



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FRANCYLLAYANS KARLA DA SILVA FERNANDES

**A POLÍTICA BILÍNGUE E AS PRÁTICAS DOCENTES PARA A AQUISIÇÃO
DAS LÍNGUAS DO SURDO NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

João Pessoa- PB

2021

FRANCYLLAYANS KARLA DA SILVA FERNANDES

**A POLÍTICA BILÍNGUE E AS PRÁTICAS DOCENTES PARA A AQUISIÇÃO
DAS LÍNGUAS DO SURDO NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientador: Prof^a. Dr^a. Edineide Jezine Mesquita Araújo

João Pessoa- PB

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELA MESTRANDA **FRANCYLLAYANS KARLA DA SILVA FERNANDES** E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A DISSERTAÇÃO:

- (X) APROVADA
() INDETERMINADA
() REPROVADA

MEMBROS - BANCA EXAMINADORA	INSTITUIÇÃO	ASSINATURA
Edineide Jezini Mesquita Araujo (Orientadora)	PPGE/CE/UFPB	<i>Edineide Jezini</i>
Janine Marta Coelho Rodrigues	PPGE/CE/UFPB	<i>Janine Marta Coelho Rodrigues</i>
Edneia de Oliveira Alves	UFPB	<i>Edneia de Oliveira Alves</i>
Shirley Barbosa das Neves Porto	UFCG	<i>Shirley Barbosa das Neves Porto</i>

João Pessoa, 26 de fevereiro de 2021

Edineide Jezini
Diário 0268055

FICHA CATALOGRÁFICA

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, gostaria de agradecer a todos(as) aqueles(as) que, direta ou indiretamente, contribuíram com esse processo ao transformar momentos difíceis em oportunidade de crescimento. Esta pesquisa é, portanto, um produto de muitas mãos e abriga a história de uma mulher sonhadora e oriunda da favela que aqui depositou, com lágrimas e sorrisos, a esperança de dias melhores.

Não é fácil ser pesquisadora no Brasil, principalmente durante a pandemia da COVID-19. A elaboração desta pesquisa se deu em um contexto de caos mundial que provocou a perda de milhares de pessoas, isolamento social, desemprego, fome e escolas fechadas. Diante disso, quero agradecer primeiro ao meu Deus por sua infinita graça e bondade, pois sem Ele eu não teria conseguido concluir mais esta etapa da minha jornada formativa.

Agradeço a minha mãe, Francinete Carlos, que sempre ouviu meus desabafos nos momentos mais cruciais do processo, suportou minha ausência durante a elaboração da pesquisa, renovou minhas forças com suas palavras de incentivo e vibrou comigo ao término de cada etapa.

Agradeço aos meus irmãos, Francarlos e Francymarille, pelo suporte, incentivo e companheirismo, pois, mesmo distantes (fisicamente), estavam sempre presentes.

Agradeço a Ângela pelo companheirismo, suporte emocional e financeiro, pois em todos os momentos ela esteve ao meu lado, sendo a minha fonte inesgotável de amor, energia positiva e fé.

Agradeço a Farúki e a Fábria, que são a certeza da continuidade da história da nossa família. Eles são os melhores presentes de Deus para minha vida.

Agradeço ao meu Tio Jaimison pelo incentivo constante, demonstrando orgulho pela minha trajetória com tanto carinho, amor e zelo.

Agradeço ao meu triângulo celestial (*In memoriam*), Voinha, Fabinho e Painho, que sempre vibraram com minhas conquistas. Sem dúvidas, eles estiveram todo tempo ao meu lado, torcendo e se alegrando.

Agradeço a todos que fizeram parte da turma 39 do curso de Mestrado em Educação (PPGE-UFPB), em especial a nossa colega Márcia (*In memoriam*),

que sempre trazia palavras de conforto e entusiasmo, nos ajudando a ressignificar as dores do processo.

Agradeço a minha orientadora Edineide Jezine Mesquita Araújo pelo apoio, carinho, incentivo, conselhos, orientações metodológicas, ensinamentos e por toda dedicação do seu tempo em favor da construção deste trabalho e, principalmente, por acreditar na minha pesquisa, apesar das dificuldades.

Agradeço a professora Edneia de Oliveira Alves, pelas orientações, correções e escuta nos meus momentos de angústia.

Agradeço aos membros da banca Janine Marta Coelho Rodrigues, Edneia de Oliveira Alves, Shirley Barbosa das Neves Porto pelas contribuições que deram na elaboração deste estudo.

Agradeço aos sujeitos que participaram da pesquisa que, com boa vontade, se disponibilizaram a participar e contribuíram ricamente. Sem eles eu não teria conseguido alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa.

Agradeço aos meus amigos Lucas e Luana que seguraram a barra, já que, no início do mestrado, eu estava em processo de conclusão do curso de Psicologia, sendo eles fundamentais para que esses dois sonhos se concretizassem simultaneamente.

Agradeço a minha amiga Vânia por ouvir todas as minhas lamentações e me fazer acreditar que, mesmo sendo difícil, nada é impossível. Sem o exemplo de força, resiliência e determinação dela eu não teria conseguido.

Agradeço aos meus chefes, diretos e indiretos, que reduziram minha jornada de trabalho para que eu conseguisse encaixar os horários das disciplinas do mestrado, a coleta de dados, a escrita e as atividades docentes.

LISTA DE SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

CEB- Câmara de Educação Básica

CNE- Conselho Nacional de Educação

CORDE- Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

EaD- Educação a distância

FUNAD- Fundação de Apoio à pessoa com deficiência

INES- Instituto Nacional de Educação dos Surdos

LDB ou LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

NAEE- Núcleo de Atendimento Educacional Especializado

ONU- Organização Mundial das Nações Unidas

PB- Paraíba

PNE- Plano Nacional da Educação

PPGE- Programa de Pós Graduação em Educação

RN- Rio Grande do Norte

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SRM- Sala de Recurso Multifuncional

UCE- Unidades de Contextos Elementares

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

UNEB- Universidade do Estado da Bahia

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIPÊ- Centro Universitário de João Pessoa

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação das professoras e turmas.....	32
Quadro 2- – Coordenação e Gestão.....	32
Quadro 3 - Perfil das professoras.....	33
Quadro 4 - Perfil da Equipe.....	34

RESUMO

A presente pesquisa analisa as condições conceituais e práticas de efetivação das políticas bilíngues para o surdo incluído na escola regular. Essas políticas educacionais nacionais determinam a inclusão das diferenças na escola regular, dentre elas a do (a) aluno (a) surdo (a) que precisa ter sua língua como instrumento de mediação no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, a língua de sinais não faz parte efetivamente da escola regular, pois a escola inclusiva é, em sua maioria, composta por ouvintes que utilizam a língua oral e possuem outra cultura. Desse modo, o surdo vivencia o isolamento linguístico e o apagamento da sua identidade, por isso dialogar sobre o cenário de produção de texto e de prática das políticas educacionais inclusivas e bilíngues é fundamental. Nesse contexto, é na análise entre o que é dito e feito que se compreende a realidade da inclusão do surdo e da sua língua na escola regular. Mesmo com o fortalecimento da luta pelo reconhecimento da diferença linguística e identitária do surdo, ele continua isolado em sua língua, como se a Libras ocupasse, ainda, um lugar estranho e desconhecido. As Leis nº 10.436 de 2002 e nº 10.098 de 2000, do mesmo modo que o Decreto nº 5.626 de 2005, possibilitaram o reconhecimento da importância da língua de sinais para os surdos, bem como das suas diferenças linguística, cultural e de identidade cunhadas pela visão socioantropológica da surdez. No entanto, ainda existem lacunas para utilização da Libras como L1 na prática educacional e na constituição do ambiente bilíngue dentro da perspectiva legal e inclusiva na escola regular. Nesses termos, o objetivo da pesquisa é analisar a implementação da política de ensino bilíngue para os surdos na escola inclusiva em Canguaretama-RN. Para isso, destaca-se a Libras enquanto língua e meio de expressão, comunicação e pertencimento cultural de um povo, por isso é constitutiva da vida da pessoa surda, inclusive de seu processo de aprendizagem escolar, mesmo que não determine a efetivação de um processo bilíngue inclusivo. Sob essa perspectiva, a pesquisa é um estudo de caso que segue a abordagem da metodologia qualitativa recorrendo à entrevista e à observação não participante para realizar a coleta de dados. A pesquisa se deu em uma escola pública do município de Canguaretama-RN e foi composta por duas professoras do Ensino Fundamental I, sendo uma da turma do 2º ano e outra do 3º ano, a coordenadora da escola e o gestor. Ambas as professoras possuem um aluno surdo incluído na sala de aula. Através dos dados coletados nas entrevistas e nas observações, foi possível verificar que as indicações da política bilíngue não estão sendo efetivadas na escola inclusiva, pois as crianças surdas são submetidas a metodologia ouvintista com o ensino da L2 antes da aquisição da L1, inviabilizando as relações comunicativas, uma vez que a escola não possui intérprete de Libras e as professoras, coordenadora e gestor não possuem formação em língua de sinais ou educação de surdos. Dessa forma, as crianças surdas estão imersas em um processo segregacionista, posto que estão incluídas, mas isoladas.

Palavras-chave: Inclusão. Política bilíngue. Aquisição das línguas.

ABSTRACT

This research analyzes the conceptual and practical conditions of effectiveness of bilingual policies for the deaf included in regular school. These national educational policies determine the inclusion of differences in regular school, among them the deaf student who needs to have his language as a mediating tool in the process of teaching and learning. However, sign language is not effectively part of the regular school, because the inclusive school is mostly composed of listeners who use oral language and have another culture. Thus, the deaf experience linguistic isolation and the erasure of their identity, so it is essential to discuss the scenario of text production and practice of inclusive and bilingual educational policies. In this context, it is in the analysis between what is said and what is done that one understands the reality of the inclusion of the deaf and their language in regular school. Even with the strengthening of the struggle for the recognition of linguistic difference and identity of the deaf, he remains isolated in his language, as if Libras still occupied a strange and unknown place. The Laws No. 10.436 of 2002 and No. 10.098 of 2000, as well as Decree No. 5626 of 2005, enabled the recognition of the importance of sign language for the deaf, as well as their linguistic, cultural and identity differences coined by the socioanthropological view of deafness. However, there are still gaps in the use of Libras as L1 in educational practice and in the constitution of the bilingual environment within the legal and inclusive perspective in regular school. In these terms, the objective of this research is to analyze the implementation of bilingual education policy for the deaf in inclusive school in Canguaretama-RN. For this, we highlight the Libras as a language and means of expression, communication and cultural belonging of a people, so it is constitutive of the deaf person's life, including their school learning process, even if it does not determine the effectiveness of an inclusive bilingual process. From this perspective, the research is a case study that follows the qualitative methodology approach using interviews and non-participant observation to collect data. The research took place in a public school in the municipality of Canguaretama-RN and was composed of two Elementary I teachers, one from the 2nd and the other from the 3rd grade, the school coordinator and the school manager. Both teachers have a deaf student included in their classroom. Through data collected in interviews and observations, it was possible to verify that the indications of bilingual policy are not being effective in inclusive school, because deaf children are subjected to listener methodology with the teaching of L2 before the acquisition of L1, making it impossible communicative relations, since the school has no interpreter of Libras and teachers, coordinator and manager have no training in sign language or deaf education. Thus, deaf children are immersed in a segregationist process, since they are included, but isolated.

Keywords: Inclusion. Bilingual Policy. Language acquisition.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. DIMENSÃO ÉTICA-METODOLÓGICA	25
2.1 Situando a pesquisa.....	25
2.2 Construção da pesquisa.....	26
2.3 Processos éticos.....	29
2.4 Campo da pesquisa.....	31
2.5 Sujeitos da pesquisa.....	31
2.6 Técnicas e instrumentos para coleta e análise.....	34
2.7 Análise de dados de categorias.....	38
3. POLÍTICAS NACIONAIS PARA A INCLUSÃO E A PESSOA SURDA	43
3.1 Breve historização da organização do modelo inclusivo.....	43
3.1.1 Políticas internacionais para a inclusão.....	47
3.1.2 Políticas nacionais para a inclusão.....	51
3.2 Breve historização do processo de inclusão do surdo na escola regular.....	57
3.2.1 O surdo como sujeito de direito educacional bilíngue.....	62
3.2.2 Políticas educacionais para aquisição das línguas da pessoa surda na escola regular.....	64
4. DO LEGAL AO FEITO: A AQUISIÇÃO DAS LÍNGUAS DO SURDO NA ESCOLA REGULAR	71
4.1 Formação inicial e continuada do professor para o modelo inclusivo na perspectiva bilíngue.....	71
4.2 Prática docente para a inclusão do surdo no contexto escolar.....	77
4.3 Relação professor e aluno no ambiente escolar inclusivo.....	85
4.4 Aquisição das línguas.....	88
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	106
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	107
APÊNDICE 2 – ENTREVISTA (PROFESSORAS).....	109
APÊNDICE 3 - ENTREVISTA (COORDENADORA).....	110
APÊNDICE 4 - ENTREVISTA (GESTÃO).....	111
APÊNDICE 5 - RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	112

*Talvez não tenha conseguido fazer o melhor,
mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou
o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou
o que era antes.*

(Marthin Luther King)

1. INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX culminaram em mudanças no modelo educacional do Brasil. Após a Declaração de Salamanca de 1994 (que ampliou o debate sobre as pessoas com deficiência e fez com que a inclusão ganhasse força), as pessoas com deficiência passaram a fazer parte da escola incluídas nas classes regulares com os demais alunos.

Assim, partindo do pressuposto legal, a pesquisa aborda, inicialmente, o modelo educacional no qual o Brasil está pautado: a inclusão. Parte-se deste princípio para analisar a educação básica na escola regular e compreender o modelo político educacional em que se baseia a escola observada. Em seguida, com base em elementos legais, analisa-se as condições de efetivação da proposta vigente para a educação dos surdos, o ensino bilíngue¹, mesmo quando os surdos estão incluídos em escolas regulares (QUADROS, 2019).

Com base no elemento legal (Decreto nº 5.626/05) e nos estudos de Strobel (2008), utiliza-se o termo surdo e povo surdo neste estudo, pois faz-se referência a sujeitos que, mesmo não morando no mesmo lugar, partem de uma mesma origem de formação visual e compartilham a língua de sinais, independentemente do nível linguístico e cultural.

Com o objetivo de compreender o processo de aquisição das línguas pelo surdo incluído na escola regular, utilizar-se-á, também, os conceitos de L1 e L2. A L1 é, dessa forma, a língua natural do sujeito com a qual se adquire valores pessoais e sociais que contribuem para a formação de sua identidade, enquanto a L2 é qualquer língua que o indivíduo aprende após a L1 e que pode ou não ser utilizada no ambiente social (QUADROS, 2019).

Nesse sentido, e por se tratar de sujeitos com formação visual que está atrelada à língua de sinais, a escola precisa se desconstruir, isto é, se desvincular da visão clínica da surdez, pois a inclusão do surdo na escola

¹ O conceito de educação bilíngue, defendido a partir dos anos 1990, pressupõe o projeto político-pedagógico de uma escola comum (ou regular), desenvolvido pela mediação de duas línguas: a Libras e a Língua portuguesa na modalidade escrita (FENEIS, 2011)

regular precisa ter como premissa básica a aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais na escola regular.

Assim, entendendo o surdo como um sujeito linguisticamente diferente, a compreensão sobre a inclusão dos surdos na escola regular ainda precisa avançar, visto que a escola regular tem um público majoritariamente ouvinte que desconhece a língua de sinais. A inclusão nas escolas regulares pode gerar, portanto, o isolamento do surdo, já que a comunicação tende a ser limitada pelo fato de se ter sujeitos surdos e ouvintes que utilizam línguas diferentes.

A ausência de interação com outros sujeitos (ouvintes e surdos) possivelmente dificultará o desenvolvimento do potencial da pessoa surda, pois, segundo Vygotsky (1998), a língua exerce influência no desenvolvimento humano. Para o surdo, a interação exige a utilização da Libras, por isso tem-se a língua de sinais como ponto de partida para a efetivação das políticas bilíngues (QUADROS, 2019).

Segundo Vargas e Gobara (2014), os professores da escola regular que desconhecem a Libras não conseguem se comunicar com os surdos incluídos, por isso o intérprete acaba exercendo, também, a função de professor. Conforme Lacerda (2007), o surdo enxerga o intérprete como um professor auxiliar, mesmo que não consiga suprir todas as suas necessidades educacionais.

Nesse sentido, no que concerne à presença do surdo no processo inclusivo e na garantia do acesso e da permanência na escola regular, a comunicação é um dos elementos principais para que o surdo sinta-se parte integrante deste espaço, por isso apenas a presença do intérprete de Libras em sala de aula não é o suficiente, uma vez que limita o contato desse sujeito a um único profissional e impossibilita a autonomia do surdo para interagir com outros integrantes da escola regular, comprometendo, assim, o seu processo comunicacional, existencial e suas relações intra e interpessoais. (GESSER, 2009).

Segundo Alves (2016), as escolas recebem surdos, mas não possuem profissionais suficientemente capacitados, materiais adaptados, nem passam por uma adaptação curricular para atender as necessidades específicas desse público. Além disso, o material didático da escola não é em Libras, bem como a

disciplina de Libras não é ofertada na Educação Básica, ou seja, a Libras não faz parte do currículo das escolas.

Mesmo diante dessa realidade, existe uma proposta educacional bilíngue por meio da Lei nº 10.436/2002, Decreto nº 5.626/2005 e do Plano Nacional de Educação (2014) que propõe o acesso do surdo à Libras como primeira língua para que ela funcione como mediadora do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, resta saber se o fato de o surdo ter acesso a sua língua natural² na escola regular é suficiente diante de uma escola que não reconhece a língua de sinais, a identidade e a cultura surda. De modo mais específico, é preciso questionar se os professores sem formação específica conseguirão atender as necessidades linguísticas e educacionais dos sujeitos surdos.

Stumpf (2008, p. 24) afirma que “não se pode falar de inclusão se não são postas as condições necessárias”, por isso ter-se-á como objeto de análise a implementação da política bilíngue na escola inclusiva, partindo do sistema educacional brasileiro inclusivo que coloca surdos e ouvintes dentro de um único espaço educacional como se coubesse ao surdo se adaptar a esse ambiente “ouvintista” para alcançar uma possível “normalidade” (SKLIAR, 2015).

Assim, cabe as reflexões: Qual a relação linguística existente entre os surdos que utilizam a Libras e os demais integrantes da escola regular que utilizam a língua oral? As escolas regulares estão priorizando metodologias que alcançam os sujeitos surdos incluídos na rede regular de ensino para que o ensino e a aprendizagem da Libras e do Português em sua modalidade escrita, para os surdos, não ocorra mais tardiamente?

Dentre as razões que motivaram a escolha desta temática está a formação em Pedagogia (2010) e alguns desafios que exigiram um olhar para além do convencional. Durante um período de uso excessivo da voz, aconteceu a criação de dois nódulos nas cordas vocais, fato que impossibilitou a realização das aulas. Nesse momento, a busca por formas alternativas de comunicação trouxe à tona a existência da língua de sinais na Fundação de Apoio à pessoa com deficiência – FUNAD. Lá, realizando um curso básico e

² O termo língua natural é apresentado para fazer referência a uma língua criada por uma comunidade específica que a transmite de geração em geração e que tem a sua estrutura e funcionalidade alterada com o tempo (Skliar, 2015)

posterior capacitação em intérprete de Libras, passaram-se 3 (três) anos. Assim, em 2012, ocorreu a conclusão da graduação junto com o conhecimento acerca dessa língua.

Como consequência disso, em 2012, se iniciou, no município de Guarabira-PB, a atuação como intérprete de Libras em uma escola inclusiva que funcionava como um polo inclusivo e recebia todas as pessoas com deficiência da cidade e das cidades vizinhas. Com a mudança de prefeito, os alunos com deficiência foram retirados desta escola e incluídos em escolas próximas a sua residência, visto que a nova proposta era cumprir a lei e fazer com que todas as escolas da cidade tivessem espaços inclusivos.

A partir do contato com a Libras e com a comunidade surda, o aperfeiçoamento na área foi um caminho que levou à realização de uma especialização em Libras cuja conclusão se deu no ano de 2015. No ano seguinte, 2016, sobreveio a aprovação em dois concursos públicos para a docência em Libras, sendo um no Estado do Rio Grande do Norte e outro na cidade de Lagoa de Dentro-PB.

Assim que se iniciou a atuação na área, projetos para o ensino de Libras foram desenvolvidos na comunidade escolar. No Rio Grande do Norte, a escola tinha dois surdos que não frequentavam a escola, pois, desde 2014, o Estado não disponibilizava intérpretes para eles. Por conta disso, a família decidiu deixá-los em casa, já que não conseguiam acompanhar as aulas sem intérprete. Assim que toda a situação foi apurada, um movimento foi realizado a fim de que houvesse o retorno desses alunos com atividades remotas na Sala de Recursos Multifuncional – SRM que existia na escola desde 2012, mas estava desativada desde 2013. Em paralelo, iniciou-se um curso de Libras com três turmas, em turnos diferentes, atendendo alunos, pais e professores, todos ouvintes, que tinham interesse em aprender a língua de sinais.

O curso funcionou durante um ano, mas havia muita desistência, por isso passou a ser ofertado à sociedade em geral, alcançando mais alunos e tendo um índice de desistência menor. No ano de 2018, uma parceria com a Prefeitura Municipal de Canguaretama – RN foi estabelecida e o curso começou a ser realizado na secretaria de educação do município, contando com a presença expressiva de professores e profissionais da saúde.

Na escola, em 2019, foi desenvolvida uma feira cultural sobre o surdo cujo título foi “Artefatos culturais”. Ela consistia na junção da prática efetiva com os estudos de Strobel (2013) que apontam oito artefatos culturais do povo surdo, dentre eles experiência visual, desenvolvimento linguístico, família, vida social e política. A feira durou uma semana e cada sala de aula ficou responsável pelo estudo e apresentação de um artefato. Foi a oportunidade de ensinar Libras para todos os alunos e apresentar um pouco da diferença linguística, cultural e política do surdo. A culminância da feira foi feita com todos os alunos da escola e contou com a presença de vários representantes da comunidade surda.

Já na cidade de Lagoa de Dentro - PB, existia o recém inaugurado Núcleo de Atendimento Educacional Especializado – NAEE. A criação desse espaço tinha a intenção de alocar profissionais aprovados no concurso que não foram inseridos nas escolas, como foi o caso da professora de Libras e da psicopedagoga. Estando no NAEE, fez-se uma busca no município para identificar os surdos. Essa busca resultou no encontro de uma jovem surda de 24 anos que estava fora da escola desde os 14 anos.

A primeira ação foi trazer todos os surdos da cidade para o NAEE onde foram realizados atendimentos na sala de recursos, em horários separados e coletivos, com atividades para promoção da aquisição das línguas. Após isso, a oferta de cursos de Libras na Secretária de Saúde começou a ser realizada para profissionais da saúde, da educação e a sociedade em geral, tendo atingido mais de 200 pessoas do município e cidades vizinhas.

Ainda em Lagoa de Dentro - PB, foi desenvolvido o projeto *Creche bilíngue* cujo objetivo foi que se iniciasse o ensino da Libras na Educação Infantil. Nesse momento, crianças de 3 a 4 anos começaram a aprender Libras. Durante a realização desse projeto, as críticas se tornaram mais fortes, uma vez que as professoras, mesmo após inúmeras formações, não conseguiam aceitar a oferta da Libras para as crianças ouvintes. Entretanto, foi através deste projeto que, atualmente, existe o ensino Libras nas escolas regulares para crianças ouvintes na cidade de Lagoa da Dentro - PB, atendendo dezessete turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I.

Na condição de professora universitária, atuando no Centro Universitário de João Pessoa-UNIPÊ (presencial) e na Universidade do Estado

da Bahia-UNEB (EaD) com cursos de licenciatura e bacharelado, visualiza-se o desconhecimento acerca da língua e do povo surdo, como se o surdo vivesse em um mundo paralelo. Uma fala bastante frequente entre os alunos universitários é sobre as memórias que eles têm acerca do encontro deles com pessoas surdas na escola durante a Educação Básica. No início das aulas de Libras, tanto nas licenciaturas quanto nos bacharelados, os alunos relatam a presença do surdo na escola como isolada e atrelada ao intérprete de Libras.

Assim, infere-se que a ausência do contato entre surdos e ouvintes ainda é latente, pois o desconhecimento acerca do surdo é alarmante, tanto dos alunos ouvintes quanto dos professores que menosprezam a importância da aprendizagem da Libras pelas crianças ouvintes (como relatado anteriormente que aconteceu em Lagoa de Dentro -PB) e retiram do surdo o direito à interação com os demais sujeitos sociais através da manutenção da cultura oral, inclusive para suas práticas pedagógicas.

Por isso, o processo de inclusão escolar do surdo é permeado por barreiras que estão atreladas à ausência da língua de sinais na escola regular. Segundo Quadros (2003), grande parte dos surdos não aprende Libras na escola regular e precisa recorrer às instituições especializadas que funcionam de modo concomitante à escola regular e contam com professores especializados na área de educação dos surdos que possuem fluência na língua de sinais, como o caso da FUNAD em João Pessoa-PB.

Na escola regular, por outro lado, o surdo é cercado por ouvintes que, em sua maioria, não sabe Libras, como afirma Lima (2017) em sua pesquisa sobre a inclusão escolar dos surdos. Possivelmente por ser composta de maioria ouvinte, a prática pedagógica aplicada e os recursos utilizados são voltados para um público em específico, os ouvintes, os quais não compartilham as mesmas experiências que o surdo. Ou seja, a língua de sinais acaba não sendo valorizada na escola regular (GESSER, 2009).

Nesse contexto, os surdos continuam sendo excluídos e marginalizados, mesmo quando inseridos no processo educacional, pois participam de uma educação fragmentada que os entrega nas mãos dos intérpretes de Libras e os isola dos docentes e discentes, o que caracteriza o processo educacional bancário, como diria Freire (1987), no qual as informações são acessadas e depositadas no aluno (DORZIAT, ARAÚJO E SOARES, 2017).

É importante destacar que na área da educação dos surdos há debates sobre o modelo educacional bilíngue *versus* o modelo educacional inclusivo. Segundo Porto (2014), o modelo educacional inclusivo é a nova roupagem do modelo oralista e ouvintista, pois visa manter os surdos submetidos às percepções ouvintes sobre a surdez. Em contrapartida, Quadros (2019) afirma que, mediante os instrumentos legais, a educação bilíngue está estipulada e precisa acontecer em todos os espaços educacionais em que o surdo esteja incluído.

Nesse sentido, parte-se do estabelecimento legal do bilinguismo na educação para analisar as políticas educacionais bilíngues e a prática docente com o intuito de compreender se existe a possibilidade de efetivar na escola inclusiva a perspectiva bilíngue de educação do surdo.

Assim, tendo por base a experiência de processos de ensino-aprendizagem do surdo em ambiente escolar, emerge a necessidade de verificar a implementação da política de ensino bilíngue para o surdo na escola inclusiva e questionar: *quais são os elementos de pertinência entre a política bilíngue e as práticas pedagógicas para a aquisição das línguas pelo surdo?*

Dessa forma, dialoga-se com a legislação e com a prática a fim de compreender sobre a implementação da política bilíngue para o surdo na escola inclusiva, por isso define-se como categoria teórica *as políticas inclusivas e a política bilíngue*. Para isso, foram utilizados autores que tratam da educação dos surdos, tais como: Skliar (2015) que trata sobre as questões socioantropológicas da pessoa Surda, Strobel (2008) abordando as questões identitárias do surdo, bem como diferenciando povo surdo e comunidade surda, Quadros (2018) que aborda o ensino da língua de sinais, Stumpf (2008) que fala sobre as condições necessárias para inclusão da pessoa surda e Dorziat (2017) que trata sobre a construção da identidade surda e das práticas de inclusão do surdo na escola regular

Além disso, foi feita a análise documental da legislação que reconhece a condição bilíngue do surdo e parte da perspectiva da necessidade de que o processo de ensino e aprendizagem do surdo esteja pautado na língua de sinais como L1 e na Língua Portuguesa como L2, que são elas: Lei nº 10.436/02, Decreto 5.626/05 e Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

Nesse contexto, a pesquisa tem como foco de análise a Escola Estadual localizada na cidade de Canguaretama-RN. Os participantes da pesquisa foram duas professoras, uma coordenadora e o gestor que não possuem formação em Libras e se comunicam com os surdos utilizando gestos. Através da pesquisa, foi possível conhecer outra realidade e identificar que os alunos surdos estão incluídos em condições desiguais, participando de um ambiente que marginaliza sua língua e anula sua identidade.

Mesmo em contato com os surdos, as professoras, a coordenadora e o gestor escolar não realizaram o curso básico de Libras que é ofertado na cidade de Canguaretama – RN pela professora de Libras do Estado, o que corrobora com a afirmação de Dorziat (2017) ao dizer que a representação que as pessoas têm acerca do surdo e da surdez induz sua postura e atitude em relação a esses sujeitos. Nesse caso, atitude de negação à diferença linguística dos surdos.

Assim sendo, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a implementação da política de ensino bilíngue para o surdo em uma escola pública inclusiva da cidade de Canguaretama-RN, buscando apreender a relação entre essas políticas de inclusão e a política de educação bilíngue nas práticas docentes para a aquisição das línguas do surdo. Para isso, os objetivos específicos são: Investigar os impactos da política de ensino bilíngue para os surdos na escola inclusiva; Averiguar as práticas educacionais que favorecem a aquisição da Libras para surdos no Ensino Fundamental I; Discutir acerca da importância da relação entre prática educacional e a política de ensino bilíngue no processo de aquisição das línguas dos surdos.

A pesquisa é de caráter qualitativo, pois buscou a compreensão significativa dos eventos através do diálogo com as diversas abordagens teóricas (FLICK, 2009). O delineamento da pesquisa é o estudo de caso, já que se trata da análise aprofundada de uma escola, isto é, uma única realidade. Além disso, a pesquisa é de nível descritivo pela análise da relação entre a política bilíngue e a sua efetivação na escola regular.

As técnicas para coleta de dados foram as entrevistas semiestruturadas e a observação de uma aula de português de cada docente. Além disso, foi feita a análise documental de alguns instrumentos legais que regem o modelo político da inclusão e da educação bilíngue.

Os dados coletados nas entrevistas e nas observações foram tratados de maneira qualitativa, utilizando o método de Análise de Conteúdo de Bardin (2011) para identificação das Unidades de Contexto Elementares (UCE), inicialmente recortadas em frase e, posteriormente, em partes mínimas de significação das quais foram retiradas as seguintes categorias empíricas: formação inicial e continuada, prática docente, relação professor e aluno e aquisição das línguas.

Foi possível, com a pesquisa, identificar como a política educacional bilíngue está sendo efetivada, ou seja, de que maneira o surdo está tendo acesso às suas duas línguas (legalmente estabelecidas) no ambiente escolar regular com a aprendizagem de Libras na condição de L1 e do Português como L2, pois, segundo Quadros (2019), as duas línguas devem transitar nas escolas em que houver surdo matriculado, o que inclui, também, as escolas regulares inclusivas.

Para isso, foram observadas duas aulas de português, sendo uma de cada professora, com a finalidade de entender se a prática pedagógica utilizada por elas promove o desenvolvimento bilíngue do surdo ou se apenas favorece a comunidade majoritária. Para que essa análise seja possível, confronta-se aquilo que foi coletado na observação e nas entrevistas com o que os autores falam sobre a educação bilíngue do surdo e a legislação.

A base teórica utilizada para análise dos dados é a Teoria sociocultural de Vygotsky (1998), pois trata sobre a influência que a língua exerce no desenvolvimento cognitivo humano, destacando que a formação social do sujeito acontece na interação dele com o meio. Nesse sentido, serão utilizadas as concepções dos *Estudos Surdos* de Skliar (1998) que foram influenciadas pela perspectiva teórica dos Estudos Culturais, uma vez que abordam questões culturais, discursivas e as lutas pelo poder e saber.

Os *Estudos Surdos* se colocam em oposição à compreensão do surdo como deficiente, reconhecendo-o como grupo organizado culturalmente e linguisticamente (FARIA et. al., 2017), por isso compreende-se a importância de atrelar os Estudos Surdos a essa pesquisa, já que se trata do direito bilíngue desses sujeitos.

Entende-se a Teoria Sociocultural como base teórica desta pesquisa a fim de demonstrar a importância da aquisição da língua de sinais para o

desenvolvimento pleno do surdo, partindo do pressuposto de que a língua no ambiente educacional ocupa a função de mediadora do conhecimento (FARIA et al, 2017).

Além disso, são utilizados os *Estudos Surdos* não por se tratar de uma pesquisa do campo da Estudos Culturais, mas por compreender que, quando se pensa em Políticas Educacionais para o processo de ensino e aprendizagem do surdo, precisa-se partir do pressuposto da diferença e não da deficiência, conforme afirma Behares (2000, p. 02): “cremos que é nela (na diferença) que se baseia a essência psicossocial da surdez: ele (o surdo) não é diferente unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes”.

Para Ball (2011), o reconhecimento da diversidade social e das diferenças é importante para a compreensão das forças sociais, por isso os *Estudos Surdos* são utilizados nesta pesquisa como um pensamento epistemológico que, segundo o autor, é fundamental para a realização da análise de políticas.

Dessa forma, para a análise das políticas educacionais de inclusão e para as políticas que se compreendem como políticas bilíngues, utiliza-se a teoria do Ciclo de Políticas de Ball (2011) com a finalidade de compreender as relações de “Contexto de Produção de Texto” e “Contexto de Prática” através de uma análise crítica do processo de elaboração e execução (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Assim sendo, a dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução, que são eles: *A dimensão ética e metodológica* no qual são traçadas as dimensões éticas e metodológicas da pesquisa. No segundo capítulo *Breve histórico do processo de inclusão da pessoa com deficiência e do surdo* é apresentada uma breve historização do processo de inclusão da pessoa com deficiência e do surdo na escola regular, com o objetivo de localizar historicamente os desafios e possibilidades que ocorreram no decorrer dos anos para que hoje a educação seja um direito de todos.

O terceiro capítulo dialoga com *recortes das políticas educacionais para a inclusão ao nível internacional e nacional*, no qual são apresentadas as políticas educacionais da inclusão, tendo como objetivo revelar os avanços da organização de uma educação baseada na igualdade de acesso que, mesmo

possibilitando a entrada das diferenças no ambiente escolar, limitou o surdo à presença da língua de sinais com a inserção do intérprete de Libras como um elemento suficiente para a efetivação da proposta bilíngue.

Ainda no terceiro capítulo, aborda-se a *identidade e cultura da pessoa surda e seu direito linguístico*. Nele, são pontuadas as questões de construção identitária do surdo e da escola inclusiva que são abordadas de forma a relacionar esse processo com a política bilíngue, apresentando quais as propostas legais devem nortear o ensino das línguas para o surdo, entendendo que existe uma estrutura curricular a ser totalmente integralizada.

No quarto capítulo, é feita a análise *“Do legal ao feito: a aquisição das línguas do surdo na escola regular”*. Esta parte visa apreender o que acontece no chão da escola com os surdos em seu processo de aquisição das línguas e compara as informações da realidade da escola regular inclusiva com a política bilíngue.

Segundo Quadros (2019, p. 149), em termos de política, a “educação bilíngue está estabelecida”, por isso a educação bilíngue com o uso da língua de sinais precisa ser garantida às crianças surdas dentro das escolas inclusivas por meio de agrupamentos surdos-surdos e surdos-ouvintes utilizando a língua de sinais e sem contar, necessariamente, com a presença do intérprete de Libras para as comunicações mais básicas.

Desse modo, tenciona-se, com esta pesquisa, contribuir para a construção de políticas que favoreçam a aquisição das línguas pelo surdo na escola regular por entender que, no Brasil, a política educacional vigente é inclusiva. Sendo assim, é importante pensar em propostas de formação continuada para os docentes, não apenas sobre o ensino da Libras, mas da ampla educação dos surdos.

Objetiva-se também contribuir para reflexão da necessidade da elaboração de políticas educacionais específicas para o povo surdo, de modo que a sua diferença linguística, identitária e cultural seja respeitada nos espaços de educação formais bilíngues e eles tenham contato com os seus pares linguísticos e não fiquem isolados dentro de ambientes majoritariamente orais.

Destaca-se ainda que esta pesquisa foi desenvolvida em um dos períodos mais difíceis da humanidade, a luta contra a COVID-19, que afetou

direta e indiretamente o psicológico de muitas pessoas que estavam isoladas, trabalhando *home office*, doentes e/ou desempregadas, uma vez que a pandemia acarretou a paralisação das atividades consideradas como não essenciais por um longo período. Infelizmente, milhares de vidas foram perdidas no decorrer desta escrita em decorrência da COVID-19. Mantendo a esperança em dias melhores, deu-se continuidade ao estudo.

2. DIMENSÃO ÉTICA – METODOLÓGICA

Neste capítulo, encontra-se o desenvolvimento metodológico da pesquisa com a caracterização do campo de pesquisa, dos sujeitos e dos instrumentos utilizados para a aquisição dos dados analisados.

2.1 Situando a pesquisa

Esta pesquisa situa-se como parte de uma formação pedagógica e docente em Libras que está imersa na educação dos surdos desde 2013 e que pensa o ato de pesquisar como uma forma de investigar a realidade, mesmo diante de tempos difíceis cuja luta contra o desmonte da educação pública é constante. Sobre isso, Freire (2014, p. 31) diz que a pesquisa é necessária para constatar e “constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade”. Assim, ser pesquisador é desempenhar, também, um ato político.

Desse modo, é importante destacar que esta pesquisa foi desenvolvida em um período de pandemia mundial cujo início se deu em dezembro de 2019 com o surgimento do novo coronavírus – COVID- 19. No Brasil, o primeiro caso foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020 e, desde o dia 13 de março de 2020, o país vivencia um isolamento social, tendo cada Estado suas regras para contenção do vírus.

É relevante situar o período em que a pesquisa está sendo realizada, pois todos os serviços considerados não-essenciais e os ambientes considerados facilitadores para a propagação do vírus estão fechados, inclusive a escola que é o nosso campo de pesquisa. Sem esse funcionamento, a coleta de dados se torna inexecutável.

Este período afetou diretamente a coleta de dados, bem como a escrita da pesquisa, uma vez que, estando dentro de casa, as aulas são remotas e os trabalhos desenvolvidos na modalidade *home office*, o que mistura, inevitavelmente, as atividades profissionais e acadêmicas com o cotidiano familiar e as atividades do lar. Vale ressaltar que o recebimento diário de informações negativas sobre o número de infectados, mortos, as altas taxas de ocupação hospitalar e as inúmeras ações irresponsáveis do nosso Chefe maior

de Estado acabam abalando nossa estrutura emocional e comportamental. Mesmo diante desse cenário caótico, a pesquisa precisa ser encarada como um ato de olhar pra frente e acreditar que caminhos devem ser percorridos para que o conhecimento seja alcançado.

2.2 Construção da pesquisa

Para além da formação e atuação na área da educação dos surdos, o contato com alguns instrumentos legais e normativos da educação inclusiva motivou a pesquisar sobre os elementos de pertinência entre as políticas educacionais inclusivas e bilíngues e práticas pedagógicas para a aquisição das línguas pelos surdos no modelo educacional inclusivo.

Para apropriação teórica do tema, foram realizadas buscas por produções científicas em sites como a plataforma SciELO. Nessa plataforma, foram encontrados 13 artigos científicos sobre a educação dos surdos, políticas bilíngues e inclusão da pessoa surda³ na rede regular entre os anos de 2015 e 2020.

Acerca da revisão de literatura, Stake (2011, p.115) aponta que:

Com o efetivo desenvolvimento de uma revisão de literatura, o pesquisador vai e vem, pensa sobre o problema, faz anotações sobre o que os outros pesquisadores fizeram, refinando a questão de pesquisa durante o estudo e enxergando novas relações com a literatura. É algo que vai e vem interativo.

Assim, a revisão de literatura realizada através da pesquisa bibliográfica inicial possibilitou a apropriação teórica acerca da temática, pois nos artigos foram encontrados dados que tratam da ausência da língua de sinais na formação dos docentes, da não efetivação das políticas bilíngue no processo educacional do surdo incluído na escola regular, do ensino da língua portuguesa escrita para os surdos que ainda não adquiriram a língua de sinais, da concepção de efetivação da aprendizagem atrelada à presença do

³ Nos artigos, o termo utilizado é pessoa surda, o qual se vincula à narrativa do surdo como deficiente e se contrapõe à visão socioantropológica da surdez e do termo utilizado nesta pesquisa que está fundamentado no Decreto nº 5.626/2005 e na autora Strobel (2008).

intérprete de Libras e do contexto inadequado e limitante das propostas inclusivas.

Os dados encontrados nas pesquisas impulsionaram a continuidade da apropriação da temática. Dessa forma, para aprofundamento teórico, foram utilizadas 8 pesquisas entre teses e dissertações do repositório institucional da UFPB do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) - Centro de Educação que estavam em consonância com a temática em questão e tinham o recorte temporal entre os anos de 2013 e 2020. Assim, foram selecionados artigos, dissertações e teses através de palavras-chave como educação dos surdos, políticas bilíngues, aquisição de línguas, entre outras.

Nesse sentido, utilizou-se, do repositório institucional da UFPB e do Programa de Pós Graduação em Educação - Centro de Educação, os seguintes autores: Porto (2014) que dialoga sobre as questões de identidade, cultura, língua e aspectos políticos, Silva (2019) que trata do isolamento comunicacional do surdo na escola, Alves (2016) que parte de uma perspectiva bilíngue para análise do discurso de docentes ouvintes dentro de uma escola bilíngue específica para surdos e Silva (2017) com a perspectiva da pedagogia surda e do papel do professor surdo para o favorecimento da construção identitária dos alunos surdos nessa relação de “espelhamento”.

Além desses, têm-se Mesquita (2013) com o estudo do acesso do surdo ao ensino superior partindo das políticas educacionais de inclusão, Silva (2017) com o apontamento do movimento linguístico e cultural do surdo como importante para entender o processo de inclusão, comunicação e ressignificação das práticas escolares, Silva (2018) e o processo de acesso do surdo ao ensino superior pautado nos estudos surdos para análise das práticas pedagógicas, Muniz (2016) que trata da aquisição da Libras pela pessoa surda e suas implicações ao fazer uma revisão da concepção da mãe acerca da pessoa surda e Paulo (2019) que dialoga acerca da atuação docentes com os surdos nos anos iniciais do ensino fundamental cujo foco é o processo de escolarização desses sujeitos.

Grande parte das dissertações e teses do repositório institucional da UFPB do Programa de Pós Graduação em Educação - Centro de Educação é da linha de Estudos Culturais, por isso tratam fortemente sobre as questões identitárias e culturais do surdo e utilizam como base os *Estudos Surdos* de

Skliar (1998) que estão diretamente relacionados às questões políticas, principalmente com a política bilíngue, pois ampliam a visão acerca do surdo e saem do reducionismo da relação direta entre língua e sujeito que limita o acesso à educação à presença do intérprete de Libras.

Nesse ínterim, a metodologia qualitativa foi considerada a mais apropriada para responder o problema desta pesquisa, já que, de acordo com Richardson (2015, p. 80), ela contribui para o “processo de mudança de determinado grupo e possibilita, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos” favorecendo, assim, a interpretação das vivências humanas com a interação entre o pesquisador, os sujeitos participantes da pesquisa e as informações coletadas (GONZÁLEZ REY, 2005).

As pesquisas bibliográficas em artigos, teses e dissertações direcionaram os estudos de Dorziat (2017) para compreensão dos direitos do surdo à educação, a qual está ligada à mudança de estrutura e de funcionamento da escola e que tem como fator primordial as relações humanas, o reconhecimento da diferença e a necessidade da presença da língua de sinais para o desenvolvimento global do surdo.

Os *Estudos Surdos* de Skliar (2015) são utilizados para entender a surdez e suas diferenças, em termos contrários à noção de patologia e à de deficiência, que direciona a reflexão especificamente política, pois trata-se da constituição de uma diferença politicamente reconhecida que é movimentada dentro da educação especial como um recurso para naturalização da surdez.

Perlin (2015) afasta-se, em seus estudos pós-estruturalistas, da compreensão e conceitualização das identidades surdas fundamentadas pela teoria de Hall (1997) e dos conceitos de surdez como corpo danificado que necessita de correção por entender o surdo como diferente pertencente a um mundo de experiências visuais.

Os estudos de Gesser (2012) reconhecem a língua como objeto de luta, pois identificam a importância da língua de sinais no processo educacional do surdo para a garantia de uma educação de qualidade, bem como enxergam a língua de sinais como matéria prima para constituição da identidade surda, pois é por meio da língua que os surdos compartilham a sua cultura.

Quadros (1997; 2019) entende o processo de aquisição da língua de sinais da criança surda como um direito que é captado através da proposta de educação bilíngue dentro do modelo educacional inclusivo para que a criança se reconheça como parte da comunidade surda que irá adquirir, também, a língua portuguesa, mas com técnicas de ensino de segunda língua após a aquisição da L1.

Os estudos de Alves e Alberto (2016/ 2019) compreendem a singularidade linguística do surdo na política, uma vez que elas evidenciam a necessidade da aquisição da língua de sinais como primordial para o processo educacional do surdo, tendo como fundamento os ordenamentos jurídicos específicos para os surdos sinalizantes.

Dito isso, esta pesquisa é de caráter qualitativo por buscar a compreensão significativa dos eventos e levar em consideração os aspectos essenciais que é o diálogo com as diversas abordagens teóricas e os métodos (FLICK, 2009). Pôde-se perceber que o viés qualitativo possibilitou a compreensão ampla do objeto pesquisado e análise detalhada dos fenômenos presentes na educação dos surdos. O foco desse tipo de investigação está na interpretação e reinterpretação dos dados para, através da descoberta de conceitos, explorar as áreas e buscar novos conhecimentos. Portanto, a pesquisa será de nível descritivo cuja finalidade é a maior familiaridade com a questão-problema através do método investigativo indutivo, já que parte da observação dos fatos que se pretende conhecer (GIL, 2018).

2.3 Processos éticos

O cuidado ético norteou todo o percurso metodológico, desde a escolha do tema até o comportamento do pesquisador no campo de pesquisa em contato com seu objeto, ou seja, na realidade investigativa, conforme explica Fonseca (2010):

O cuidado ético se impõe, além de tudo, no engajamento político, que empurra o pesquisador a levar seus resultados para as arenas pertinentes de discussão, e na competência cívica, que lhe permite travar diálogos, sem ceder a polêmica, com aqueles “outros” que não reconhecem de antemão o mérito do seu trabalho científico. (FONSECA, 2010, p. 62)

Nesse sentido, tratando o ato de pesquisar como uma ação política, é preciso impulsionar o conhecimento produzido cientificamente através da partilha dos resultados alcançados durante a pesquisa. Por isso, cada etapa vivenciada tem sua importância e requer cuidados éticos que vão muito além do respeito às regras institucionais, uma vez que no contato com o outro surgem novas e inesperadas necessidades atitudinais para a manutenção do respeito, cuidado e zelo.

Assim, enquanto cursava as disciplinas da linha de pesquisa *Políticas Educacionais* no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, algumas escolas estaduais e municipais da cidade de Canguaretama-RN foram visitadas com o objetivo de identificar a instituição que apresentava a realidade buscada na pesquisa. A pesquisa foi submetida ao comitê de ética e aprovada, tendo o número 4.429.679 como parecer.

A visita a 5 (cinco) escolas foi realizada no dia 03 de setembro de 2019, sendo 2 (duas) estaduais e 3 (três) municipais. Dentre elas, apenas 1 (uma) escola estadual tinha surdos no ensino fundamental I, mas em turmas diferentes: 1 (um) no 2º ano e outro no 3º ano. Mesmo não sendo a intenção inicial fazer a pesquisa em duas turmas diferentes, a realidade mostrou-se interessante e assim foi feita a investigação na Escola Estadual, localizada no município de Canguaretama - RN. Isso posto, o projeto de pesquisa foi apresentado à gestora no dia 09 de setembro de 2019 e no dia 17 do mesmo mês houve a conversa com as professoras responsáveis pelas turmas que aceitaram participar da pesquisa e deram total liberdade para início das observações e feitura das entrevistas.

Com a aproximação do encerramento do ano letivo e a espera pela aprovação do trabalho pelo Comitê de Ética, não foi possível realizar a pesquisa no mês de setembro de 2019. Porém, através dessa conversa inicial, teve-se a liberação da escola e das professoras para realização da pesquisa, sendo esse um momento importante para a pesquisa. Assim, após a aprovação do comitê de ética, houve o contato com a gestão da escola novamente para a realização da coleta dos dados, observação e entrevista.

Em 04 de setembro de 2020, o contato foi retomado com a gestão da escola via WhatsApp para conversar com a coordenação objetivando, também, iniciar um diálogo com a família dos alunos. Nesse momento, no entanto, a

escola informou que os familiares dos alunos surdos não possuíam celular e moravam na zona rural, o que impossibilitava a comunicação entre família, escola e a pesquisadora. Por esse motivo, a pesquisa não apresenta dados específicos sobre os surdos nem sobre as suas famílias.

Após o contato com a escolas, as entrevistas com a gestão e a coordenação da escola foram marcadas para os dias 14 de setembro com a coordenadora e 16 de setembro com o gestor, via GoogleMeet. Entretanto, nos dias marcados, eles não puderam comparecer, justificando que estavam com uma grande demanda de trabalhos da escola. Assim, as entrevistas foram remarcadas para os dias 21 de setembro com o gestor e 22 de setembro com a coordenadora.

2.4. Campo da pesquisa

Como já foi citado anteriormente, esta pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual no município de Canguaretama – RN. A escola foi fundada em 2004 e oferece do Ensino Fundamental I até o Ensino Fundamental II nos turnos manhã e tarde, possuindo poucas turmas. A instituição não possui Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, assim como as demais escolas, por isso todos os alunos com deficiência da cidade e de cidades circunvizinhas são encaminhados para outra escola da rede Estadual que possui um polo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e funciona de segunda à sexta nos turnos manhã e tarde, tendo uma professora pedagoga por turno e uma professora de Libras em dois dias por semana nos turnos manhã e tarde.

2.5. Sujeitos da pesquisa

Considerando o objetivo desta dissertação (que é apreender a relação entre as políticas educacionais de inclusão para a pessoa surda que tem o direito à educação bilíngue - Libras e Português - no ambiente escolar regular assegurado legalmente), os participantes da pesquisa são duas professoras ouvintes, uma coordenadora e o gestor que atuam em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental I na cidade de Canguaretama – RN. Para manter o sigilo

sobre a identidade dos participantes, os nomes deles não são utilizados, por isso serão identificados de acordo com a função que exercem:

Quadro 1 – Identificação das professoras e turmas

Professoras	Turmas	Quantidade de alunos surdos	Idade dos alunos
Professora A	2º ANO	1	7 ANOS
Professora B	3º ANO	1	8 ANOS

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A professora A informou que o aluno surdo, matriculado no 2º ano, começou a estudar na escola onde realizamos a pesquisa no ano de 2018, mas nunca teve boa frequência nem participação nas atividades da escola, sempre muito calado e isolado. Além disso, a família não é participativa, não se tem informações sobre o pai e, segundo a observação da professora A, a mãe conversa com ele usando gestos. Eles moram na zona rural, então as informações que as professoras têm são geralmente repassadas por outros alunos da escola que moram perto da família do surdo.

A professora B relatou que a aluna surda, matriculada no 3º ano, estuda na escola onde foi realizada a pesquisa desde o ano de 2017, tem boa frequência e é bastante participativa, inclusive interage com as outras crianças ouvintes, ficando, em alguns momentos, irritada quando não consegue compreender o que os colegas estão falando, por isso acaba até batendo em alguns. Segundo a professora B, o pai nunca foi à escola e ela conhece apenas a mãe da aluna que só aparece quando a aluna bate em algum colega, pois residem na zona rural, sendo a distância um dos fatores que dificultam a frequência da mãe na escola. A professora B informou que acha que a mãe sabe alguns sinais, mas poucos.

Quadro 2 – Coordenação e Gestão

Função	Tempo de atuação na função
Coordenadora	5 anos
Gestor	5 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

A coordenadora narrou que tem poucas informações acerca dos surdos, pois tem uma demanda muito grande na escola na parte pedagógica e também burocrática, uma vez que ela auxilia nas atividades da secretária, fazendo o controle dos pontos, declaração, histórico escolar, matrículas e impressões. Dessa forma, a coordenadora afirma que o tempo de contato com os surdos é praticamente zero, assim como o gestor que contou ter pouco diálogo com os surdos e com os pais deles por falta de tempo. Além disso, o fato de não saber Libras também distancia ele dos alunos surdos.

A fim de apresentar o perfil das professoras, organizou-se um quadro para melhor descrição das suas formações e tempo de experiência.

Quadro 3 – Perfil das professoras

Professoras	Formação inicial	Especialização	Curso na área de educação dos surdos	Tempo de atuação
Professora A	Pedagogia	Psicopedagogia	Não possui	20 anos
Professora B	Pedagogia	Orientação e supervisão educacional	Não Possui	15 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

De acordo com a resolução da CNE/CP Nº 1/02 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2002), as professoras possuem formação inicial para atuar no ensino fundamental I. Em contrapartida, não possuem formação nenhuma na área de educação dos surdos.

Para apresentar o perfil da coordenação e da gestão, organizou-se um quadro com o objetivo de melhor descrever as suas formações e tempo de experiência.

Quadro 4 – Perfil da Equipe

Profissional	Formação inicial	Especialização	Curso na área de educação dos surdos	Tempo de atuação
Coordenadora	Pedagogia	Educação de Jovens e Adultos	Não possui	17 anos
Gestor	Matemática	Matemática para Educação Básica	Não Possui	30 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

A coordenadora e o gestor não possuem nenhuma formação em educação dos surdos ou Libras, ou seja, eles nunca tiveram contato com a língua de sinais, pois, segundo eles, no período da graduação a disciplina de Libras ainda não era obrigatória.

2.6 Técnicas e instrumentos para a coleta e análise

Em se tratando das técnicas, Marconi e Lakatos (2012) falam que:

são consideradas um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência; são, também, a habilidade para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos. Correspondem, portanto, à parte prática de coleta de dados. MARCONI; LAKATOS, 2012, p. 111)

Nessa etapa, foi utilizada a entrevista semiestruturada que, com base em Silveira (2007), pode ser considerada como uma arena de significados. A entrevista também é uma importante ferramenta para coleta de dados, pois atua junto aos discursos, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço complexo e profundo das relações sociais (MINAYO, 2015).

Durante a entrevista, as professoras puderam expressar, a partir das perguntas elencadas na entrevista semiestruturada (ver apêndice 2), suas

percepções acerca das estratégias pedagógicas utilizadas por elas na educação dos surdos. A coordenadora e o gestor também responderam a entrevista semiestruturada (ver apêndice 3 e 2) sobre a organização da escola no sentido da inclusão do surdo e do seu direito bilíngue. Sobre a entrevista semiestruturada, Minayo (2015) aponta que ela está ligada a:

[...] informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. Os cientistas sociais costumam denominar esses últimos dados “subjetivos” [...] Constituem uma representação da realidade: ideais; crenças; maneiras de pensar; opiniões; sentimentos; maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos. (MINAYO, 2015, p. 65)

Nesse sentido, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente, em dias e horários diferentes, gravadas por um aplicativo de gravação de voz, transcritas e apagadas posteriormente. A entrevista realizada com as professoras possui 10 (dez) questões pensadas para analisar 3 eixos: Formação inicial e continuada, prática docente e relação professor - aluno. A entrevista realizada com a coordenação e com a gestão possui 09 (nove) questões pensadas para analisar 3 eixos: Formação inicial e continuada, suporte pedagógico e efetivação política.

Outro instrumento aproveitado foi o diário de campo. Ele foi utilizado nas observações das aulas das professoras, sendo 1 (uma) aula de português de cada uma das professoras. Sobre o diário de campo, Cruz Neto (2002, p. 63-64) afirma que “quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição do objeto estudado”. Assim, no diário, era realizada a escrita após a observação para que os participantes não se sentissem inibidos, principalmente no momento da apresentação do conteúdo e explicação da atividade.

Para isso, a técnica utilizada foi a observação não participante, pois não ocorreu interação com os sujeitos observados (GIL, 2018). Foram acompanhadas 1 (uma) aula de português de cada professora para compreender a relação entre a política de educação bilíngue do surdo e a prática empregada para a aquisição das línguas. Sobre esse tipo de investigação, Richardson (2015) afirma:

A observação não participante é uma técnica indicada para estudos exploratórios, considerando que ela pode sugerir diferentes metodologias de trabalho, bem como levantar novos problemas ou indicar determinados objetivos para a pesquisa. Sua utilidade, porém, não se faz apenas em explorações; ela é igualmente indicada em estudos mais profundos, tanto nas ciências sociais quanto nas humanísticas. (RICHARDSON, 2015, p. 260)

O uso da técnica de observação não participante foi fundamental para a aproximação com o objetivo do estudo. Durante toda aula, ficou-se em um local reservado, sem interromper ou emitir qualquer tipo de comentário, respeitando o cotidiano normal das professoras. A técnica para análise da pesquisa está fundamentada na Análise de Conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48)

A Análise de Conteúdo de Bardin (2011) foi escolhida por sua correlação e coerência com a pesquisa qualitativa, pois, segundo a autora, o método de Análise de Conteúdo supera a incerteza das primeiras letras, por isso as falas foram recortadas em Unidades de Contextos Elementares (UCE) - partes mínimas de significação -, tendo como base os objetivos propostos na pesquisa que dizem respeito às políticas bilíngues para a aquisição das línguas dos surdos incluídos na escola regular.

A Análise de Conteúdo colaborou para a avaliação mais crítica das respostas das entrevistas, tanto dos significados explícitos quanto ocultos, ou seja, ajudou a entender as respostas em categorias conceituais que, após o tratamento desses dados, traz ensinamentos, já que “por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar”. (BARDIN, 2011, p. 14)

A autora supracitada explica que a Análise de Conteúdo se organiza em três momentos: 1- Pré-análise, 2- Exploração do material e 3-Tratamento dos resultados obtidos da interpretação. A pré-análise é o momento da escolha e organização do material que foi analisado, selecionando como documento de

análise as falas que estruturaram a entrevista. Como critério apresentado por Bardin (2011) para a escolha dos documentos se tem: a inclusão e o direito linguístico.

A etapa de exploração do material foi realizada através de codificações, decomposição ou enumeração. Opta-se por codificar em números as categorias teóricas e empíricas. As categorias teóricas surgiram na produção da pesquisa com as leituras e construção do referencial teórico. As categorias empíricas foram elaboradas no decorrer da pesquisa.

Sobre a fase do tratamento dos resultados obtidos, Bardin (2011, p. 131) diz que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos (...) os quais condensam e põe em relevo as informações fornecidas pelas análises”. Assim, na interpretação, realiza-se as inferências com base nas interpretações que foram extraídas das falas dos participantes da pesquisa.

A etapa da categorização e o critério adotado para as falas devem estar congruentes com o objetivo geral da pesquisa, visto que é onde se agrupam as análises, informações, ideias comuns e as características semelhantes nas respostas dos participantes da pesquisa, pois a Análise de Conteúdo dá o suporte para realizar a avaliação mais crítica das representações de alguns dos integrantes da escola regular.

Dessa forma, a Análise de Conteúdo possibilita a interpretação dos dados coletados nas entrevistas e observações para a compreensão do conteúdo, favorecendo a organização do material coletado, elencando categorias e articulando os dados empíricos com o referencial teórico. As categorias teóricas analisadas são: *Política inclusiva* e *Política bilíngue*. As categorias empíricas de análise das entrevistas são: *Formação inicial e continuada*, *Prática docente*, *Relação professor aluno*, *Aquisição das línguas*.

Diagrama 1- Categorias empíricas das entrevistas

Fonte: Diagrama elaborado pela pesquisadora

As categorias apresentadas auxiliam no recorte das falas das entrevistas e dos conteúdos. Sobre as categorias temáticas, Bardin (2011) afirma que, através da análise temática, busca-se as descobertas dos núcleos de sentido que estão dentro da comunicação que, a depender da presença ou da frequência de apreciação, podem apontar elementos que merecem ser analisados.

2.7 Análise de dados de categorias

Tratando sobre a política inclusiva para a pessoa surda na escola regular e a relação de pertinência entre as leis e a prática por meio de uma análise crítica da realidade, o ciclo de políticas será utilizado para a análise das categorias. Segundo Ball (2011), é preciso cuidado ao analisar uma política, seja ela local, regional e organizacional, visando entender e interpretar os espaços e as manobras que ela percorre, bem como seus graus de aplicação no contexto. Assim, a abordagem do ciclo de políticas para a análise das políticas educacionais norteia a relação de contextos no sentido macro e a prática no sentido micro. Por isso, o sociólogo Stephen J. Ball e colaboradores serão utilizados para discorrer sobre as políticas em seu “Contexto de

Produção de Texto” e “Contexto de Prática” (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Mainardes (2006) afirma que a abordagem do Ciclo de Políticas permite análise crítica da trajetória das políticas educacionais, desde sua formulação até a implantação e efeitos na prática. Tal abordagem possui uma relação direta com a pesquisa, visto que o objeto de análise é a relação entre as políticas educacionais e as práticas docentes para a efetivação ou não da aquisição bilíngue do surdo que está incluído na escola regular.

A abordagem tem uma orientação pós-moderna, destacando a natureza complexa da política educacional e verificando a forma com que os profissionais lidam com as políticas em sua prática. Inicialmente, Ball e Bowe (1992) pretendiam caracterizar o procedimento político como um ciclo contínuo composto por três partes: a política proposta (que é a política oficial de onde ela emerge), a política de fato (os textos, as bases iniciais) e a política em uso (práticas institucionais dos profissionais).

Entretanto, essa rigidez na linguagem não era condizente com aquilo que Ball e Bowe (1992) queriam apontar nos ciclos, por isso eles propuseram uma nova versão para o ciclo de políticas, rejeitando a separação entre a formulação e implementação e reforçando a racionalidade do processo de gestão, pois os docentes não são excluídos totalmente da formulação e execução das políticas (MAINARDES, 2006).

Dessa forma, os autores propuseram um fluxo contínuo para o ciclo de políticas feito de cinco contextos interrelacionados, sem dimensão temporal ou sequencial e sem etapas lineares, compostos por arenas, lugares e grupos, sendo eles: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados (efeitos) e contexto da estratégia política. Os três primeiros são os contextos e nesta pesquisa dois deles serão tratados: Contexto da produção de texto e Contexto da prática.

Ball e Bowe (1992; 1994) apontam a política não como um documento, mas como uma entidade social que pode se mover nos diversos contextos. Por isso, para os autores, o foco da análise política era para acontecer sobre a formação do discurso, no contexto da influência e na interpretação dos profissionais que a colocam em exercício, relacionando o texto político à prática.

Desse modo, ao analisar a política bilíngue do ensino de línguas para o surdo, na rede regular de ensino e no processo inclusivo em uma escola, percebe-se que o processo político educacional é complexo e envolve diversos contextos e que, em alguns casos, não se materializa na prática, pois ocorre a influência da interpretação, de modo que cada estado e município define suas ações mediante a política nacional e, mais especificamente, cada professor planeja e executa suas aulas influenciados por sua interpretação acerca daquilo que está posto na lei e suas condições reais.

Segundo Oliveira (2010), a palavra política vem de *politikó* que se origina de *polis*, a qual faz referência à livre participação das pessoas nas decisões acerca de sua cidade. Então, em um cenário democrático, a política é de extrema necessidade para a governabilidade. Assim, as políticas públicas são atividades atribuídas ao Estado ou iniciadas por ele para convivência entre as diferenças, resultante da correlação das forças sociais que se unem em prol dos seus direitos.

No que concerne à política educacional que faz parte das políticas públicas, tem-se o foco mais específico para a educação, ou seja, aplica-se as questões pertencentes à escola, regulamentando e orientando os sistemas de ensino. A política educacional pode ser resultante de um processo amplo e participativo, envolvendo todos os membros da comunidade escolar, bem como, também, de um grupo em específico acarretando mudanças para o contexto educacional, uma vez que as políticas educacionais são dinâmicas e estão em constante mudança.

É dentro das relações sociais que se pode compreender as políticas educacionais, pois refletem as relações de domínio e poder estabelecidas na sociedade. Com isso, faz-se necessária a utilização de práticas pedagógicas que ampliem o pensamento crítico dos alunos para que eles desenvolvam a capacidade e habilidade de participar de decisões políticas e sociais, ou seja, as práticas pedagógicas precisam ter o intuito de possibilitar a transformação (FREIRE, 1987).

Nesse sentido, o Decreto nº 5.626/ 05 é visto nesta pesquisa como uma política educacional bilíngue, o qual traz em seu capítulo IV:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à

informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

I - promover cursos de formação de professores para:

a) o ensino e uso da Libras;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Partindo desse instrumento legal, analisar-se-á o “contexto de produção de texto” e o “contexto da prática” (BALL; BOWE, 1992; 1994) entendendo que esta política foi elaborada para atender as necessidades linguísticas do povo surdo, mas que, na prática, isto é, no cotidiano escolar, ela pode não ser efetivada, visto que os professores não possuem formação em Libras para estimular um processo de ensino e aprendizagem em duas línguas. Dessa forma, o contexto de produção do Decreto nº 5.626 está ligado à luta, à identidade e à cultura surda, mas difere do contexto da prática, pois não se tem transformações decorrentes desta política na escola.

Outro documento importante é o Plano Nacional de Educação (PNE-2014) que é relevante para o modelo educacional em uma perspectiva bilíngue, pois trata das demandas relacionadas aos surdos para que ocorra na escola regular a educação bilíngue. Embasada no Art. 208, inciso III da Constituição Federal, no Art. 24 da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e no Decreto nº 7.611 de 11 de setembro de 2011 que trata sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, tem-se como objetivo apresentado na Meta 4:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados

Os documentos apresentam como ponto em comum a proposta de que a educação bilíngue ocorra preferencialmente nas escolas de modelo educacional inclusivo, ou seja, as políticas educacionais bilíngues reafirmam a necessidade da reorganização das escolas voltando-se para diferença identitária do surdo e a urgência pela utilização da língua de sinais nas escolas regulares.

As categorias empíricas foram elaboradas com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), após o recorte das Unidades de Contexto (UCE) das respostas das entrevistas semiestruturadas, que são: *formação inicial e continuada, prática docente, relação professor alunos e aquisição das línguas*. As categorias empíricas são utilizadas como indicativos de análise em uma perspectiva crítica e descritiva.

A base teórica para análise dos dados é a Teoria Sociocultural, proposta por Vygotsky (1998), para a compreensão da influência da cultura e da sociedade no desenvolvimento cognitivo da criança surda que, incluída na escola regular, ainda não adquiriu a L1 (língua de sinais) nem possui experiências educacionais e sociais em sua língua.

Para entender a diferença identitária, cultural e linguística do surdo, foram utilizados os *Estudos Surdos* de Skliar (1998) que se baseiam nos Estudos Culturais, uma vez que é através dos *Estudos Surdos* que se pode pensar em políticas que gerem mecanismos de participação dos surdos como sujeitos diferentes no processo de ensino e aprendizagem, o qual deve ser estruturalmente elaborado, partindo da língua, identidade e cultura do surdo.

3. BREVE HISTÓRICO DO PROCESSO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E DO SURDO

Neste capítulo, pontua-se alguns momentos históricos do processo de inclusão das pessoas com deficiência e da pessoa surda na escola regular para identificar se as mudanças acarretadas pela política inclusiva afetam positivamente o processo de ensino e aprendizagem do surdo ou se ele continua isolado em sua língua, bem como analisar a possibilidade de efetivação da política bilíngue do surdo, ou seja, que ele tenha acesso à Libras como L1.

Além disso, serão apontados, também, alguns instrumentos legais que possibilitaram a inclusão das pessoas com deficiência na escola regular através de um recorte inicial das políticas internacionais que tratam sobre a inclusão da pessoa com deficiência para que, posteriormente, se afunile o olhar em relação a algumas políticas nacionais que favoreceram a inclusão da pessoa com deficiência no Brasil. Parte-se do “Contexto de produção de texto” (BALL, 2011) para destacar algumas percepções históricas acerca da pessoa surda e do seu processo de ensino e aprendizagem baseado na língua oral, assim como dialogar sobre as questões de identidade, cultura e aquisição das línguas da pessoa surda.

Por fim, apresenta-se o surdo como sujeito diferente constitutivamente, pois parte-se da concepção socioantropológica dos Estudos Surdos de Skliar (1998) que é um movimento também político em prol da mudança da realidade educacional do surdo por contribuir para uma nova visão acerca do surdo, deslocando-o do conceito de pessoa com deficiência e compreendendo-o como sujeito falante de uma língua sinalizada que se humaniza a partir da aquisição da língua de sinais e da sua experiência visual.

3.1 Breve historização da organização do modelo inclusivo

Ao longo da história da humanidade, as pessoas com deficiência eram vistas na sociedade a partir de uma perspectiva discriminatória, tendo como base um modelo único de homem e cultura que fora traçado desde a Grécia Antiga pelo culto ao corpo e à perfeição (STROBEL, 2009). Dessa forma, elas

não possuíam nenhum direito, tanto social quanto educacional, ficando marginalizadas socialmente e condicionadas a favores.

No século XIII, a deficiência passou a ser vista como um problema médico que precisava ser tratado, por isso as instituições especializadas passaram a estudar, analisar, conhecer, recuperar e tratar esses sujeitos. Assim, o processo educacional da pessoa com deficiência estava relacionado ao saber médico, atrelando o ato de educar com o cuidar (WALBER, 2006). Ou seja, ainda se tinha uma percepção assistencialista da educação e um olhar de caridade sobre as pessoas com deficiência.

O autor Sassaki (2011) faz uma divisão histórica das quatro eras, incluindo o presente momento, em relação à pessoa com deficiência: o modelo da exclusão presente da antiguidade até início do século XX; a segregação que durou de 1920 até 1940; a integração de 1950 a 1980; e a inclusão que teve início na década de 1990 e perdura até hoje.

No período da exclusão (partindo de uma visão reducionista do ser como imagem e semelhança de Deus), a pessoa com deficiência era vista como um peso, por isso existia a busca incansável pela cura, ou seja, o alcance do perdão divino, já que a deficiência era vista como punição. O que existia, portanto, era a busca de sujeitos perfeitos, curados e perdoados por Deus (LEME; FONTES, 2017).

Desde a década de 1960 que os movimentos contrários ao segregacionismo lutam pelo direito à educação na escola regular para a pessoa com deficiência⁴. O período da segregação foi marcado pelo afastamento das pessoas com deficiência de suas famílias para receber atendimento em instituições religiosas ou filantrópicas. Nesse período, surgiram as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação que atendiam as pessoas com deficiência de maneira isolada, separada, por isso o nome segregação.

Tais movimentos envolviam, principalmente, os profissionais e os grupos que lutam pelos direitos humanos, os quais acreditam nos fundamentos racionais, nos benefícios da integração (tanto para as pessoas com deficiência

⁴ Essa ainda é a visão dos surdos nos discursos da deficiência, uma vez que atende e responde algumas questões práticas no cotidiano dos surdos.

como para as que não têm) e nas bases empíricas de pesquisas educacionais para ensinar pessoas que, até então, eram consideradas ineducáveis. Nesse processo de ressignificação do potencial da pessoa com deficiência, emerge a preocupação de desenvolver a independência desses sujeitos e impulsionar a autonomia com aquisição de normas e culturas (MENDES, 2006).

Nesse contexto, os movimentos sociais conduziram as ações de integração social entre 1960 e 1970, possibilitando a retirada das pessoas com deficiências das grandes instituições (o que ocorria no período da segregação) e inserindo-as na sociedade. A partir de 1970, mudanças mais significativas ocorreram através dos movimentos pelos direitos humanos que argumentaram sobre as pessoas com deficiência terem direito ao acesso aos ambientes educacionais. Desse modo, as crianças ou adolescentes com deficiência começaram seu processo de integração nas classes regulares inseridas nas especiais que já funcionavam dentro das escolas e não mais em instituições religiosas e filantrópicas (MENDES, 2006).

O direito à educação básica coloca-se como uma ampliação do acesso ao sistema educacional, sendo o direito uma forma de organizar a educação dentro do país, próprio da democracia. Assim, as pessoas passam a ter direito a acessar o conhecimento nas organizações escolares, o que tornou a Educação básica um direito do cidadão e dever do Estado. Como afirma o artigo 205 da Constituição Federal (1988):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação inclusiva como um direito alcançou maior notoriedade a partir do século XX, devido às mobilizações mundiais que aconteceram em defesa da inclusão escolar para todas as pessoas com deficiência. A Convenção sobre os Direitos da Criança (1990) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que podem ser considerados como os principais documentos mundiais que objetivam a promoção da inclusão, foram a base para a construção da Declaração de Salamanca, segundo Santos e Santos (2010). A fim de construir essa formulação, a Conferência Mundial de Educação Especial reuniu 88 países, inclusive o Brasil, e 25 organizações

internacionais, tendo como resultado a Declaração de Salamanca (1994) que forneceu diretrizes básicas para as definições e redefinições das políticas e do sistema educacional como um todo (BRASIL, 1994).

Em 1990, em Jomtien (Tailândia), aconteceu a Conferência Municipal sobre Educação para Todos, na qual vários países, inclusive o Brasil, assumiram o compromisso de erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. Na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca (Espanha), no ano de 1994, esses direitos foram reafirmados e foi assinada a “Declaração de Salamanca”, a qual trata de ações políticas para a inclusão das pessoas com deficiência em escolas regulares. Sendo o Brasil signatário da Declaração de Salamanca, isso significa a compreensão da Libras como instrumento pedagógico a ser utilizado na educação inclusiva.

Com base na Declaração de Salamanca (1994), a inclusão tem como princípio a heterogeneidade. Assim, sua intenção é permitir que as pessoas com deficiência participem das atividades sociais e educacionais. Entretanto, Lima (2017) assinala que, para a inclusão ocorrer, a escola precisa organizar questões educacionais mais amplas e com uma proposta pedagógica definida, anulando a submissão das minorias. Ou seja, a inclusão das diferenças na escola passa a requerer reestruturação física e pedagógica para que as pessoas possam receber as condições necessárias para o desenvolvimento de aprendizagens.

As convenções mundiais possuem o intuito de discutir as questões de desigualdades sociais (dentre essas estão a exclusão educacional das pessoas com deficiência) e a proposição de inclusão constitui um dos pilares para a superação da exclusão social de pessoas que carregam a marca das diferenças. Nesse sentido, ganha expressão a inclusão nas salas de aula comum como o direito para além do acesso ao ambiente escolar.

O séc. XX aparece como um marco para a história da inclusão escolar da pessoa com deficiência. Os marcos legais de promoção da inclusão que pouco a pouco foram estruturados possibilitaram às pessoas com deficiência um espaço no ambiente escolar, de forma que falar sobre inclusão implica na reflexão acerca da discriminação e preconceito, por isso que essa inserção

abrange materiais, estrutura física, currículo, diversidade e atitudes que devem visar ao desenvolvimento do outro.

O sistema nacional de educação do Brasil passa a ser regido em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/1996) que ampliou as diretrizes da educação especial que estavam previstas já na Constituição Federal de 1888. Conforme definido em Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB- 1996) reafirmou o compromisso de estabelecer um sistema educacional inclusivo, assegurando projetos pedagógicos, atendimento educacional especializado, recursos e formação para os professores (Brasil, 2001, p.58).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, tem por objetivo oferecer a educação escolar em ambientes regulares, assegurando às crianças com deficiência o dever de estudar em classes comuns. Está disposto em seu art. 58 que a educação escolar deve se situar na rede regular de ensino e oferecer, quando necessário, serviços de apoio especializado (BRASIL, 1996). No entanto, no que concerne ao surdo, o apoio especializado não pode ser reduzido à presença do intérprete de Libras, já que, segundo Ball (2011), a política é “parte do problema”.

Como afirma Lima (2017), a inclusão de todos os alunos na escola regular não trouxe para o debate o currículo, o significado de incluir nem as condições de trabalho, o que gera uma dicotomia entre o discurso legal e a prática, pois as questões que envolvem diferença e identidade não devem se resumir às práticas de respeito e tolerância. Por isso, faz-se necessário pensar o lugar do surdo dentro do modelo político inclusivo, não apenas com sujeito que está incluído, mas como povo que tem sua língua reconhecida.

3.1.1 Políticas Internacionais para a inclusão

O século XX marca o período com o maior número de documentos legais a respeito dos direitos humanos. Entre 1940 e 1990, pela via da Organização das Nações Unidas (ONU), vários países se uniram e assumiram o compromisso de garantia de uma educação para todos. Em 1948, foi proclamada em Assembleia geral da ONU a Declaração Universal dos Direitos Humanos que luta contra a discriminação e opressão, defendendo igualdade e

dignidade, sendo este o primeiro documento legal que reivindica os desejos das pessoas com deficiência.

Em 1981, a ONU proclama o ano Internacional da pessoa com deficiência e estabelece o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência. Nesse contexto, em 1981, ocorreu, através da declaração da ONU, a marcação histórica com a definição do Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência que possibilitou uma organização política dessas pessoas, chamando a atenção da sociedade depois de anos de lutas. O Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência tinha como norte as discussões sobre oportunidade, acessibilidade e participação social (DAMASCENO, 2015). Importantes documentos voltados para a educação das pessoas com deficiência foram aprovados entre 1980 e 1990.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) trouxe a educação especial organizada em uma nova proposta pedagógica com currículos, métodos, técnicas e recursos educativos, tendo como foco o ajuste da escola às diversidades e como compromisso o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva (KUHNEN, 2017).

Pensando a política a partir da perspectiva de incentivo para a mudança, Ball (2011) afirma que as políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas esses que precisam ser resolvidos em seus “contextos”, ou seja, cada escola deve refletir, analisar e elaborar estratégias para conseguir efetivar a política em seu “contexto de prática”.

Assim, com o intuito de alterar o modelo político que estava posto, destaca-se, ainda, a Declaração de Salamanca (1994), um documento que motivou a mudança nas estruturas educacionais de diversos países, bem como a produção de políticas educacionais que pensavam a educação inclusiva através de escolas inclusivas, ou seja, a relação entre a diversidade. Segundo Ball (2011), os fluxos da política também são fluxos de discursos que orientam pessoas a viver com pessoas.

A Declaração de Salamanca foi resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994 na Espanha, e teve o apoio da UNESCO. A Declaração de Salamanca assegurou a toda criança o direito à educação na escola regular, considerando a individualidade, característica, necessidade e habilidade do aluno, apontando para o desdobramento das

escolas inclusivas com serviços voltados para a diversidade humana, combatendo o preconceito.

O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (UNESCO, 1994).

De acordo com a Declaração de Salamanca, a escola inclusiva deve ter como princípio o respeito à diversidade, ou seja, a aceitação da heterogeneidade que está diretamente relacionada à necessidade de modificações na estrutura e no funcionamento da escola, distanciando-se de práticas pedagógicas “estáticas e classificatórias” (DORZIAT, 2017, p.15).

Tais documentos contribuíram para a fundamentação do processo de inclusão da pessoa com deficiência na escola regular, garantindo, também, a participação plena desses sujeitos na sociedade. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990, foi considerada um marco histórico para a definição das políticas públicas, pois tinha como foco a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (MACHADO et al, 2014).

Ball (2011, p. 45) afirma que a política é algo feito para as pessoas. Dessa forma, quando as políticas são implementadas, as pessoas podem ser “afetadas positiva ou negativamente”, por isso é relevante o estudo sobre a implementação das políticas educacionais para compreensão ampla de como a política foi pensada e até que ponto ela consegue ser implementada dentro de diversos contextos reais.

Na Assembleia Geral da ONU, em 1996, foi redigido o documento com as Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, o qual aponta como regra a necessidade de educação das pessoas com deficiência fazerem parte do plano de ensino nacional, com elaboração de currículos e organização da escola, bem como a disponibilização do serviço de interpretação, pensando nas diversas deficiências e garantindo a acessibilidade ao serviço (ONU, 1996).

A Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência ocorreu na Guatemala, em 1999, também conhecida como Convenção de Guatemala, da

qual o Brasil se tornou signatário. A Convenção supracitada exerceu forte influência no modelo educacional do Brasil, pois garantiu às pessoas com deficiência os mesmos direitos no campo educacional, combatendo a exclusão e a discriminação, inclusive ampliando os conceitos de deficiência e discriminação (MACHADO et al., 2014).

Em 2001, no Canadá, foi elaborada a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, visando ao estabelecimento do acesso aos espaços de vida de maneira igualitária, sendo este um pré-requisito dos direitos humanos referente à liberdade fundamental das pessoas com a participação de todos de forma segura e acessível (JANUZZI, 2012).

Em Nova York, em 2007, foi assinada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Ela defende a garantia da dignidade da vida a todas as pessoas, prevendo, inclusive, monitoramento periódico da consolidação diária dos direitos humanos, permitindo que o Brasil relate a sua situação e reconheça que ainda tem um longo caminho a percorrer. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em seu Art.24, Item 3, diz que:

b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdo-cegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. Item 4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. (ONU, 2007, grifo nosso)

Faz parte da proposta política internacional promover a educação dos surdos através de sua língua, pensando do desenvolvimento social e educacional, para que os surdos possam exercer seus direitos contando com profissionais capacitados para atuar em todos os níveis de ensino.

Em 2015, foi elaborada a Declaração de Incheon e Marco de Ação cujo rumo era a educação de qualidade, inclusiva e equitativa ao longo da vida para todos. Nesse ínterim, quem pensa em uma nova educação para os próximos 15 anos reconhece o papel importante da educação para o desenvolvimento,

objetivando, também, a garantia de oportunidades. Sobre isso, Ball (2011) diz que as políticas educacionais são muitas vezes definidas em encontros internacionais para ser implementada em nível nacional e/ou local, pois enxergam a educação como produtora de mudança social.

3.1.2 Políticas Nacionais para a inclusão

O objetivo principal das Políticas Nacionais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, no Brasil, segue a mesma lógica das Políticas Internacionais: a incorporação das pessoas com deficiência à escola regular, de modo que a diferença ganhe lugar e passe a ser aceita dentro de um espaço que é múltiplo e diverso (DORZIAT, 2017).

Partindo da proposição dos documentos políticos internacionais, as pessoas com deficiência conquistaram os mesmos direitos que os demais seres humanos, o que os possibilita viver uma vida normal dentro de suas condições físicas e intelectuais. Ball (2011) define isso como o gerenciamento prático (no campo da política) dos problemas sociais.

O interesse público acerca dos direitos das pessoas com deficiência foi reconhecido através da criação, em 1986, da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE⁵), a qual representou um marco importante para os direitos da pessoa com deficiência, elaborando planos e programas voltados para integração da pessoa com deficiência (LANNA, 2011).

Assim, a educação especial passou a ser institucionalizada, ou seja, acontecer em instituições de cunho educacional, sendo isso o resultado da correlação das forças políticas e econômicas. As políticas estavam baseadas na concepção hegemônica, dialogando entre o normal e o patológico e buscando a homogeneização das singularidades sob a égide integracionista das campanhas assistencialistas.

⁵ A CORDE era uma instância da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), depois tornou-se Secretaria de Educação Especial (SEESP) que foi extinta e vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que também acabou em 2019.

A educação especial passou a fazer parte do discurso dos direitos humanos, por isso os direitos universais formais foram reduzidos à expressão mínima de reformas liberais. Para o capital, os indivíduos precisavam ser mais competitivos, voltados ao interesse privado e tolerantes às diferenças (KUHNEN, 2017).

Como afirma Ball (2011, p.14), as políticas não são “fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e compreendidas como respostas a problemas na prática”. Dessa forma, em 1990, surge a defesa da subjetividade e valorização das diferenças, entendendo que cada pessoa tem diferentes necessidades. Foi no século XX que a educação se tornou um direito constitucional no Brasil, previsto a todos, uma vez que a Constituição Federal de 1988 tinha como um dos seus objetivos principais a “promoção do bem de todos”. Na Constituição, combatia-se o preconceito e toda forma de discriminação, deixando evidente o direito de todos à educação, prevendo a igualdade de acesso e permanência.

Sendo signatário da Declaração de Salamanca, em 1994, o Brasil estava vinculado à perspectiva política da inclusão, na qual as crianças com deficiência precisavam ser incluídas na rede regular. Embora a Declaração apresente diversas propostas acerca da necessidade de organização das escolas regulares, entende-se que, até hoje, o modelo político inclusivo ainda precisa de diversas reflexões (DORZIAT, 2017)

Em 1994, publicou-se a Política Nacional de Educação Especial que orientava a integração institucional condicionando o acesso às classes comuns aos que tinham condições de desenvolvimento igual aos alunos ditos normais (BRASIL, 2008). Em contrapartida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB / LDBEN -1996) reestrutura a educação básica com normas que consideram os conceitos de liberdade e solidariedade humana e objetivam o desenvolvimento do sujeito, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, a LDB (1996) direciona, também, o atendimento educacional especializado no campo da educação especial, com serviços especializados, atendimento especializado e integração nas classes comuns desde a educação infantil (BRASIL, 1996). Dessa forma, a LDB (1996) diz que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, p. 19).

Com a Constituição Federal em 1988 e a LDB em 1996, a educação inclusiva tornou-se um símbolo e uma ruptura no cenário educacional, uma vez que as pessoas com deficiência passaram a conviver e interagir com a sociedade. Em 1999, a Educação Especial passou a ser definida como Transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Mas, como afirma Dorziat (2017), isso não basta, pois o ato educativo é composto por saberes distintos que ultrapassam a utilização de procedimentos que reduzam os preconceitos sociais e promoção à interação.

Na perspectiva da efetivação da escola inclusiva, a LDB desenvolve o que foi iniciado na Constituição Federal de 1988 sobre a educação. Neste mesmo sentido de mudanças acerca da educação, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2/2001, em seu art. 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

Fica clara, portanto, a determinação de obrigatoriedade de as escolas regulares receberem os alunos com deficiência, responsabilizando os sistemas para a organização das formas como esses sujeitos serão atendidos, considerando, também, a possibilidade de criação de classes especiais nas escolas regulares.

Para Ball (2011), os fluxos de políticas entre 1980 e 1990 tinham um foco único que era a eliminação das outras políticas já existentes, o que retoma as questões entre política e prática como um hiato que apresenta falhas em

sua implementação, tanto pela escola quanto pelos professores, uma vez que o contexto de produção de texto desconsidera a complexidade da prática.

Em consonância com as políticas que vinham sendo elaboradas, a Resolução nº 2/2001 - Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica - afirma que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover professores das classes comuns que sejam “capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2001, p. 2). Todavia, é preciso questionar a existência dessa capacitação, minimamente no campo linguístico, para que os professores consigam estabelecer ao menos a comunicação direta com o surdo a fim de atender suas necessidades básicas dentro da escola.

Assim, o Plano Nacional de Educação – PNE (2001) destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001), ou seja, o contexto de produção de texto acredita que “as políticas educacionais são ou devem ser realizadas da mesma maneira em todos os lugares” (BALL, 2011, p. 37). Segundo Dorziat (2017), mesmo os discursos contemplando as questões da diferença e do respeito, as ações não consideram as implicações do aluno real.

Em 2007, tem-se, através do Decreto 6.094, a implementação do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” que destaca a garantia do acesso e da permanência da pessoa com deficiência no ensino regular para fortalecer a inclusão. A política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação inclusiva de 2008 representa um marco importante, pois mostra a Educação Inclusiva como um processo que tem como ponto de partida a Educação Especial.

No ano de 2008, o MEC desenvolveu o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas regulares, ampliando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que deve ser oferecido no contraturno da sala regular, na própria escola ou em outra escola de ensino regular, sendo este um serviço pedagógico especializado. A SRM tem como público não só alunos com deficiência, mas, também, com transtornos globais e altas habilidades (BRASIL, 2008). A Resolução 04/2010 do Conselho Nacional de Educação que trata da Educação Especial diz que:

Art.29: A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar

Por isso, em 2011, surge um movimento muito forte para o fechamento das escolas direcionadas aos alunos com deficiência, inclusive o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Assim, os surdos precisaram se organizar para defender as escolas bilíngues, pois a intenção política era que as escolas especiais fossem fechadas a fim de que as pessoas com deficiência passassem a ocupar exclusivamente a escola regular.

Entretanto, Ball (2011, p.37) afirma que “as condições, recursos, histórias e compromissos locais serão diferentes e que a realização da política vai, por isso, diferir”. Assim, a proposição de fechar o INES deixa nítida a visão equivocada de que as políticas serão postas em prática igualmente em todos os lugares, bem como a confusão ainda existente entre o que é escola especial, classe especial, escola específica e escola bilíngue para surdos e a falta de conhecimento social acerca das questões identitárias, culturais e linguísticas do surdo, já que fechar escolas específicas para surdos é negar o direito fundamental do ser humano que é a comunicação (FARIAS et al, 2017).

No processo inclusivo, uma das conquistas significativas para o surdo foi o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua, o que assegurou aos surdos o direito de usar a Libras enquanto sua língua natural. Assim, a Lei 10.436/02 em seu parágrafo único diz que:

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

Tal conquista foi muito importante para os surdos, pois é a garantia de que eles podem usar a sua língua natural como primeira língua em seu convívio social, de maneira igualitária, o que influencia na melhoria das condições de acesso ao processo de ensino e aprendizagem, bem como para o desenvolvimento de suas habilidades enquanto sujeitos sinalizantes, pois a construção da identidade do surdo tem relação com a aquisição da língua de

sinais e são as políticas educacionais bilíngues que contemplam as condições linguísticas e culturais do surdo.

Em 30 de setembro de 2020, o Chefe maior do estado sancionou o Decreto nº 10.502 que instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, a qual previu a implementação de programas e ações para garantir direitos à educação e ao atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência (BRASIL, 2020).

Entretanto, doze defensorias públicas do país, por meio de uma ação ajuizada pela Rede Sustentabilidade, ingressaram no STF (Supremo Tribunal Federal) com pedido de *amicus curiae* (amigo da corte) para suspender os efeitos do Decreto, uma vez que as mudanças propostas representam um retrocesso e a possível retomada da segregação. Esse decreto previa a possibilidade da retirada das pessoas com deficiência das escolas regulares, ficando a critério dos pais a escolha por escolas inclusivas, escolas especializadas ou classes especializadas, o que seria, também, um ato inconstitucional, pois a Constituição Federal combate o preconceito e a discriminação.

Analisando o Decreto nº 10.502, é perceptível que ele favorecia a ampliação da compreensão do surdo enquanto sujeito de língua diferente que precisa estabelecer relações através da sua língua com outros sujeitos, inclusive com outros surdos no ambiente escolar, para que construam sua identidade e se desenvolvam cognitivamente, pois, como afirma Farias et al (2017, p.183), “o surdo precisa estar inserido em um espaço que favoreça a interação com os seus iguais”.

Entretanto, mesmo o Decreto favorecendo o desenvolvimento bilíngue do surdo, Ball (2011) afirma que não se pode focar especificamente em uma política educacional e esquecer que existem outras em circulação, pois na medida em que uma política se estabelece, ela poderá inibir, contradizer e até influenciar no processo de implementação das demais. Nesse sentido, as políticas educacionais bilíngues para os surdos estão inseridas e atreladas às políticas educacionais inclusivas.

Para Ball (2011), a política apresenta problemas para os sujeitos. No caso das políticas educacionais, esses sujeitos são os professores que são

atores no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, aqueles que colocam em prática as políticas que são elaboradas por meio da abordagem Top down⁶, sem a análise real do que “é possível ser atingindo pelos sistemas educacionais (BALL, 2011, p. 59)

3.2 Breve historização do processo de inclusão do surdo na escola regular

Na antiguidade, os ouvintes consideravam que os surdos não eram sujeitos competentes, pois acreditava-se que sem a linguagem não havia condições de se desenvolver o pensamento. Para o período, quem não ouvia não tinha condições de receber os ensinamentos, ou seja, não tinha como aprender. Para Aristóteles, o que dava a condição de humano para indivíduo era a linguagem, por isso o surdo era impossibilitado de desenvolver suas “faculdades intelectuais” (MOURA, 2000, p. 16)

Até a Idade Média, por serem tidos como incapazes, não humanos e até retardados, os Romanos privavam os surdos que não falavam de todos os direitos. A igreja católica acreditava que pela ausência da fala dos sacramentos, os surdos não tinham almas imortais. Foi no final da Idade Média que um caminho para educação dos surdos começou a ser pensada (MOURA, 2000).

Até a Idade Moderna, os surdos foram considerados como doentes pela maioria das civilizações. Partindo da visão de que os surdos não aprendiam, eram irremediáveis e não humanos, eles não precisariam fazer parte do processo educacional. A partir do sec. XIV, surgem os primeiros debates acerca da possibilidade do surdo ser ensinado, mesmo sem a fala, a ler e a escrever. O início da educação dos surdos ocorre através de Pedro Ponce de León (considerado o primeiro professor de surdos), precursor da afirmação de que os surdos não tinham lesões cerebrais e conseguiam aprender (STROBEL, 2009).

Após a morte de Pedro Ponce de León, outros educadores passaram a utilizar o seu método de ensino, inclusive o alfabeto digital, publicado por Bonet

⁶ A forma como as políticas são implementadas, de cima para baixo (Ball, 2011, p. 57)

em 1620. Vale destacar que se utilizava dos recursos visuais, mas não se desprendia da leitura orofacial. Em 1720, Charles-Michel de L'Épée passou a ensinar os surdos e reconheceu que a língua de sinais era essencial, sendo ele o primeiro a considerar que os surdos possuíam uma língua (MOURA, 2000).

Em meados do séc. XIX, tem-se exigibilidade da erradicação da surdez. Assim, o que era considerado uma diferença passou a ser visto como uma doença, ou seja, uma condição que precisava ser tratada e curada com o treinamento sistêmico da fala, pois o desejo era transformar o surdo em ouvinte. A filosofia oralista defendia a necessidade de utilização da fala como possibilidade do surdo ser curado através do processo de reabilitação oral (SKLIAR, 2015).

Em 1880, no Congresso de Milão, os surdos foram proibidos de utilizar a língua de sinais sendo obrigados, por consequência, a oralizar. Nesse contexto, a perspectiva oralista efetivou-se por meio da aprovação do oralismo puro no Congresso de Milão, pois entendia-se que a fala era superior à sinalização e que os surdos estavam criando entre si uma nova cultura, ou seja, uma “sociedade diferente”. Desse modo, a oralização era considerada a melhor abordagem para a educação dos surdos (LULKIN, 2015).

Assim, a não utilização da língua de sinais por quase um século (1880 – 1960) possivelmente acarretou prejuízos nas capacidades linguísticas, emocionais, sociais e para o processo educacional do surdo, uma vez que distanciou os surdos da sua própria cultura linguística, já que eram obrigados a vivenciar a língua majoritária, a oral, que, segundo Dalcin (2005), resultava em fracasso na maioria dos casos.

Com o direito à sinalização retirado do surdo, o autor Skliar (2015) afirma que o processo de desenvolvimento cultural e linguístico desses sujeitos foi comprometido, uma vez que os surdos eram submetidos a um processo de aquisição linguística que não corresponde com sua natureza viso-espacial, o que fortalece a necessidade da correção, da cura e da eliminação da língua de sinais.

A língua de sinais era considerada como falha, ideográfica e com capacidade de transmissão apenas concreta. Além disso, tinha-se a compreensão de que a utilização da língua de sinais excluiria os surdos da sociedade ouvinte, por isso o surdo era visto a partir da condição de falha, de

falta e de que precisava de reabilitação da fala para alcançar a igualdade social (THOMA, 2015). Segundo Alves e Alberto (2016, p. 163), tais concepções reforçavam a “representação de doença sobre o surdo” e reafirmavam a necessidade da oralização.

Os primeiros relatos do insucesso do oralismo surge no começo do século XX, pois percebia-se que, mesmo após sete ou oito anos de escolarização e utilização de várias técnicas avançadas da tecnologia, a fala do surdo ainda era considerada ruim. O fracasso não recaía sobre o método e sim sobre os sujeitos que, quando não conseguiam progredir na oralização, eram considerados deficientes mentais (MOURA, 2000).

Em 1960, esses fatores redirecionaram a educação dos surdos, uma vez que o método oral não conseguia se validar. Dessa forma, os estudos realizados acerca da língua de sinais provaram seu valor linguístico semelhante às línguas orais, incluindo capacidade de transmissão de ideias abstratas sem causar prejuízos para o processo de ensino e aprendizagem da criança surda (STOKOE, 1960).

Contudo, os sistemas educacionais não tinham interesse de fortalecer os surdos enquanto comunidade identitária, linguística e cultural diferente, pois assim eles reivindicariam seus direitos. Nesse sentido, surge uma filosofia intermediária chamada de comunicação total que utilizaria a língua de sinais e a língua oral simultaneamente (MOURA, 2000).

Os muitos estudos realizados sobre a língua de sinais demonstraram, a partir da década de 1970, a importância da língua de sinais para o desenvolvimento das crianças surdas e foi por meio do movimento surdo na busca pelo reconhecimento de sua língua que as políticas educacionais consideraram a necessidade da criança surda adquirir primeiro a língua de sinais.

O reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (feito pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005) propõe a implementação da educação bilíngue para o melhor desempenho acadêmico do surdo, favorecendo a aprendizagem da Libras enquanto L1 (língua natural) e o português como L2, na modalidade escrita, por ser a língua do país de origem. Entretanto, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e o Decreto

supracitado, em seu artigo 22, delimitam a implementação da Educação Bilíngue apenas às instituições Federais

Em contrapartida, o Parágrafo único do Art. 14, diz que:

As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação

Dessa forma, o Decreto afirma que as instituições, mesmo não sendo Federais, buscarão formas para implementar o modelo educacional inclusivo para o surdo em uma perspectiva bilíngue, pois, segundo Ball (2011, p.45), “as políticas normalizantes não dizem o que fazer, elas criam circunstâncias”. No caso do trecho do Decreto supracitado, a circunstância surge mediante a presença do surdo na escola regular.

A autora Quadros (2019, p. 142) afirma que “os espaços de educação de surdos são diversos: escolas bilíngues, classes bilíngues e escolas inclusivas”. Em todos esses espaços, o surdo deve ter o seu processo educacional mediado por suas duas línguas, a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Todavia, o reconhecimento legal da Libras enquanto língua não conseguiu efetivar o processo de alfabetização do surdo em suas duas línguas no ambiente escolar desde o seu acesso ao ensino regular, conforme propõe a Lei, uma vez que grande parte dos surdos está apenas inserida no contexto escolar, mas não incluída em todas as atividades, pois a metodologia de exposição oral utilizada no modelo inclusivo desfavorece o desenvolvimento do surdo.

Em consonância com o relato, as autoras Alves e Alberto (2019) afirmam que:

(...) em contexto de educação inclusiva, o acesso aos conteúdos escolares é sempre atravessado por uma adaptação em tradução simultânea para uma língua de sinais. Assim, a presença do intérprete de Libras é constante, criando-se uma relação de dependência do professor e do aluno em relação à presença do intérprete. (ALVES; ALBERTO, 2019, p. 16)

A escola regular é tida como o espaço preferencial para a escolarização da pessoa com deficiência, como afirma a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). É importante destacar que, a nível de políticas, o surdo é compreendido como pessoa com deficiência, mesmo após o Decreto 5.626/2005, em seu Artº 2, considerar a diferença cultural e linguística do surdo.

Segundo Alves e Alberto (2016, p.163), “esse foco no déficit auditivo demarca a forma clínica de olhar a pessoa surda”. Por isso, algumas políticas educacionais que não estão vinculadas à concepção de surdez como diferença envolvem outros aspectos para além do déficit auditivo e recaem na negação do direito da Libras como língua natural do surdo, visto que é a língua oral que tem mediado o processo educacional dos surdos e dos ouvintes. (LIMA, 2011). Assim, pode-se questionar: O direito à inclusão nega a efetivação do direito bilíngue da pessoa surda?

No Estatuto da Pessoa com Deficiência aprovado em 2015 pela Lei 13.146, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, a educação bilíngue está garantida, tanto no espaço da escola regular/inclusiva quanto de forma exclusiva para surdos em classes e escolas bilíngues. Contudo, na grande parte dos municípios, a proposta educacional vigente é a inclusiva, sem considerar os pilares para a efetivação da educação bilíngue para os surdos.

A Lei Federal nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, determina que os sistemas educacionais federal, estadual e municipal incluam o ensino de Libras como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos cursos de formação de educação especial, fonoaudiologia e magistério nos níveis médio e superior.

Entretanto, ainda não se tem a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Libras na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio) da rede pública estadual e municipal, exceto em algumas cidades que incluem, através de Decretos e Leis municipais, a disciplina de Libras na estrutura curricular. Um exemplo disso é o município de Campina Grande-PB que, por meio da Lei nº 7.815, adicionou a disciplina de Libras nas escolas públicas do município em 23 de dezembro de 2020.

Outro município que tem a disciplina de Libras na grade curricular da Educação Básica na Paraíba é a cidade de Lagoa de Dentro, mesmo ainda não possuindo uma regulamentação através de decreto. Lá, se iniciou a inserção da

disciplina na Educação Infantil e agora está no Ensino Fundamental I, sem afetar a carga horária das demais disciplinas nem dos alunos.

3.2.1 O surdo como sujeito de direito educacional bilíngue

No início do século XX, o oralismo (que se oficializou em 1880) apresentou seus primeiros sinais de insucesso, pois grande parte dos surdos não conseguiam dominar a oralização, fato que fragilizou a proposta educacional dos surdos, uma vez que esses sujeitos apresentavam dificuldades na aquisição da língua oral e escrita, além de atrasos significativos em seu desenvolvimento global (FERNANDES, 2003).

Com as dificuldades vivenciadas no contexto social e educacional, o surdo passou a compreender a sua diferença linguística, distanciando-se do modelo clínico terapêutico que trata a surdez como deficiência e busca a reabilitação oral desses sujeitos. A mudança da concepção clínica ocorreu a partir da Idade Moderna e ganhou força na Idade Contemporânea quando o surdo passa a ser concebido pela concepção socioantropológica (STROBEL, 2009).

A concepção socioantropológica acerca do surdo busca compreender que o indivíduo surdo pertence a uma comunidade minoritária que está inserida em uma majoritária, assim “as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político” (SKLIAR, 1998, p.2). Por isso, utilizam como forma de comunicação, expressão, compartilhamento cultural e aquisição de conhecimentos a língua de sinais. Nessa nova perspectiva, portanto, a surdez é compreendida como uma diferença política e cultural (SKLIAR, 2015).

Tendo como base a concepção clínica-terapêutica e a socioantropológica, os autores Perlin (2000) e Skliar (2015) diferenciam os termos deficiente auditivo e surdo, entendendo que o deficiente auditivo utiliza a comunicação oral, de modo a focar na reabilitação e participar da cultura majoritária (a cultura ouvinte) a partir da visão clínico-terapêutica. O conceito surdo parte da concepção socioantropológica, por isso o surdo utiliza como

forma de comunicação a língua de sinais e visa a adquirir os elementos culturais da sua própria comunidade.

Através do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu artigo 2º, se tem uma definição jurídica sobre surdez: considera-se como pessoa surda aquele sujeito que interage com o mundo através da experiência visual, tendo sua cultura manifestada através da Língua de sinais. Para tal, leva-se em consideração, ainda, os níveis de perda auditiva e a lateralidade (medidas por audiograma) que foram atingidos através da perda ocasionada por qualquer fator, seja ele físico, espacial ou de nascença (BRASIL, 2005).

Corroborando com a ideia de identidade e cultura do povo surdo propostas pelo Decreto supracitado, a autora Strobel (2008), seguidora da base teórica dos Estudos Culturais fundamentada em Hall (2003), afirma que a cultura é a herança deixada por um grupo social, o qual irá transmitir entre seus membros suas crenças, hábitos, costumes, normas e manifestações comportamentais por meio da convivência. Perlin (2004, p.75) cita que:

Segundo Hall, (1997, p.20): “A cultura que temos determina uma forma de ver, de interpelar, de ser, de explicar, de compreender o mundo”. Então a cultura é agora uma das ferramentas de mudança, de percepção de forma nova, não mais homogeneidade, mas de vida pessoal, constitutiva de jeitos de ser, de fazer, de compreender, de explicar.

Em consonância com o trecho supracitado, Strobel (2008) diz que “a cultura não vem pronta, daí porque ela sempre se modifica e se atualiza” (STROBEL, 2008, p. 20). Mediante essa fala, é possível compreender que o surdo necessita de contato com seus pares linguísticos para o fortalecimento de sua língua e de sua cultura, sobretudo para a estruturação de sua identidade enquanto sujeito linguisticamente diferente que possui um jeito de entender e modificar o mundo, tornando-o acessível e habitável por meio das representações da cultura surda com as quais o surdo tenha contato.

Partindo de uma cultura que se desenvolve através do contato com outros surdos, ou seja, a cultura surda, a autora Perlin (2000), em um dos seus estudos, buscou diferenciar as “múltiplas identidades Surdas” que são influenciadas pela cultura que o indivíduo teve contato no início de sua vida (PERLIN, 2015).

Nesse sentido, a autora Strobel (2008), entendendo os surdos como indivíduos culturais, pontua oito artefatos culturais que não estão atrelados apenas ao materialismo cultural, mas que fazem parte de toda a história constitutiva desses sujeitos. Esses artefatos caracterizam o povo surdo enquanto sujeitos que partilham suas experiências, constroem materiais, convivem socialmente, buscam seus direitos legais, expressam seus sentimentos, produzem suas artes, utilizam sua língua e buscam viver em constante contato com outros surdos visando ao fortalecimento de sua identidade.

Percebe-se que a identidade, a cultura e a língua são elementos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem do surdo e que tais elementos só são compreendidos como importantes a partir dos Estudos Surdos, que enxerga o povo surdo como diferente. É fundamentada na concepção socioantropológica da surdez que as políticas educacionais para o surdo devem se ater, buscando, segundo Ball (2011), a eficiência e a justiça social.

3.2.2 Políticas educacionais para aquisição das línguas da pessoa surda na escola regular

Desde a década de 1990 que as reformas dos projetos da educação estão voltadas para a admissão de todas as crianças na escola regular, pensando na implementação de uma “Educação para Todos”. Na Declaração de Salamanca de 1994, o Brasil assumiu o compromisso de ter uma política de educação inclusiva. Nesse sentido, não se tinha como pensar o direito linguístico do surdo de maneira separada, pois, mesmo a escola abrindo-se para o acesso de “todos”, ainda oferecia as mesmas condições precárias aos incluídos, com ideais conservadores e sem o reconhecimento das questões identitárias dos surdos (LIMA, 2017).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) estabeleceu a obrigatoriedade de um sistema de educação inclusiva em espaços que possibilitem a maximização do desenvolvimento das habilidades educacionais e sociais com medidas que garantam que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do acesso à educação inclusiva e gratuita em

condições de igualdade aos demais (ONU, 2007). A convenção corrobora com a ideia de que o modelo educacional do Brasil é inclusivo, ou seja, os documentos legais buscam estruturar e sedimentar este modelo.

Ainda no século XX, no início dos anos 90, tem-se que as pessoas surdas passavam, ainda, por um processo educacional excludente. Mesmo a educação sendo um direito legal, ela foi negada de forma sutil e velada, impedindo que o surdo tivesse seu processo educacional mediado pela língua de sinais, pois foram tidos, mais uma vez, como deficientes. Dessa forma, mesmo com alguns avanços no campo da educação voltados para uma visão inclusiva, a escola ainda buscava a “normalização” do surdo (LIMA, 2017).

Segundo Santiago (2011), a escola mantinha um discurso de igualdade de oportunidades embasado na visão médica da deficiência, focando nas capacidades humanas individuais e nas desigualdades como um processo natural para adaptação, isto é, a categorização dos sujeitos em normais e anormais. Charlot (2013, p.62) ressalta que “em resumo, a escola visa a uma transmissão mais eficaz dos modelos e das normas de comportamentos, dos fundamentos éticos do controle pulsional e das ideias sociopolíticas”. A escola é, desse modo, um espaço político que pode intervir na reprodução dos ideais dominantes da normalidade junto às suas ações educativas.

Para Serra (2006), a escola, em sua perspectiva inclusiva, está baseada em elementos legais e em políticas educacionais que definem o modelo inclusivo e surgem com o intuito de celebrar a diversidade, mas acabam se efetivando dentro do processo inclusivo de maneira equivocada, sem favorecer o desenvolvimento de novas habilidades e a busca de novas experiências para fazer do espaço escolar um ambiente favorável ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Portanto, não cabe utilizar apenas procedimentos que minimizem os preconceitos sociais, pois, mesmo o discurso enfatizando bastante a diferença e o respeito ao outro, a escola regular ainda não leva em conta a importância do uso da língua de sinais como fator relevante para o desenvolvimento cognitivo do surdo. Não se pode, desse modo, reduzir os processos à presença de um intérprete de Libras e, muito menos, a não existência desse profissional na escola regular que possui alunos surdos e não possui professores fluentes na língua de sinais.

Dorziat (2017) afirma que a escola sempre fez diferenciação social e serve como uma instituição de seleção, por isso os surdos ficam à margem do processo, uma vez que a eles não são dadas as condições linguísticas para competir com os ouvintes e sim para conviver. Serra (2006) colabora dizendo que cabe à escola inclusiva promover o desenvolvimento do seu aluno e não apenas oferecer as oportunidades de convivência com o meio.

Logo, em 2007, o MEC define a Educação Especial como modalidade que perpassa todas as etapas e modalidades do ensino. Todo esse percurso histórico-legal fomentou a construção, no Brasil, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) para assegurar, com critérios baseados na equidade, a inclusão escolar e a participação das pessoas com deficiência em todos os níveis da educação.

Pensando na inclusão como um processo educacional que ocorre dentro da escola regular e promove a interação entre todos os sujeitos, faz-se necessário pensar na proposta bilíngue para a educação dos surdos como aquela que coloca em pauta o que propõe a política bilíngue e possibilita a formação de um indivíduo linguístico e cultural que interage com sua própria cultura e com a cultura do seu país no ambiente escolar.

Quadros (2019) afirma que a educação bilíngue corresponde à presença das línguas (Libras e Português) na escola regular e, por ser a Libras a língua de interação do surdo, isso deve impactar diretamente na organização dos espaços educacionais, principalmente pela não aquisição espontânea da língua portuguesa pelo surdo.

Além de pensar no ensino das línguas na educação bilíngue, é importante discutir as línguas no espaço educacional. As escolas normalmente estão organizadas a partir da língua portuguesa. No caso da educação bilíngue para os surdos, a escola precisa ser reorganizada **a partir da Libras também**. (Quadros, 2019, p. 159 grifo nosso)

O fato de a escola ser inclusiva não anula do surdo o direito de ter o seu processo educacional pautado em sua L1 (língua de sinais) sem que esse seja reduzido à presença do intérprete de Libras. O Decreto que dispõe sobre a Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (nº 7.611 de 2011) delibera acerca de um sistema educacional sem discriminação. Para isso, pensa na eliminação das

barreiras que dificultam o processo de aprendizagem ao definir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como sendo uma atividade de caráter pedagógico a fim de complementar e suplementar a formação dos estudantes com deficiência, assim como promover as condições de acesso e participação na aprendizagem (BRASIL, 2011).

Diante disso, um novo Plano Nacional de Educação (PNE) foi sancionado em 2014 com o intuito de direcionar investimentos para a melhoria e qualificação da educação. Ele é composto por 20 metas que vão desde a educação infantil até o ensino superior e que devem ser atingidas nos próximos 10 anos (período de vigência). O PNE (2014) também prevê o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular de ensino a todas as pessoas com deficiência.

O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, foi constituído por meio de lutas dos movimentos sociais e de algumas entidades que priorizam a educação de qualidade propondo diretrizes, metas e estratégias a serem alcançadas nos próximos dez anos. No PNE, a Meta 4 fala sobre o atendimento à pessoa com deficiência e a estratégia 4.7 garante ao surdo a educação bilíngue, sendo Libras sua L1 e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sua L2, estando o surdo em uma escola bilíngue ou em escolas regulares.

Ainda na Meta 4, a estratégia 4.13 trata da equipe profissional que fará o atendimento do surdo que são professores especializados, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, preferencialmente surdos e professores bilíngues. No PNE, a meta 5, estratégia 5.7, trata sobre a alfabetização e educação dos surdos, definindo que a alfabetização do surdo deve acontecer através da proposta bilíngue, em seu tempo, respeitando as particularidades do surdo.

Na meta 7, tem-se o destaque para a qualidade da educação básica em qualquer etapa ou modalidade, apresentando, na estratégia 7.8, o objetivo de desenvolver a educação de qualidade bilíngue para os surdos com a proposta de, na Meta 16, estratégia 16.3, expandir os materiais produzidos em Libras. Tudo isso tem a intenção de disponibilizar aos professores da rede pública ferramentas que favorecem o conhecimento e a valorização da cultura surda,

bem como a utilização da Libras em uma perspectiva bilíngue na escola regular.

No ano de 2015, foi aprovada a Lei nº 13.146 que ficou conhecida como a *Lei Brasileira de Inclusão* ou *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Essa lei tramitou durante 15 anos no Congresso Nacional e apresenta normas que orientam a promoção dos direitos das pessoas com deficiência à liberdade. Para isso, ela considera como importante a remoção das barreiras, sejam elas atitudinais ou arquitetônicas, bem como comunicativas, garantindo à pessoa com deficiência a proteção contra qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 2015).

Enquanto instituição, a escola é responsável pela formação crítica dos sujeitos. Desse modo, é nela que os indivíduos devem receber uma educação de qualidade que desfaça os discursos de homogeneização e unilateralidade, acolhendo as diferenças linguísticas, raciais, culturais e identitárias. É esse trabalho contínuo de significação e ressignificação desse espaço que precisa ser questionado e reestruturado para promoção de relações coletivas de reconhecimento e valorização das diferenças.

Percebe-se, conforme aponta Paulo (2019) e Silva (2019) em suas dissertações de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPB, que a educação dos surdos em sua língua no ambiente escolar regular tem sido lenta, pois os professores alegam não possuírem conhecimento teórico e científico para o desenvolvimento de metodologias que alcancem a real aprendizagem deles. Ou seja, a escola não tem um olhar socioantropológico que enxerga a necessidade de ir além das adaptações, suportes e práticas pedagógicas, uma vez que o surdo é um indivíduo linguisticamente diferente.

Dessa forma, a proposta de inclusão direcionada ao surdo ainda não dispõe de condições para o desenvolvimento desses sujeitos, talvez porque as políticas educacionais estão atreladas à visão clínica da surdez e, por isso, propõe a inclusão partindo da necessidade de integrar os surdos, compreendendo-os como um grupo hegemônico. A perspectiva educacional assumida politicamente no Brasil é a inclusão, entretanto é nesse contexto que ocorre de maneira mascarada a exclusão do surdo. (PORTO, 2014).

Assim sendo, a educação dos surdos precisa estar inserida na discussão linguística, identitária e cultural, pois, para que ocorra a inclusão do surdo no ambiente escolar, é preciso haver o reconhecimento linguístico e cultural, já que, consoante afirma Gesser (2009, p. 78), “Não é a surdez que priva o indivíduo surdo de se desenvolver como indivíduo em sua totalidade”. Ou seja, não é a surdez que o incapacita de desenvolver nenhuma habilidade educacional, mas a falta de acesso à Libras:

Através da língua nos constituímos plenamente como seres humanos, comunicamo-nos com nossos semelhantes, construímos nossas identidades e subjetividades, adquirimos e partilhamos informações que nos possibilitam compreender o mundo que nos cerca. (2009, p. 76)

Quando o direito ao acesso à educação em Libras é negado ao surdo, não é “apenas” o processo educacional que fica comprometido, fragilizado e fragmentado, mas a identidade, subjetividade e a partilha sobre o mundo. Para isso, é necessária a incorporação da língua de sinais no processo educacional do surdo, pois sem a língua de sinais não há garantia de uma educação.

A escola, em seu caráter formativo (baseada em uma perspectiva crítica, de valorização das diferenças e promoção da equidade), tem uma responsabilidade enorme e é por esse motivo que precisa passar por uma reestruturação linguística a fim de alcançar o povo surdo e lhes fomentar o autorreconhecimento. Contudo, para que isso ocorra, é necessário o respeito ao direito da instrução do surdo em sua língua, o que irá garantir não apenas a interação entre surdos, mas a interação entre surdos e ouvintes.

A obrigatoriedade de aceitar a língua de sinais e o surdo enquanto sujeito diferente linguisticamente e que tem seu processo de ensino e aprendizagem mediado pela língua de sinais só passou a ser possível a partir da Lei nº 10.436/02. Ela trouxe para os surdos inúmeras possibilidades dentro da sociedade, principalmente, em sua formação na educação básica.

Assim, não podendo substituir a modalidade escrita do português, a Libras foi oficializada e reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. No que concerne à inclusão dos surdos, o ano de 2002 foi, sem dúvidas, um divisor de águas, pois a diferença linguística tornou-se legal e, conseqüentemente, necessária ao ambiente escolar.

Outro ponto importante da Lei nº 10.436/02 é a obrigatoriedade de oferta da disciplina de Libras em cursos de magistério em nível médio e superior, além das formações em Educação Especial e fonoaudiologia. A disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia marcou o início de um novo tempo, pois pessoas que não faziam parte da comunidade surda passaram a ter contato com a língua de sinais e, possivelmente, puderam refletir acerca da relevância do domínio dessa língua para a efetivação do direito à acessibilidade desses indivíduos (BRASIL, 2002).

Pensando na organização da educação em uma perspectiva bilíngue, o Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436, determina, em 2005, a inclusão da Libras como uma disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação dos professores e fonoaudiologia e optativa nos demais cursos da educação superior e na educação profissional (BRASIL, 2005). Ter a Libras como parte constituinte da formação de inúmeros profissionais das mais diversas áreas fomentou a inclusão dos surdos, mas não quebrou as barreiras atitudinais presentes no contexto escolar inclusivo e na sociedade.

Entende-se que o Decreto nº 5.626/05 pensa em uma educação bilíngue dentro da política educacional inclusiva, pois considera a importância da aprendizagem da Libras pelos profissionais da educação, mesmo tendo, em algumas instituições, a carga horária de apenas 40 h para a disciplina. Esse contato poderá despertar nos futuros profissionais o interesse pelo aprofundamento na língua, bem como proporciona o conhecimento, mesmo que minimamente, de alguns aspectos identitários e culturais do povo surdo.

Recentemente, através do Decreto nº 9.465 de 2019, foi criada a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação e excluída a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Ela suscita três diretorias: a Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio à Pessoa com Deficiência e a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos.

A separação em duas diretorias, sendo uma para Apoio e Inclusão à Pessoa com Deficiência e a outra para as políticas de Educação Bilíngue de Surdos, aponta a mudança no olhar para o povo surdo, pois desassocia a surdez da perspectiva clínica que enxerga o surdo como pessoa com deficiência objetivando a “normalização” linguística desses sujeitos. Entretanto,

como afirma Ball (2011), as mudanças não significam que ocorrerá reestruturação radical no modelo educacional.

4. DO LEGAL AO FEITO: A AQUISIÇÃO DAS LÍNGUAS DO SURDO NA ESCOLA REGULAR

Neste capítulo, é apresentada a análise dos dados coletados, partindo daquilo que acontece na escola com os surdos em seu processo de aquisição das línguas (Libras e Português), isto é, o “Contexto da prática”, conforme Ball e Bowe (1992; 1994). Para entender como tem sido posta em prática a política bilíngue para a aquisição das línguas do surdo na escola regular, foram entrevistados o gestor escolar, a coordenadora e duas professoras, tendo havido observação de uma aula de português de cada uma delas. Além disso, esta parte conta, também, com trechos do relato de experiência enquanto professora da Sala de Recursos Multifuncionais- SRM (versão completa disponível no apêndice 5) que atuava com os mesmos alunos surdos que as professoras (A e B) participantes da pesquisa.

As falas das entrevistas e das observações foram recortadas em Unidades de Contexto Elementar (UCE), inicialmente em frases, depois em partes mínimas de significação que foram agrupadas em categorias. As categorias encontradas com maior frequência foram definidas como categorias empíricas, sendo elas: formação inicial e continuada, prática docente, relação professor – aluno e aquisição das línguas.

4.1 Formação inicial e continuada do professor para o modelo inclusivo na perspectiva bilíngue

As duas professoras (A e B) participantes da pesquisa não conhecem Libras, uma vez que não possuem nenhuma formação na área de educação dos surdos. Como dito por elas na entrevista:

A minha formação inicial foi em **Pedagogia**, concluí em 2001. Minha pós-graduação é em **Psicopedagogia**, tendo sido concluída em 2007. Tenho **20 anos de experiência** como professora. Em minha formação **nunca estudei nada sobre educação dos surdos**, a gente quase não ouvia falar nada sobre pessoas surdas, só na

Psicopedagogia que comecei a ouvir sobre o tema, mas **sempre achei uma realidade muito distante**. Mesmo sabendo que poderia ter um aluno surdo em algum momento, eu não pensei que fosse possível. É o meu primeiro ano com aluno surdo, aqui na escola já tiveram outros alunos surdos, mas é a minha primeira vez. **Eu tinha muito medo de não conseguir**, até tentei trocar com outra colega, mas ela não quis, pois **é difícil atuar com uma pessoa que fala outra língua. Não recebemos nenhuma formação**, a gente faz pesquisas na internet para pegar outras atividades e **eu sinto muita falta de alguma formação específica para professoras que têm alunos surdos**. (Trechos da fala da Professora A - Grifos nossos)

Sou formada em **Pedagogia** e concluí em 2002. Minha pós-graduação é em **Orientação e supervisão escolar**, a área de que tenho mais afinidade e ela terminei em 2005. Tenho 15 anos de experiência como professora. **Nunca estudei nenhuma disciplina sobre surdo, educação de surdos ou Libras**. Minhas leituras sempre foram mais voltadas para orientação, supervisão e gestão escolar. Estou no meu **primeiro ano com alunos surdos**. Inicialmente, eu **tive um pouco de medo**, mas hoje **estou gostando da experiência**, pois enxergo como **um novo desafio. Não recebemos nenhuma formação**, mas fiquei sabendo que são ofertados cursos de Libras pela professora da Sala de Recursos, **agora estou pensando em fazer a inscrição**, pois **sinto a necessidade de ter algum curso na área agora**. (Trechos da fala da Professora A - Grifos nossos)

A ausência de formação inicial e continuada das professoras representa a imposição da cultura oral sobre o povo surdo e fragiliza o processo de ensino e aprendizagem dos mesmos, pois, sem acesso à língua de sinais, o surdo enfrenta dificuldades para o seu desenvolvimento, uma vez que, sem compreender a língua que é utilizada na sala de aula, o surdo se isola.

Para melhor compreensão acerca da falta de formação das professoras A e B, foi feito o recorte de algumas falas das participantes:

Quadro 5 – Unidades de contexto da entrevista semiestruturada das professoras

Participantes	UNIDADES DE CONTEXTO
Professora A	Formação inicial em Pedagogia, Pós-graduação em Psicopedagogia, ausência de formação na educação dos surdos, dificuldade de comunicação em outra língua, ausência de formação continuada.
Professora B	Formação inicial em Pedagogia, Pós graduação em Orientação e

	supervisão escolar, nenhuma formação em educação de surdos, primeiro contato com alunos surdos, novo desafio, necessidade de formação, ausência de formação continuada.
--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Utilizando as falas das professoras (A e B), é perceptível que os surdos estão incluídos em um processo educacional que exclui a diferença linguística do surdo e distorce as determinações legais, visto que o Art. 24 da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2007) e o Decreto nº 5.626/2005 partem da necessidade de o surdo aprender a sua língua e estar inserido em ambientes que favoreçam seu desenvolvimento com profissionais capacitados.

Nesse sentido, Ball (2011) afirma que a escola precisa responder às necessidades dos alunos, aparelhando-os para que desenvolvam suas habilidades. Para a educação dos surdos, a língua de sinais é uma necessidade básica, pois sem a aquisição da língua o surdo não terá condições de desenvolver-se enquanto sujeito ativo.

No dia da observação da aula, a professora A destacou que, na época em que começou a trabalhar na prefeitura, só era exigido o magistério. Posteriormente, fez a licenciatura em Pedagogia e a Especialização para ampliar seu conhecimento na área da educação, mas, por terem ocorrido durante os finais de semana, ela considera tais formações fragilizadas. A professora A ainda afirma não escolher uma metodologia específica para as aulas, mas sempre dialoga com as demais professoras da escola para saber em que é possível melhorar.

Por outro lado, a professora B, no dia da observação, informou que fez a graduação em Pedagogia em uma instituição pública que tinha aula todos os dias. Mesmo assim, não considera que se dedicou o suficiente ao curso, já que era em outra cidade e ela precisava trabalhar e cuidar dos filhos. Na estrutura curricular do curso em questão, ainda não era ofertada a disciplina de Libras, mas, segundo ela, cursou a disciplina de práticas inclusivas que falava sobre todas as deficiências.

A professora B reafirmou sua maior afinidade com a área da coordenação escolar, o que a motivou a escolher a especialização voltada para esse campo de atuação. Durante a especialização em supervisão e orientação educacional, não teve mais acesso a conteúdos sobre pessoas com deficiência, mas, na prática, tem contato com pessoas com deficiência. Mesmo sem formação específica, age baseada em sua trajetória prática e no diálogo com as demais professoras.

Assim, sem que as professoras tenham realizado em suas formações estudos sobre a educação dos surdos e/ou Libras, o fato delas estarem atuando com crianças surdas (sujeitos caracterizados na metodologia) em seu processo de aquisição das línguas, mais especificamente no ensino fundamental I, vai de encontro ao que diz o Decreto nº 5.626/05, em seu Art. 5º, ao falar sobre a formação do professor para o ensino da Libras:

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

Não se pode esquecer que, por se tratar do modelo educacional inclusivo, a criança surda deve aprender Libras na sala regular para que seu direito a uma educação bilíngue seja efetivado, ou seja, “o direito a ter acesso ao conhecimento através de sua própria língua” (LIMA, 2017). Tal fato revela a disparidade entre o Contexto da Produção de Texto e Contexto da Prática (BALL, 1992, 1994), pois aquilo que está posto na lei não ocorre neste caso. Ball (2011) diz que o desencontro entre a teoria e a prática indica a contradição e a complexidade dos problemas.

A ausência na mudança de postura de alguns educadores revela a ausência de um pensamento autônomo que pesquisa e que indaga o seu próprio trabalho com o intuito de propor uma educação real e satisfatória, por meio de atitudes que constroem e viabilizam o acesso ao conhecimento e a informação (MOURA, 2000).

Na entrevista com a coordenadora e com gestor da escola, foram coletados dados referentes às formações iniciais e continuadas deles. Ambos também não possuem formação na área da educação dos surdos ou Libras,

bem como não participaram de formações ofertadas pelo Estado do RN. Segundo eles:

Minha formação inicial é em **Pedagogia**, concluí em 2003. Tenho pós-graduação em **Educação de Jovens e Adultos** que foi concluída em 2015. Atuo como **professora há 17 anos** e estou como **coordenadora da escola há 5 anos**. Entretanto, continuo atuando como professora em outro município. Durante o curso de Pedagogia e a Pós em Educação de Jovens e Adultos **não tive contato com disciplinas sobre surdez**. Até onde eu sei (pausa na fala), **o estado não disponibiliza esse tipo de curso**, mas tem **a professora de Libras da outra escola que sempre oferece cursos de Libras**. Mesmo assim, com a vida corrida que temos, **é muito difícil conseguir fazer um curso** hoje. A escola demanda muito do nosso tempo. (Trechos da fala da Coordenadora - Grifos nossos)

Sou **formado em Matemática**, terminei no ano de 1999. Fiz minha **pós-graduação em Matemática para a Educação Básica**, pois sou muito apaixonado pela minha área, terminei em 2007. Eu já estou perto da aposentadoria, tenho **30 anos de experiência comprovada**, fora os anos que trabalhei sem comprovação, sou **gestor há 5 anos** dessa escola, mas já fui gestor de outras escolas. **Nunca estudei nada sobre surdos. Tive conhecimento da oferta do curso de Libras pela professora da outra escola**, mas não tive como fazer por falta de tempo. A escola nos ocupa muito, são muitas atribuições. (Trechos da fala dado Gestor- Grifos nossos)

Acerca da falta de formação do gestor e da coordenadora, alguns trechos de suas falas foram recortados e inseridos no quadro de análise:

Quadro 6 – Unidades de contexto da entrevista semiestruturada da coordenadora e do gestor

Participantes	UNIDADES DE CONTEXTO
Coordenadora	Formação inicial em Pedagogia, Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, sem contato com disciplinas sobre educação dos surdos, ausência de formação continuada, oferta do curso de Libras x falta de tempo.
Gestor	Formação inicial em Matemática, Pós graduação em Matemática para a educação básica, não tem formação para educação dos surdos, conhecimento sobre a oferta do curso de Libras x falta de tempo.

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

A escola desconhece os sujeitos que nela estão incluídos, pois tanto as professoras (A e B), como a coordenação e gestão escolar não têm conhecimento acerca do surdo, o que Ball (2011, p. 93) chama de “espaço de comunicação limitado”. Assim, olhar para a educação inclusiva, tendo como foco a educação bilíngue do surdo, é refletir sobre as concepções acerca do papel da escola e do professor, os quais precisam se desvincular dos conceitos de sociedade hegemônica que espera o aluno ideal e se distancia da realidade desses sujeitos sem buscar capacitações para atendê-los de forma real.

Por isso, é perceptível a necessidade da inclusão da disciplina de Libras na formação dos professores, conforme aponta Calixto (2018, p.115):

Notamos a relevância da disciplina de Libras nos cursos de Licenciaturas, uma vez que essa visão do surdo como sujeitos diferentes presente nestes futuros educadores, se constitui como meio de difusão do reconhecimento linguístico, cultural e social do surdo, e principalmente pela presença desta perspectiva na escola, a mesma se constitui como formadora de cidadãos que terão essa percepção, e isso resulta numa sociedade que aceita o surdo como sujeito diferente.

Os dados da pesquisa comprovam que a inserção da disciplina de Libras nas licenciaturas foi e é importante para que os atuais e futuros professores tenham o mínimo de conhecimento acerca do surdo e da sua língua, pois através da disciplina de Libras os licenciados estudam as questões históricas, identitárias, culturais e linguísticas, o que revela a necessidade de que a disciplina de Libras nas licenciaturas tenha o seu foco para além da língua, contemplando em sua ementa a identidade e a cultura do povo surdo.

Sem o contato com a disciplina de Libras em suas formações, as professoras (A e B) não possuem habilidades específicas para o ensino dos surdos. Assim, a ausência de formação das professoras em Libras ou em educação dos surdos, descaracteriza o direito à educação bilíngue dos surdos, pois, se as professoras não conhecem a pessoa surda, seus artefatos culturais, identidade e língua, é possível levantar algumas reflexões, como: Em que está pautada a prática das professoras? Esses alunos surdos estão incluídos ou apenas inseridos na sala de aula regular? Sem conhecimento acerca da língua

dos surdos, é possível favorecer o desenvolvimento das capacidades desses sujeitos?

Diante de tais questionamentos, fica estabelecida a dicotomia entre o discurso da lei e a prática, descumprindo-se o que está estabelecido no Capítulo V do Decreto nº 5.626/ 2005 acerca da obrigatoriedade da oferta da disciplina de Libras na rede regular. Pois, compreende-se que apenas a lei não assegura métodos, técnicas, recursos e professores especializados e capacitados para que esse direito alcance os surdos (QUADROS, 2019).

Sobre isso, Strobel (2006) aponta que a inclusão dos surdos, em sua proposta legal, é boa. Porém, a proposta ainda não é posta em prática, pois o surdo é colocado em sala de aula sem que o professor tenha nenhuma capacitação para atuar com ele, o que nos distancia da real e necessária inclusão e favorece o fracasso educacional do surdo.

4.2 Prática docente para a inclusão do surdo no contexto escolar

A entrada de todos na escola é um importante fator para a garantia da “Educação para todos”, proposta pelos instrumentos legais que norteiam a educação inclusiva. Entretanto, na prática, é necessário que ocorram mudanças metodológicas que considerem as diferenças e a identidade dos incluídos, bem como a peculiaridade linguística do surdo.

O fato das professoras (A e B) desconhecerem a língua dos surdos dificulta o desenvolvimento de práticas metodológicas que consigam alcançar a diferença linguística dos surdos e, conseqüentemente, inviabiliza a realização de um trabalho de qualidade em que ambos os alunos (surdos e ouvintes) sejam contemplados (Dorziat, 2017).

Assim, questionadas sobre o recebimento de alguma formação específica para atuar com alunos surdos, as professoras afirmaram não terem recebido, o que revela a concepção errônea do sistema educacional sobre a educação inclusiva dos surdos, uma vez que o ato de incluir os surdos na escola regular deve pautar-se no direito bilíngue desses sujeitos, de modo que as práticas docentes se distanciem do desejo que o outro molde-se à maioria (ouvinte).

Acerca do conhecimento das políticas educacionais voltadas para o ensino bilíngue do surdo, a professora A disse que:

Em minha pós-graduação em psicopedagogia estudei sobre as leis da inclusão da pessoa com deficiência, por isso **eu sei que eles têm direito a estar incluídos na sala de aula** igual aos outros alunos, mas **sem formação** é difícil pensar em **práticas** diferentes. Eu percebo que **ele precisa de outras práticas**, diferentes das que eu utilizo com os outros alunos, por isso eu pesquiso na internet, mas são **poucos os recursos** que temos para **desenvolver ações diferentes**, por isso **eu utilizo a mesma metodologia para ensinar todos os alunos**, também para **ele não se sentir excluído** (Trechos da fala da Professora A - Grifos nossos).

Com base no relato da professora A, verifica-se a percepção da professora acerca da necessidade de utilização de metodologias diferentes para o aluno surdo que está incluído junto aos ouvintes, mas que possui outra língua. Contudo, a professora recai na falta de formação e de recursos para facilitar esse processo.

Dessa forma, a proposta inclusiva para os surdos não elimina do surdo a possibilidade fazer parte do ambiente educacional, mas enfraquece as possibilidades de seu desenvolvimento, uma vez que ignora sua diferença através de atividades que partem do pressuposto de homogeneidade entre os alunos, sejam eles surdos ou ouvintes, o que pode ser justificado pelo desconhecimento das políticas educacionais bilíngues.

Nesse sentido, sobre o conhecimento das políticas educacionais voltadas para o ensino bilíngue do surdo, a professora B afirmou que:

Não tenho conhecimento profundo dessas políticas, mas sei que a **escola não pode rejeitar o aluno com deficiência**, precisa aceitar e **os professores devem desenvolver práticas que favoreçam a inclusão** deles em sala de aula, por isso **eu estou sempre mudando minha prática** para atender as necessidades dos meus alunos, mesmo **sem ter formação específica** (Trechos da fala da Professora B - Grifos nossos).

A professora B relata a necessidade que sente de mudar suas práticas para atender as necessidades dos alunos, mas a necessidade dela de mudança não está atrelada ao que está posto nos documentos legais, pois ela os desconhece, ou seja, o desejo de mudança da prática dela é baseado em percepções próprias do cotidiano que estão desvinculadas do conhecimento

acerca da diferença linguística do surdo, o que inviabiliza a efetivação do direito bilíngue do surdo e fragiliza a prática da professora B.

Nas observações das aulas das professoras (A e B) participantes da pesquisa, foi possível verificar que elas utilizam a fala oral para comunicar-se com os alunos surdos, o que representa a negação da diferença linguística desses sujeitos. Segundo Dorziat (2017, p. 27), “a grande maioria dos surdos pertencem a famílias ouvintes (...). Por esta razão a escola precisa suprir essa lacuna, criando ambientes linguísticos”. Mas, como criar ambientes linguísticos para o surdo na escola regular com professores que não têm formação para repensar a sua prática? Como mudar a prática docente para atender as necessidades do surdo se não conhece a diferença linguística, identitária e cultural deles?

Na observação da aula da professora A, ela informou que o aluno surdo do 2º ano nunca repetiu nenhuma série. Entretanto, ainda segundo a professora, ele não codifica o sistema escrito da língua portuguesa, estando o aluno em processo de reconhecimento das letras do alfabeto e do nome. Além disso, a professora A afirma que ele não consegue copiar do quadro e todas as suas atividades são adaptadas pela professora para o nível da Educação Infantil, pois são as atividades que ela percebe que o discente consegue realizar. Durante a observação, a professora A afirmou o seguinte:

Ele **não codifica** ainda as palavras escritas **nem tira do quadro**. Não sabe nada de português, por isso eu **prefiro trazer para ele tarefas mais infantis** para ele fazer enquanto os demais alunos copiam. (Trechos da fala da Professora A - Grifos nossos)

Estabelecendo relação entre a fala da professora A e o relato de experiência da professora da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM (Apêndice 5), comprova-se que o aluno surdo não deve ser exposto à aprendizagem da sua segunda língua (Português), pois ainda está em processo de aquisição da sua primeira língua que foi fragilizado pela falta de relação com seus pares linguísticos.

Partindo dessa observação, o aluno não se encontra integrado, pois não participa das mesmas atividades que os demais por falta de habilidade em sua segunda língua, o português, bem como pela necessidade que a professora sente de “adaptar” suas atividades. A professora A destaca que ele não tem

uma frequência boa, pois adoece com muita facilidade e faz uso de medicação para o sono, o que ocasiona a perda do horário das aulas.

Segundo a professora B, a aluna surda do 3º ano já reconhece seu próprio nome, consegue escrevê-lo sem auxílio visual e reconhece poucas palavras, sendo elas dissílabas ou monossílabas. No entanto, é copista de tudo que a professora disponibiliza no quadro e apresenta dificuldades para realizar a transcrição do livro, pois não consegue transformar as letras de bastão em cursivas. Durante a observação, a professora B afirmou que:

Ela é uma **aluna muito boa**. É sempre simpática, alegre, mas **não consegue fazer tudo igual os outros alunos, ela está em um nível abaixo**, sendo a maior dificuldade dela copiar do livro. (Trechos da fala da Professora B – Grifos nossos)

Com base na observação da aula da professora B, a aluna tem uma participação mais ativa nas atividades, pois consegue reescrever aquilo que a professora coloca no quadro, mesmo não sendo alfabetizada e letrada. A professora pontuou que a aluna possui uma frequência muito boa e dificilmente falta às aulas.

O relato de experiência da professora da SRM (Apêndice 5) confirma que a aluna ainda está em processo de aquisição da língua natural e que não deveria ser exposta à língua portuguesa, pois a aquisição simultânea tem interferido na aquisição dos sinais e no seu desenvolvimento cognitivo. Como afirma Alves (2016, p. 46), “a língua natural do surdo deve ser a primeira língua a ser adquirida”.

No decorrer da observação, duas aulas de Português foram acompanhadas, sendo 1 (uma) de cada professora. No 2º ano, a professora A ministrou aula sobre a “Relação entre palavras e imagens” e teve como base de leitura a união das sílabas das letras B e C. A professora A utilizou um cartaz com 07 (sete) imagens referentes às seguintes palavras: “BOCA”, “BECO”, “BICO”, “CABO”, “BEBÊ”, “BABA”, “BOBA”. A aula foi toda expositiva e teve diálogo constante entre os alunos ouvintes e a professora, já o aluno surdo ficava apenas observando. Para o aluno surdo, a professora A mostrava as imagens e as palavras de forma separada, falando pausadamente, com o objetivo de alcançar a leitura oral das palavras apresentadas e que o aluno

surdo conseguisse estabelecer relação entre as imagens e as palavras, ou seja, a professora A utilizou como prática docente a metodologia oralista.

O aluno surdo não demonstrou interesse pela leitura das palavras apresentadas, mas observou bastante as imagens e tentou realizar algum diálogo oral com a professora, emitindo sons e apontando para a imagem do “bebê”. Porém, a professora A não conseguiu compreender o que ele queria verbalizar. Neste dia, a atividade escrita realizada com ele foi para copiar/reescrever as sílabas da letra B e C no caderno e os demais alunos fizeram a atividade de formação de palavras com as sílabas estudadas.

A professora A manteve sua prática docente fundamentada na metodologia oralista (mesmo sem ter tido formação), sem considerar a diferença linguística do surdo e a necessidade de adquirir sua língua (Língua de sinais), impondo para o surdo a aquisição de palavras da língua oral sem nenhum significado. Esta prática caracteriza-se pela falta de conhecimento acerca da língua, identidade e cultura surda, bem como a utilização da prática oralista está enraizada na necessidade de correção da surdez, totalmente contraditória às políticas educacionais vigentes.

No 3º ano, a professora B trabalhou a produção textual baseada em imagens. Ela apresentou 5 (cinco) imagens sobre o cotidiano e pediu que os alunos escrevessem a narrativa das cenas. De maneira oral e acrescida de gesticulações, a aluna surda foi orientada a copiar/desenhar as imagens apresentadas pela professora, visto que, segundo a professora, ela não consegue elaborar textos escritos no Português com o repertório pequeno de palavras que conhece.

As técnicas utilizadas que têm como base a fala arrastam o surdo para a condição de analfabetismo ou semi-analfabetismo, uma vez que as informações recebidas pelos surdos através da oralidade são fragilizadas e fragmentadas, acrescida da impossibilidade da leitura independente das informações, o que dificulta o seu processo formativo. Assim, perde-se o tempo que deveria ser dedicado a aprendizagem objetivando a oralização (MOURA, 2000)

A prática metodológica realizada pela professora B distancia-se da política de educação bilíngue proposta para o surdo e inviabiliza a ampliação do repertório linguístico em Libras e em Português. Isto é, não atende à

proposta legal que baseia a educação bilíngue do surdo, pois a Libras, em nenhum momento, é utilizada dentro desse processo de ensino e aprendizagem.

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) fala, em seu art. 24 que trata da educação das pessoas com deficiência, que o ensino da língua de sinais deve ser facilitado para que exista a promoção da identidade linguística do surdo por meio de professores habilitados para o ensino da língua de sinais, bem como o oferecimento de capacitação para os professores e equipe, disponibilizando técnicas e recursos pedagógicos (BRASIL, 2014).

Mas, em algumas escolas, o “contexto de prática” está bem distante do “contexto de produção de texto”, pois, mesmo Ball (2011) afirmando que o alvo das políticas educacionais é definido pelo que é possível ser colocado em prática, ele também afirma que, na prática, as políticas educacionais dependem dos praticantes, os quais, em muitos casos, são tradicionais e se escondem atrás de portas fechadas.

Ainda sobre a prática docente, a Declaração de Salamanca (1994) afirma, em seus artigos 38 e 39, acerca da necessidade de formação dos docentes para que eles desenvolvam boas práticas de ensino:

38. Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. 39. (...) O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc.

Considerando os instrumentos legais que têm como foco a educação bilíngue dos surdos no processo inclusivo, pode-se compreender que a prática docente está diretamente relacionada à formação, pois, segundo Quadros (2019, p. 148), “conhecer o que é ser surdo é o primeiro passo da inclusão”. Assim, é só através do conhecimento acerca da língua, da identidade e da cultura do surdo que os professores conseguem efetivar, dentro da educação inclusiva, o direito bilíngue dos surdos.

A prática docente utilizada pelas professoras A e B observadas possui um caráter dinâmico e distancia-se das metodologias tradicionais, por isso favorecem o desenvolvimento dos alunos ouvintes. Todavia, não contempla a necessidade linguística dos surdos, como determina a política bilíngue no inciso III, do Art. 14, do Decreto nº 5.626/05 que prevê professores regentes com formação linguística na área e determina a presença de intérpretes de Libras nas escolas (BRASIL, 2005).

O fato de a escola não ter intérprete de Libras nas salas regulares é outro elemento que se contrapõe à política inclusiva e à política bilíngue, pois, na medida em que o surdo passa a fazer parte da escola regular, ele precisa ter sua comunicação e seu processo educacional realizado em sua língua. Quando os professores não têm formação em Libras, faz-se necessária a inserção do intérprete de Libras, como afirma o Decreto nº 5.626/05 em seu art. 23:

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Mesmo que o Decreto nº 5.626/05 cite, no art. 23, as instituições federais, o segundo parágrafo do mesmo art. diz que:

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Dessa forma, todas as escolas, sejam elas federais, municipais e estaduais precisam implementar ações para que o direito bilíngue do surdo seja efetivado, pois os surdos têm o direito de se comunicar através de sua língua, assim como ter seu processo educacional em todos os níveis e modalidades mediado pela língua de sinais, sendo essa uma necessidade básica para os surdos.

Sobre a necessidade da presença do intérprete de Libras, Dorziat (2017, p. 54) diz que “em relação a inclusão de surdos em salas de aula regular, o intérprete de Libras é peça fundamental para amenizar as

dificuldades comunicativas entre os alunos surdos e os demais componentes da escola regular”. Com base no exposto, surge outra inquietação: Como o surdo irá se desenvolver de maneira igualitária aos ouvintes se é negado seu direito de acesso à educação através de sua língua?

Nesse sentido, mediante a falta de formação das professoras, Lacerda et. al. (2011) afirma que a atuação do intérprete, neste caso, teria como objetivo principal não apenas traduzir, mas buscar, junto com o professor, meios diferenciados de ensino, visando favorecer a aprendizagem de forma pensada, elabora e eficiente, isto é, sem a utilização de práticas atreladas à metodologia oralista.

A professora B, quando questionada sobre a metodologia que ampara sua prática com a aluna surda para que a Libras faça parte do processo de ensino e aprendizagem, disse que:

A minha prática é intuitiva, eu tento olhar para ela, gesticular, falar bem devagar, mostrar a ela que eu estou ali para ajudar. Não utilizo uma única prática, estou sempre utilizando várias estratégias, mas uma coisa eu já percebi, o que eu uso com os alunos normais, os que escutam, eu não consigo usar com ela, por isso minha prática sempre muda (Trechos da fala da Professora B – Grifos nossos).

Mesmo partindo de uma visão clínica terapêutica que pensa na oralização do surdo, a professora reconhece a limitação de sua prática e tenta alterá-la para atender as necessidades da sua aluna surda. Entretanto, não ter a Libras como elemento básico dessa prática já caracteriza o processo como de exclusão.

A coordenação da escola, ao falar sobre a organização do planejamento específico para os professores que têm alunos surdos, informou que não realiza planejamentos separados, pois os encontros pedagógicos da escola são coletivos. A coordenadora relatou, também, que não sabe como orientar as professoras para realização de práticas pedagógicas diferentes para os surdos, pois elas (as professoras) que estão com o surdo diariamente têm mais habilidade para pensar sobre isso.

O gestor da escola, ao falar sobre matrícula e permanência dos surdos, disse que respeita a lei de inclusão e que recebe todos os alunos que queiram estudar na escola, bem como faz com que os demais alunos respeitem os

alunos com deficiência para que eles se sintam incluídos na escola. Assim, as práticas de valorização que o gestor afirmou realizar na escola são palestras com profissionais da saúde falando sobre as deficiências, mas ações voltadas especificamente para surdos não realizou.

4.3 Relação professor e aluno no ambiente escolar inclusivo

Segundo Fernandes (2003), sendo a Libras reconhecida como língua natural do surdo, faz-se necessário que espaços na escola sejam construídos para que o surdo desenvolva habilidades de falante da sua própria língua. Mas, as professoras A e B, por falta de formação inicial e continuada, desconhecem a língua dos seus alunos surdos e, conseqüentemente, não conseguem estabelecer relações interpessoais, o que provoca uma grande lacuna na comunicação, descaracteriza este processo como inclusivo e retrata o isolamento desses sujeitos dentro de um universo composto por pessoas diferentes. Com base em Dorziat, Lima e Araújo (2007):

Nos é lícito julgar que as interações entre professores e alunos ouvintes, alunos surdos e processo de aprendizagem são os fundamentos que darão sustentação a um tipo de ensino que toma o conhecimento como produto das experiências cotidianas e para elas retornam. (DORZIAT; LIMA; ARAÚJO, 2007, p. 6)

Dessa forma, a língua ocupa um papel importante para o processo de interação, sendo a língua, também, um elemento importante para a oportunizar a inclusão. Conforme Ivic (2010, p.17), “a sociabilidade da criança é o ponto de partida de suas interações sociais com o entorno”. Em muitos casos (ou na maioria deles), a interação acontece através do intérprete de Libras, o qual fica responsável por intermediar o processo de comunicação. No caso das professoras participantes da pesquisa, elas não têm a presença do intérprete em sala de aula, o que faz com que a comunicação entre elas e os alunos surdos aconteça por meio de gestos ou oralização.

Os surdos não apresentam um processo natural de aquisição da sua língua porque têm o acesso a ela limitado, fazendo parte de uma comunidade que utiliza majoritariamente a língua oral (FARIAS et. al., 2017). Entretanto, é a língua que proporciona o desenvolvimento no sujeito, a comunicação e a

interação social. Sobre a importância da interação, Salles (2005, p. 105) afirma que:

Segundo a teoria sociocultural, o desenvolvimento cognitivo surge por meio da interação em situações sociais concretas e é facilitado quando o aprendiz recebe suporte de um interlocutor mais experiente que pode orientá-lo, e quando recebe apoio durante a interação.

Além da língua contribuir para o processo de formação da identidade, ela ainda favorece a interação social. Assim, a diferença linguística existente entre as professoras (A e B) e os alunos surdos é uma das principais barreiras para o estabelecimento da relação professor e aluno, pois a linguagem ocupa papel central nas interações.

A teoria sociocultural de Vygotsky (1998) afirma que a aprendizagem ocorre principalmente através da interação entre os sujeitos e que a linguagem é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que é através dela que o pensamento é organizado. A criança surda, que é inserida em salas regulares sem a presença de professores que dominam a língua de sinais, tem o seu processo cognitivo prejudicado.

No ambiente escolar, a linguagem deve ocupar a função de mediadora da aprendizagem. Segundo Farias et. al (2015, p. 194), “a qualidade da aprendizagem infantil vai depender da contribuição de cada participante na interação e das estratégias dos adultos”. Ou seja, no caso dos surdos, a língua de sinais é a língua que irá favorecer a sua aprendizagem e a interação com o meio, por isso deve ser mais explorada no ambiente escolar.

Lacerda (1996) mostrou que as formas híbridas (sinalização e oralização) de comunicação desviam os sentidos e promovem mal-entendidos, o que afeta diretamente a relação professor e aluno. Como foi verificado na observação da aula das professoras A e B, toda a prática docente é baseada na fala oral, o que, segundo Guerrero (1998), representa a relação de dominância e complacência. Nesse contexto, é a língua oral que domina.

Para Vygotsky (1998), a cognição e a fala têm relação forte, pois, para compreender a fala do outro só a compreensão das palavras não é o suficiente, é preciso compreender os aspectos semânticos e a motivação, já que a relação

entre cognição e língua vão se estabelecendo cognitivamente pelas relações da linguagem.

As autoras Fernandes, Alves e Stumpf (2019) afirmam que, para Vygotsky, o saber precisa da experiência, por isso a cultura e a história assumem um papel de destaque no processo de aprendizagem e a linguagem é o maior vínculo de socialização, assim como, também, instrumento de intermediação do conhecimento.

Ao falar sobre como estabelecem a relação professor aluno, as professoras responderam que:

Eu estou **sempre próxima ao meu aluno surdo, falo com ele frente a frente**, mas **acho que ele não entende a minha fala**, por isso eu **gesticulo e melhora minha articulação das palavras**. Sou muito carinhosa com ele, assim como sou com os demais alunos. Infelizmente, ele não é muito frequente, mas **faço tudo que está em minhas possibilidades** para que **possamos ter um bom relacionamento** (Trechos da fala da Professora A – Grifos nossos).

Minha **relação com a aluna é maravilhosa**, ela é muito simpática, carinhosa e compreensiva. Sempre estou ao lado dela, **estabelecendo relação comunicativa**, perguntando, procurando saber se ela entendeu. **Não posso dizer que é fácil, pois ela não domina plenamente a leitura labial**, então **faço gestos ou desenho**, mas **não deixo de tentar fortalecer nossa relação professora-aluna** (Trechos da fala da Professora B – Grifos nossos).

Com base no exposto, é perceptível que a interação entre as professoras (A e B) e os alunos surdos é falha e fortalece a oralização. Segundo Farias et. al. (2017, p. 193), quando a criança está inserida em um ambiente que bloqueia o desenvolvimento de sua língua, ela recorrerá pouco a “sua total capacidade de compreensão e desenvolvimento cognitivo” que é uma capacidade inerente ao ser humano, por isso é necessária a utilização da língua de sinais.

Nas situações de interação entre falantes da língua de sinais e falantes da língua oral não é possível que ocorra a interação verbal, uma vez que são códigos linguísticos diferentes. Assim, segundo Lima (2017), “o professor continua reproduzindo um sistema alienante que não valoriza a cultura do surdo e nem viabiliza um espaço social para ele”. Entretanto, como professoras ouvintes que não conhecem a língua de sinais podem desenvolver relação com

o aluno surdo? De que maneira as professoras poderiam estabelecer a comunicação com os alunos surdos?

4.4 Aquisição das línguas

Sobre a aquisição das línguas do surdo, Quadros (2017) faz uma reflexão acerca do acesso tardio da criança surda a sua primeira língua, pois percebeu que os surdos adultos que tiveram o acesso à língua de sinais restrito à infância apresentaram dificuldades no desenvolvimento linguístico (embora tenham tido anos de uso da língua de sinais depois). Ou seja, é difícil superar as lacunas deixadas pelo período sem acesso à língua. Corroborando com a reflexão de Quadros (2017), os autores Grolla e Silva (2014, p. 33) relatam que “diversos estudos mostram que quanto mais tarde se dá a exposição à língua de sinais, menos nativo é o domínio e o uso dessa língua pela criança surda”.

Segundo a professora B, a sua aluna começou no ano de 2017 a ser acompanhada pela professora de Libras na Sala de Recursos Multifuncional – SRM. Essa sala funciona em uma escola do Estado que atua como um polo para atendimento de todos os alunos com deficiência da região. Dessa forma, as professoras (A e B) participantes da pesquisa e a professora de Libras da escola Estadual polo não possuem nenhum vínculo comunicativo entre elas.

A professora A informou que o aluno surdo do 2º ano passou a frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais - SRM com a professora de Libras em 2018, mas ela acredita que ele deve ter baixa frequência, pois possui pouca presença na sala regular e, quando perguntado sobre a aula de Libras, não sabe responder.

Segundo as professoras (A e B), depois que os alunos surdos passaram a frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, apresentaram mudanças na sinalização e acabaram ensinando alguns sinais a elas. As professoras afirmam que sentem falta de uma formação em Libras que as ajudem a alcançar os alunos surdos, uma vez que elas não têm intérprete e, sem a presença deste profissional, não conseguem entender os alunos surdos nem ser entendidas.

A gestão escolar afirma que não há nenhuma relação da escola com as professoras da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM da escola-polo, uma

vez que cada escola tem sua autonomia e sua dinâmica de funcionamento. Assim, eles não recebem informações sobre os atendimentos realizados nessa escola. Entretanto, a escola afirma que, por entender a importância dos atendimentos, elaborou uma ficha de encaminhamento e, sempre que as professoras identificam a necessidade de um suporte especializado para o aluno, há uma conversa com os pais para orientá-los a procurar a escola-polo, inclusive os alunos surdos.

O relato da professora de Sala de Recursos Multifuncionais - SRM (apêndice 5) confirma que os alunos ainda estão em processo de aquisição da sua língua natural, mas eles só têm contato com a língua de sinais em encontros pontuais durante a semana e não é retomada pelas professoras da sala regular, as quais têm como foco as práticas de oralização e o ensino da Língua Portuguesa antes que os surdos adquiram sua língua. Para Vygotsky (1998):

(...) signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comumente da linguagem tornam-se, então, a base de forma nova e superior de atividades nas crianças. (VYGOTSKY, 1988, p. 38)

É a linguagem que dá sentido às trocas interpessoais. Assim, para Vygotsky (1998), o sujeito vai se construindo no contato social com o outro, por isso não se pode dizer que as dificuldades do processo de aquisição das línguas pelo surdo são causadas por incapacidade, mas sim pelo contexto inclusivo no qual ele está inserido que não favorece a utilização de sua língua natural, a L1.

No contexto analisado, percebe-se a complexidade das políticas educacionais e as mudanças que ocorrem entre o “contexto de produção de texto” e o “contexto da prática” (BALL; BOWE, 1992; 1994). No sentido do “contexto da produção”, o Decreto nº 5.626 parece ter conexão apenas com a comunidade surda, ou seja, é desconectado dos interesses da comunidade em geral, tais como as escolas e os professores, por isso acaba não atendendo ao interesse dos diferentes grupos.

No “contexto da prática”, segundo Ball (2011), a política é reinterpretada e recriada, o que gera mudanças significativas na proposta inicial, pois a

comunidade escolar lê a política partindo de suas histórias, crenças, valores e experiências, causando a rejeição, seleção e má interpretação de trechos ou da política como um todo. Portanto, é no contexto da atuação que a política é recomposta.

Desse modo, é possível verificar que os discentes não tiveram acesso à Libras e utilizam, até hoje, gestos caseiros e/ou emergentes com contato pontual com uma ouvinte que faz parte da comunidade surda, mas não é surda e que tem a Libras como L2 diferentes dos surdos. Para Strobel (2006, p.247), “os alunos surdos (que antes eram excluídos) estão agora sendo destituídos do direito de sua língua, na inclusão em escolas de ouvintes”. Eles estão isolados em salas regulares, cercados por professores ouvintes e crianças ouvintes que apresentam um desenvolvimento típico de aprendizagem enquanto eles, os surdos, não possuem nenhum suporte para desenvolver seus potenciais. Segundo Wallis (1990):

[...] se os surdos têm contato com a língua de sinais desde cedo; assim a criança surda poderia sentir como as outras crianças, fazer perguntas e obter as respostas, ou seja, a curiosidade da criança surda será satisfeita muitas vezes e terá maior acesso as informações (WALLIS, 1990, p. 16).

As crianças sem acesso à língua de sinais passam por um processo educacional excludente que marginaliza o surdo e toda sua produção identitária, bem como fragiliza seu processo educacional e deixa lacunas que podem acarretar danos para toda a vida desses sujeitos, uma vez que eles vão sendo aprovados sem nenhum critério, pois não foram dadas as condições de aprendizagem.

Aceitar o outro e sua diferença linguística é de extrema relevância para o processo de ensino e aprendizagem, como dito por Dorziat (2019): “despindo o ato educativo de conceitos predeterminados”. Terje Basilier (1993) afirma que:

(...) quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceitei a pessoa (...). Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa, porque a língua é parte de nós mesmos (...). Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo (...)

O ensino do Português, realizado pela professora A com o surdo, contrapõe-se ao que determina o Decreto nº 5.626/2005 em seu art. 13. Nesse ponto, a legislação afirma que o ensino do Português escrito deve ser efetivado como segunda língua, L2, após a aquisição da Libras enquanto L1. Existe o instrumento legal que regulamenta a necessidade de uma educação bilíngue, tendo a Libras como L1, mas falta a formação docente para a efetivação da Lei.

Gesser (2009, p. 58) afirma que “o não uso da língua de sinais atrapalha o desenvolvimento e a aprendizagem de outras línguas pelo surdo”. Negar à criança surda um processo educacional que favoreça seu contato com outros sujeitos surdos ou, no mínimo, com pessoas que utilizam a Libras como forma de comunicação, é negar o direito ao exercício da cidadania, pois sem uma estrutura linguística o indivíduo fica impossibilitado de se expressar.

Sobre a importância da aquisição das línguas para a interação e desenvolvimento cognitivo da criança surda, Vygotsky (1998, p. 46) afirma que “a criança ao aprender a usar símbolos linguísticos em suas interações sociais com outras pessoas é levada a uma forma radicalmente nova de representação cognitiva que transforma sua maneira de interpretar o mundo”.

O parágrafo único do Art. 4º da Lei nº 10.436/02 afirma que a Libras não pode substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa, uma vez que ela é a sua segunda língua. No parágrafo único do art. 1º, a mesma legislação define a Libras como a forma de expressão e comunicação da comunidade surda (BRASIL, 2002).

Nesse sentido e tendo como base a fala de Gesser (2009), fica mais fácil compreender alguns dos fatores que contribuíram para que os alunos surdos não aprendessem a língua portuguesa dentro do processo inclusivo. As aulas são baseadas em modelos oralistas, ou seja, em um processo de ensino e aprendizagem fundamentado na fala oral, visto que as professoras desconhecem a Libras, a cultura e a identidade surda, o que ocasiona o uso de metodologias que distanciam as crianças surdas da língua de sinais e que visam apenas ao reconhecimento de palavras, da leitura e da escrita. A autora Quadros (2019) afirma que a compreensão do que é ser surdo é o ponto inicial da inclusão.

Existe uma discrepância gritante entre o processo educacional dos surdos e dos ouvintes, pois os ouvintes recebem formação educacional em sua

própria língua, a língua oral, e pelos seus próprios pares linguísticos, por isso os ouvintes estão à frente no processo. Estando isso posto, os surdos precisam recorrer a outros meios e ambientes para alcançar a sua língua e tentar ultrapassar as barreiras que são colocadas pela própria educação que se diz inclusiva, mas que, na prática, se opõe à lei.

Trazendo para o debate mais um instrumento legal da educação bilíngue da pessoa surda, o qual está inserido na política inclusiva, o Decreto nº 5.626/05 afirma que o acesso à educação em Libras como L1 e do Português na modalidade escrita como L2 (conforme é previsto no art. 14, parágrafo 1º e incisos I e II) é um direito do surdo que deve ser oferecido de forma obrigatória desde a Educação Infantil (BRASIL, 2005). Mas, é verificável que, dentro da sala de aula, a política e a prática docente estão em confronto, o que deixa as exigências legais escanteadas.

Em seu cotidiano, entende-se que a escola pratica exclusão linguística e o silenciamento identitário desses sujeitos, distanciando-se da proposta legal de uma educação bilíngue para o surdo dentro da política inclusiva e, assim, não favorece a inclusão, pois os surdos não conseguem estabelecer relações comunicativas com os demais alunos dentro da sala de aula através da Libras, uma vez que todo o ambiente está estruturado para a utilização da língua oral.

A falta de formação das docentes em Libras é, sem dúvidas, um dos elementos primordiais para a fragilidade do processo bilíngue. O Decreto nº 5.626/2005, em seu art. 10º, fala sobre a formação dos professores da educação básica em Libras, mas existem professores, assim como as professoras participantes deste estudo, que já exerciam a prática docente antes do Decreto e, conseqüentemente, já possuem uma formação a nível superior sem nenhum contato com a Libras nem com a educação dos surdos, o que faz com que a política de educação bilíngue não seja efetivada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do resgate de traços históricos acerca do surgimento de políticas públicas voltadas à inclusão das pessoas em todos os espaços sociais, bem como da trajetória do surdo na sociedade e apontamentos dos direitos adquiridos no campo da educação, é possível compreender que a função da escola com relação ao educando ultrapassa os quesitos do cuidado e da atenção básica, uma vez que a inserção desses sujeitos no ambiente escolar deve ter um caráter educativo, social, psicológico e linguístico.

Foi pensando na escola como um espaço que fortalece as subjetividades humanas e minorias através do contato cotidiano com as diferenças que se direcionou este estudo. Entretanto, na realidade escolar, alguns elementos históricos de marginalização permanecem vivos e atuantes, no sentido de fazer com que a diferença seja um elemento que isola uma comunidade linguística e não proporciona a ela o mesmo direito à educação que é recebido pela maioria, conforme disposto em lei. Assim, a escola falha em sua função de “resistência” às classes majoritárias, pois fortalece as relações de poder baseada em uma política de tolerância.

Partindo das leituras na área da educação dos surdos, das políticas públicas de educação inclusiva, da política bilíngue e do que foi observado e coletado com as professoras A e B participantes desta pesquisa, é possível compreender a proposta educacional que vem sendo efetivada na escola regular, pois os impactos causados na escolarização da pessoa surda mostram as falhas na efetivação das políticas bilíngues dentro da política inclusiva.

Por isso, pensar na aprendizagem da Libras para crianças surdas que estão inseridas no Ensino Fundamental I e fazem parte da inclusão é ainda mais desafiador, já que exige do educador um conhecimento amplo sobre outra língua (aquela que faz parte da comunidade escolar em contextos onde os surdos estão colocados). Pensar no ensino da Libras para crianças surdas é pensar na efetivação da inclusão na rede regular de ensino, além de proporcionar ao surdo um processo educacional sem carências.

No que concerne à inclusão dos surdos na escola regular, é perceptível que eles têm suas diferenças contempladas parcialmente em muitas situações, tanto que, em alguns casos, os surdos possuem intérprete de Libras para

mediar minimamente a comunicação, ainda que mais ninguém na escola conheça essa língua e seus elementos identitários, o que não condiz com a realidade da escola em que a pesquisa foi realizada, pois nenhum dos dois alunos surdos são acompanhados por intérprete de Libras e as professoras da sala também não sabem Libras.

Nesse ínterim, é destacável que as pessoas surdas possuem direitos totalmente negados, basta pensar nas condições linguísticas dos surdos que não conhecem a língua de sinais e estabelecem comunicação através de gestos que não são plenamente compreendidos. Contudo, pode-se pensar que, através da presença do intérprete de Libras, eles poderiam estabelecer um contato inicial com sua língua e despertar o desejo de conhecer o seu universo linguístico, cultural e identitário.

Propor uma educação inicial na língua natural do surdo, a Libras, significa ir além do ensino de alguns sinais ou de impor uma língua que não faz parte da cultura dele (a oral). Mediar o processo de ensino e aprendizagem da criança surda em Libras é uma proposta de efetivação e alteração no “contexto de produção de texto” e no “contexto de prática”, visto que os elementos legais existentes ainda não alcançam todas as realidades. Assim, o que se evidencia na escola é um isolamento comunicacional, pois ninguém sabe Libras e nada tem sido feito para mudar essa realidade.

Outro elemento bastante importante é que essas crianças surdas foram privadas, desde o ambiente familiar, do acesso à Libras e foram inseridas no ambiente escolar inclusivo, mesmo sem ter tido acesso a sua língua natural para fazer parte de uma comunidade que faz uso da língua oral. Aliado a isso, as professoras A e B (presentes nesta pesquisa) demonstraram total falta de conhecimento acerca da política bilíngue, pois não tinham nenhuma base formativa pedagógica que desse suporte para atuar com surdos, principalmente em processo de aquisição das línguas. A inexistência de uma proposta escolar única também foi notada, uma vez que cada professora define a estratégia metodológica que será adotada baseada em conversas e informações sem fundamentação legal ou teórica.

Tendo por base a análise dos dados, é perceptível a fragilidade das interações e do acesso ao conhecimento quando o surdo está incluído na escola regular, o que revela a disparidade entre a política bilíngue que

determina o direito do surdo incluído fazer parte de um processo de ensino e aprendizagem bilíngue e a realidade das escolas inclusivas que submetem os surdos a métodos oralistas.

Assim, a pesquisa revela que os surdos na escola regular estão em condições de desvantagem, pois o ambiente escolar inclusivo não atende à diferença linguística desses sujeitos que ficam isolados, distantes dos demais alunos e impossibilitados de estabelecer diálogos claros com os demais alunos. Para Moura (2000), essa é uma das piores situações em que o surdo é exposto, pois o seu contato com as demais crianças é limitado.

Dorziat (2009, p.70) afirma que as “interações constituem a base desse processo formativo porque é na interação entre professores e alunos que o conhecimento pode passar a ter sentido, sendo ferramenta substancial de transformação de si e de outrem [...]”. Sem a interação não existe aprendizagem, já que existirá sempre uma barreira posta entre esses sujeitos, impossibilitando a partilha e, conseqüentemente, a aquisição de novos conhecimentos.

Existe uma falta de formação docente com capacitação em língua de sinais e em conhecimentos pedagógicos que recicle essa prática baseada em metodologias orais. Embora atenda a muitos, não alcança todos e tem sido um dos pontos cruciais para a manutenção de uma escola que possui condutas hegemônicas e contempla as diferenças de maneira superficial.

Através de políticas de formação docente, seria possível ampliar a visão desses profissionais acerca da pessoa surda que, além de considerar os artefatos culturais desse povo e inseri-los no currículo escolar, pensaria a Libras como língua e não como um ponto de inclusão, já que ela é necessária para o processo de ensino e aprendizagem, assim como os demais elementos que caracterizam e constituem o povo surdo.

Vale ressaltar, ainda, que são as crianças surdas aquelas que irão modificar a condição de exclusão desses sujeitos, colocando-se como seres sociais e requerendo seu lugar e poder de fala. No entanto, para que isso ocorra, precisam adquirir o direito a uma aprendizagem efetivada em Libras como L1 e o Português em sua modalidade escrita como L2.

Diante disso e tendo como foco a inclusão da Libras como língua de efetivação do processo de ensino e aprendizagem na educação, foi possível

verificar que ainda se tem um longo caminho a percorrer com pesquisas que dialoguem sobre as condições de inclusão, acesso e permanência desses sujeitos e visem à diminuição das condições de marginalização.

No que diz respeito à comunidade surda, a presente pesquisa revela que o que é definido pela política de educação inclusiva e pela política de educação bilíngue não é efetivado, existindo a possibilidade de acesso, mas poucas condições de permanência. As lacunas existentes na educação inclusiva confrontam-se diretamente com a política de educação bilíngue e entram em desacordo com os interesses da comunidade surda que objetiva aprender sua língua enquanto L1, dialogar com seus pares e adquirir elementos identitários e culturais para ter autonomia social, bem como fazer parte de um processo educacional que alcance as suas potencialidades e que não anule suas condições de êxito nesse processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Edneia de Oliveira; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. Vivencia educacional do surdo usuário de Libras. **Revista Linguagens & Letramentos**. Cajazeiras, Paraíba, v. 4, nº 1, p. 165-188, 2019. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1337/532>. Acesso em: 28 nov. 2020

ALVES, Edneia de Oliveira; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. Língua como singularidade na política educacional para surdos/ Singularidade Surda: Libras e política educacional. **Revista Linguagens & Letramentos**. Cajazeiras, Paraíba, v. 1, nº 2, p. 161-190, 2016. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/44/pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020

ALVES, Francisco das Chagas Fernandes. Discursos docentes sobre Cultura, Língua de Sinais e Identidade Surda em uma escola bilíngue. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPB PPGE. João Pessoa. 2016.

BALL, S.J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S.J. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: Uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em políticas educacionais. In: Ball, S. J. MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez 2011, p. 21 a 53.

BALL, S.J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: Ball, S. J. MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez 2011, p. 78 a 99.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2011.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEHARES, Luis Ernesto. **Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais**. Santa Maria, UFSM, 2000.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 24 jan. 2020.

_____. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 abr. 2020.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a lei brasileira da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília: Congresso Nacional, jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1970.** Promulga a convenção sobre os direitos da criança. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 21 abr. 2020.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial – SEESP, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto6949_seesp.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Brasília: Congresso Nacional, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 30 abr. 2020.

_____. **Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. Ministério de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/02 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 23 de abr. 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEEP, 2008.

_____. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: CORDE, 2007.

CALIXTO, Hector R. S. O Ensino de Libras na Formação de Professores: formas de perceber o Surdo e a Língua de Sinais. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p.101-116, 2018. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/30063/23557>. Acesso em: 25 abr. 2020.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Ed revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2013.

DALCIN, G. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2005. 138 p.

DAMASCENO, Luiz Rogerio da Silva. Direitos humanos e proteção dos direitos das pessoas com deficiência. Evolução dos sistemas global e regional de proteção. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 20, n. 4320, 30 abr. 2015. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/32710>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL. **Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva"**. Montreal, Quebec, Canadá – 05 de junho de 2001. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula03_ativPres_Decl_Montreal.pdf. Acesso em: 15 de dez. 2020

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001). Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula03_ativPres_Decl_Guatemala.pdf. Acesso em: 25 de nov. 2020.

DIZEU, L. C. T. de B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc. [online]**. 2005, vol.26, n.91, pp.583-597. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014>. Acesso em: 20 set 2020.

DORZIAT, Ana; LIMA, Niedja M.; ARAÚJO, Joelma R. de. A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 28, 2007, p.16-27.

_____. **O outro da Educação:** pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Educação Inclusiva).

_____. O direito dos surdos a educação bilíngue. In: DORZIAT, Ana (Org.) **Estudos surdos: diferentes olhares**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

FARIA, E. M. B.; ALVES, E. de O.; BATISTA, M. G. D. de A. e M.; MONTEIRO, R. de F. F. V. Língua de sinais: um instrumento viabilizador do desenvolvimento cognitivo e interacional do surdo. In: DORZIAT, Ana (Org.) **Estudos surdos: diferentes olhares**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

FERNANDES, Eulalia. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, F. K. da S. F.; ALVES, E. O.; STUMPF, M. R.. A escrita de sinais como instrumento de desenvolvimento linguístico e identitário para o surdo. **Rev. Pontos de Interrogação**, v. 10, n. 1, jan.-jun., p. 175-192, 2020. Disponível em: <http://revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/issue/view/496/showToc>. Acesso em: 07 dez. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, C. Que ética? Que ciência? Que sociedade? In: FLEISCHER, S.; SCHUCH, P. **Ética e regulamentação na pesquisa antropológica**. Brasília: Letras Livres, 2010. p. 39-70.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. RJ: Paz e Terra, 1987.

GESSER, Audrei. **Libras que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade Surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2018.

GONZÁLEZ REY, Fernando. L. **Pesquisa Qualitativa e Subjetiva e Subjetividade:** Os processos de construção da informação. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GROLLA, Elaine.; SILVA, Maria C. F. **Para conhecer aquisição da linguagem.** São Paulo: Contexto, 2014.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: nota sobre as revoluções culturais de nosso tempo. In: **Revista Educação e Realidade:** Cultura, Mídia e educação. v. 22, n. 3, jul. - dez. 1997.

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola:** alternativas teóricas e práticas. 5. ed. São Paulo: Summus, 1998.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky.** Recife: MEC/Fundação Joaquim Nabuco/ Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

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

KUHNEN, Roseli Terezinha. A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 329-344, jul.-set., 2017.

LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, n. 13, v. 2, p. 257-280, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200008>. Acesso em: 19 set. 2020.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias para ensino de alunos surdos. In: Coleção UAB – UFSCar. **Língua de Sinais Brasileira: uma introdução.** São Carlos: Departamento de Produção Gráfica da UFSCar, 2011.

LANNA JUNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos.

Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEME, Renata Salgado; FONTES, Samira da Costa. Da integração a inclusão social: o estatuto das pessoas com deficiência e a concretização da inclusão pelos direitos assegurados. **R. Jur. UNI7**, Fortaleza, v.14, n.1, 2017, p.89-107.

LIMA, Marcela Francis Costa. **O que significa mediar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2017.

LIMA, N. M. F. de. Inclusão Escola de Surdos: o dito e o feito. O direito dos surdos a educação bilíngue. In: DORZIAT, Ana (Org.) **Estudos surdos: diferentes olhares**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

MACHADO, F. B.; SANÁBIO, M. T.; MACHADO, C. S.; MAGALDI, C. A. Acessibilidade e mídias educacionais digitais: uma revisão dos marcos legais internacionais e nacionais e sua aplicação nas instituições públicas de ensino superior (IFES). **XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária**. Florianópolis, 2014, p. 1-17. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/131858> Acesso em: 18 out. 2020.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. 7. reimp. São Paulo: Atlas, 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos e metodológicos. In: Ball, S. J. MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez 2011, p. 143 a 172.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. vol.11, n.33, Rio de Janeiro. Set./Dec. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>. Acesso em: 12 abr. 2020.

MESQUITA, Leila Santos de. **O acesso do surdo ao ensino superior: limites e avanços das políticas educacionais de inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2013.

MINAYO, Maria C. S. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F.; MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis RJ: Vozes, p. 61-77, 2015.

MUNIZ, Joani de Mélo. **Mães de Surdos: Concepções em torno da pessoa surda e suas implicações para aquisição/aprendizagem da língua de sinais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2016.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Francisco de. PIZZIO, Alex. FRANÇA, George (org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora da PUC, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 9 de dezembro de 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

PAULO, Joeliton Francisco Sousa de. **Atuação Docente com estudantes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa 2019.

PERLIN, Glades. Identidade Surda e currículo. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. GÔES, Maria Cecília Rafael (org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (org), **A Invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul, Ed. EDUNISC, 2004.

_____. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 51-73.

QUADROS, Ronice Muller de. **Língua de herança: língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

_____. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Canoas: Textura, 2018.

_____. **Libras**. 1 ed. São Paulo. Parábola, 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

SALLES, H. M. M. et al. **Ensino e língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. **A história da exclusão da pessoa com deficiência: aspectos sócio-econômicos, religiosos e educacionais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

SANTOS, Alex Reis dos; SANTOS, Roberta Gabriele de Menezes. **Educação inclusiva e a Declaração de Salamanca**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França, 2016. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_07.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

SERRA, Dayne. Inclusão e ambiente escolar. In: PAULINO, Marcos Moreira; SANTOS, Mônica Pereira dos. (orgs.). **Inclusão em educação**: cultura, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Lucas Romário da. **Pedagogia Surda**: O papel de professoras surda na construção de identidades de alunas surdas e alunos surdos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2017.

SILVA, Polliana Barboza da. **Ensino superior para surdos**: o processo educacional na ótica dos estudos culturais. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2018.

SILVA, Francisco Uélison da. **Surdos/as que se constroem surdos/as**: o despontar do movimento linguístico-cultural surdo na cidade de Cajazeiras/PB. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2017.

SILVA, Walquíria Nascimento da. **Estranhos no ninho**: isolamento comunicacional de discentes surdos/surdas em escolas de Mamanguape à luz dos estudos culturais. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2019.

SILVEIRA, Rosa M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa V. **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 117-138.

STAKE, Robert. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STUMPF, Mariane Rossi. **Mudanças estruturais para a inclusão**. In: Quadros, Ronice. Estudos Surdos III. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

STROBEL, Karin. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, 2006, p.245-254. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/806/821>. Acesso em: 21 jun. 2020.

_____. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

SKILIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

VARGAS, J. S.; GOBARA, S. T. Interações entre o Aluno com Surdez, o Professor e o Intérprete em Aulas de Física: uma Perspectiva Vygotskiana. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 449-460, Jul.-Set., 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300010>. Acesso em: 15 out. 2020

VILARONGA, Carla Ariela R.; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. *Rev. bras. Estud. pedagog. (online)*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALBER, Vera Beatriz; SILVA, Rosane Neves da. **As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão?** *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 23, n. 1, p. 29-37, jan.-mar., 2006.

WALLIS, Lars. **Os surdos e o bilinguismo**. Rio de Janeiro. Boletim 5, Geles - grupo de estudos sobre linguagem, educação e surdez. UFRJ. 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada/o,

Esta pesquisa é sobre “AS PRÁTICAS DOCENTES ATRELADAS À POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A AQUISIÇÃO DA L1 E L2 (NA MODALIDADE ESCRITA) DO SURDO NO ENSINO FUNDAMENTAL I” e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Francyllayans Karla da Silva Fernandes, aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a Dr^a. Edineide Jezini Mesquita Araujo.

Seu objetivo principal é analisar a implementação da política de ensino bilíngue para surdos no Ensino Fundamental I de uma escola Estadual do município de Canguaretama - RN, buscando apreender a relação entre as políticas e as práticas para aquisição das línguas. Os objetivos específicos são: Analisar os documentos oficiais das políticas educacionais voltadas para a educação dos surdos em seu processo de aquisição das línguas; Investigar os impactos da política de ensino bilíngue para os surdos na escola inclusiva; Averiguar as práticas educacionais que favorecem a aquisição da Libras para surdos no ensino fundamental I; Discutir a importância entre a relação da prática educacional com a política de ensino bilíngue no processo de aquisição das línguas para surdos.

A finalidade deste trabalho é maximizar a aplicação da política bilíngue dentro do processo de inclusão. Como benefício, esta pesquisa pretende fomentar a promoção de formações continuadas para os professores do ensino fundamental I, buscando melhorar as práticas docentes e as políticas de ensino bilíngue.

Solicitamos a sua colaboração para a aplicação da entrevista gravada e observação não participante com anotações no diário de campo, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicá-lo em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que esta pesquisa oferece riscos mínimos e previsíveis para a sua saúde. No entanto, no momento da entrevista, poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento) e, para que isso seja evitado, deverá ser escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/a não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela mestranda. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

A pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

Contato do/a pesquisador/a responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar,

Francyllayans Karla da Silva Fernandes

Endereço: Iraci Almeida da Costa

José Américo, João Pessoa - PB

Telefone: (83) 986540058

E-mail: francyllayans@gmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: **comitedeetica@ccs.ufpb.br**

APÊNDICE 2**ENTREVISTA (PROFESSORAS)**

- 1- Qual a sua formação inicial e em que ano você concluiu?
- 2- Possui alguma pós-graduação? Se sim, em quê e qual o ano de conclusão?
- 3- Quantos anos de experiência docente você tem?
- 4- Durante sua formação você estudou alguma disciplina sobre surdo, educação de surdos e Libras? Qual/quais?
- 5- Quantos anos de experiência com ensino para surdos você tem?
- 6- Quando foi direcionada a uma sala de aula com surdo(s), você recebeu alguma formação específica para atuar? Qual/quais?
- 7- Conhece as políticas educacionais voltadas para ensino bilíngue da pessoa surda? Como você as aplica em sala de aula?
- 8- Em quais metodologias você ampara sua prática docente para fazer com que o surdo tenha sua língua como parte constituinte do processo de ensino e aprendizagem? Por quê?
- 9- Como você estabelece a relação professor-aluno com o surdo?
- 10- Como você percebe que o surdo conseguiu adquirir as línguas (Libras e Português)?

APÊNDICE 3**ENTREVISTA (COORDENADORA)**

- 1- Qual a sua formação Inicial e em que ano você concluiu?
- 2- Possui alguma pós-graduação? Se sim, em quê e qual o ano de conclusão?
- 3- Quantos anos de experiência na docência e quantos anos de experiência no cargo que exerce atualmente?
- 4- Durante sua formação você estudou alguma disciplina sobre surdo, educação de surdos ou Libras? Qual/ quais?
- 5- O estado disponibiliza alguma formação continuada específica para os coordenadores na área da educação dos surdos ou Libras? Qual/ quais?
- 6- Como você organiza a proposta de planejamento para os professores que têm surdos na sala de aula regular?
- 7- A coordenação disponibiliza algum suporte teórico ou didático para os professores que têm surdos na sala de aula regular? Quais?
- 8- Em quais pontos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola fala sobre a educação bilíngue para o surdo?
- 9- Como a coordenação contribui para a efetivação do direito bilíngue da pessoa surda incluída na sala regular?

APÊNDICE 4**ENTREVISTA (GESTÃO)**

- 1- Qual a sua formação Inicial e em que ano você concluiu?
- 2- Possui alguma pós-graduação? Se sim, em quê e qual o ano de conclusão?
- 3- Quantos anos de experiência na docência e quantos anos de experiência no cargo que exerce atualmente?
- 4- Durante sua formação você estudou alguma disciplina sobre surdo, educação de surdos ou Libras? Qual/quais?
- 5- O estado disponibiliza alguma formação continuada específica para os gestores na área da educação dos surdos ou Libras? Qual/ quais?
- 6- Como a escola se organiza para matrícula e permanência dos surdos?
- 7- A escola executa alguma atividade específica para a valorização da comunidade surda e da sua língua? Quais?
- 8- O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi elaborado pensando na educação bilíngue dos surdos?
- 9- Como a gestão contribui para a efetivação das políticas educacionais para ensino bilíngue da pessoa surda?

APÊNDICE 5

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Atuando, desde 2016, como professora da Sala de Recursos Multifuncionais e professora de Libras na cidade de Canguaretama-RN, muitos desafios foram enfrentados, incluindo, inicialmente, a existência de dois alunos surdos matriculados que não frequentavam a escola desde o ano anterior (2015) por causa da ausência do intérprete de Libras.

A fim de solucionar esse entrave, as famílias foram procuradas para que se conhecesse a realidade dos alunos e soubesse quais eram as reais condições de um atendimento no contraturno. Através do contato inicial com essas famílias, outros alunos surdos da região ficaram sabendo e passaram a fazer parte dos atendimentos. No primeiro ano, três surdos participavam do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tinha como foco o ensino da Libras, uma vez que a grande maioria utilizava sinais caseiros.

Os alunos da região se encontram duas vezes por semana para irem ao Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) que fica em Natal-RN. A prefeitura da cidade de Canguaretama-RN disponibiliza o transporte para que eles frequentem o CAS regularmente. Entretanto, como o contato com a língua de sinais acontecia apenas semanalmente e as famílias não sabem Libras, eles utilizavam bastante a gesticulação.

No ano de 2017, a aluna da Professora B chega à escola que possui o atendimento especializado. Ela estudava o 2º ano em outra instituição e morava na zona rural, mas, semanalmente, estava onde eram realizados os atendimentos. A mãe da aluna foi algumas vezes com ela e, durante a primeira conversa, informou que a filha é surda, com deficiência intelectual leve, sem uso de medicação.

Ainda nessa conversa, a mãe informou que, mesmo se relacionando bem com outras crianças, a menina é muito inquieta, teimosa e, algumas vezes, agressiva, geralmente quando é contrariada. A mãe também contou que a relação da filha com a família é boa, a única parte ruim é que poucos conseguem conversar com ela, pois ninguém sabe Libras e todos usam gestos caseiros. Segundo a mãe, a filha nunca reprovou, pois, por ser deficiente, a escola não pode reprovar. Assim, ela

não conhece as letras nem os números, por isso a mãe não permite que saia sozinha.

Na grande maioria das vezes em que a aluna foi aos atendimentos, estava acompanhada de uma prima. Elas vinham no ônibus escolar que traz os alunos da zona rural para a zona urbana. Desse modo, as oportunidades de conversa com a mãe foram poucas. Vale destacar que a mãe é muito tímida e, nos momentos de conversa, suas respostas se resumiam a sim ou não, sem estabelecer contato visual direto.

Sobre a aluna, o seu desenvolvimento linguístico é lento. Quando os atendimentos foram iniciados ela tinha um sinalário muito reduzido com contações ricas de gestos caseiros e mímicas. O processo de aquisição da Libras passa pelo esquecimento dos sinais com facilidade, por isso sempre utilizava sinais do cotidiano na tentativa de estabelecer a substituição dos gestos pelos sinais, sendo essa uma prática de retomada constante.

No campo da língua portuguesa a caminhada foi menor, já que o foco era a aquisição da Libras antes do português escrito. Entretanto, a prática era desconstruída pela pedagogia ouvintista da escola que a fazia memorizar a estrutura de palavras escritas que ela trazia para os atendimentos com o objetivo de que houvesse ajuda nesse processo. Então, explicava-se a importância da aprendizagem primeiro da Libras por ser sua língua, mas ela insistia nas palavras. Esse fato pediu que um tempo de ajuda fosse reservado para essas atividades de memorização das palavras.

Em Libras, a aluna conseguiu desenvolver vários sinais do cotidiano, como: saudações, verbos simples, datilologia do nome completo, sinal próprio, alguns parentes, alguns materiais escolares, algumas frutas, algumas verduras, dinheiro (no sentido de reconhecimento do número e não do valor) e aprendeu, também, os sinais dos setores da escola.

O outro aluno presente nos atendimentos foi o da professora A, que chegou à escola com assistência especializada no ano de 2018. Ele veio acompanhado da mãe, com a qual existiram apenas 3 contatos. No primeiro encontro, realizou-se a entrevista com a mãe para conhecer a história do aluno. Segundo conta, ele é filho único e na hora do parto teve falta de oxigenação no cérebro, o que ocasionou a surdez e a deficiência intelectual.

Por causa de um episódio de agressividade, a mãe procurou o psiquiatra que receitou o uso contínuo de uma medicação para que ele ficasse mais calmo. A mãe não soube informar qual o nome do remédio, mas disse que essa medicação afeta muito o sono do filho, por isso, muitas vezes, ele não consegue ir à escola, já que moram na Zona Rural e têm que acordar mais cedo para pegar o transporte que deixa os alunos na escola da Zona Urbana.

A mãe queria que ele participasse dos atendimentos para que tivesse algo para fazer, pois é muito quieto, calado, não gosta muito de fazer amizades e é muito apegado a ela. Ele não sinalizava nada, utilizava poucos gestos caseiros e tinha muita dificuldade motora. De imediato, a mãe informou que o filho não teria uma boa frequência, pois dependeria de alguém para acompanhá-lo toda semana.

Sobre o aluno, os encontros foram mínimos no decorrer dos anos, pois ele faltava muito, o que dificultava o andamento do processo, a continuidade da prática e o alcance dos objetivos traçados para que ele conseguisse adquirir a língua de sinais. Nos contatos, percebeu-se que a mão dele tinha pouca mobilidade e quando havia essa dificuldade para a realização dos sinais, desistia.

No decorrer dos atendimentos, viu-se que o surdo é uma criança tímida, mas carinhosa, que gosta de contar história à sua maneira, balançando a cabeça, fazendo pouquíssimos gestos caseiros e correndo pela sala como se estivesse incorporando os acontecimentos narrados. Ele adquiriu os sinais: datilologia do seu nome, o sinal próprio, mãe e o meu sinal.

Com esse aluno, não houve o trabalho do português na modalidade escrita, pois aproveitava os encontros para que o surdo pudesse aprender a língua de sinais, visto que é a sua língua natural e ele não dominara. O ensino do português na modalidade escrita fazia parte de um projeto futuro, assim que o surdo adquirisse sua própria língua, a Libras.