

**O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO SURDO EM ESCOLAS
COMUNS: CAMINHOS E PERSPECTIVAS**

**THE PROCESS OF SCHOOL INCLUSION OF THE DEAF STUDENT IN
COMMON SCHOOLS: PATHWAYS AND PERSPECTIVES**

Ana Paula Zerbato

Mestre e aluna do Doutorado em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – SP – Brasil
apzerbato@gmail.com

Daiana Lopes Claro

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de São Roque (FAC) – SP – Brasil
daia_claro@hotmail.com

Resumo: A discussão sobre políticas de inclusão escolar ocorre no Brasil há algum tempo, entretanto, o contexto que insere as práticas de educação inclusiva enfrenta alguns obstáculos para sua ideal efetivação. Dessa forma, os objetivos do presente estudo consistiram em descrever e caracterizar a experiência do processo de inclusão escolar de alunos surdos no ano de 2016 em escolas comuns do município de São Roque - SP. Para atingir os objetivos optou-se pela abordagem qualitativa, com vistas a compreender os aspectos da realidade de um determinado grupo social e produzir conhecimentos mais aprofundados. Como instrumento de coleta de dados, além da observação participante durante estágio supervisionado, foi elaborado um questionário semiestruturado para embasar uma entrevista com o Chefe Técnico

do Departamento de Educação daquele período correspondente à observação. Os resultados contribuíram para fomentar as reflexões sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência, em especial, do aluno surdo no município estudado.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação de surdos. Escola Bilíngue. Inclusão Escolar.

Abstract: The discussion about policies of school inclusion has been in Brazil for some time, however, the context that inserts the practices of inclusive education faces some obstacles. So, the objectives of the present study consisted in describe and characterize this process in common schools in São Paulo's inland city of São Roque during 2016. To achieve these goals the qualitative approach was chosen for it aims to understand the aspects of the reality of a specific social group and to produce deep knowledge. Besides participant observation during supervised training, a semi-structured questionnaire was elaborated as tool for data collection to support the interview conducted with the Technical Head of the Department of Education. The results contributed to feed reflection about the process of school inclusion of students with disabilities, particularly the deaf student in the studied context.

Key words: Special Education. Education of the deaf. Bilingual school. School inclusion.

Introdução

As propostas de atendimento educacional para alunos com deficiência se fortaleceram a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e de acordos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990), garantindo-lhes o direito de serem escolarizados em escolas de ensino comum, juntamente com os demais estudantes.

Embora a discussão sobre políticas de inclusão escolar ocorra no Brasil há algum tempo (BRASIL, 1988; 1990; 1994; 1996; 2001; 2008; 2015) o contexto escolar em que são

inseridas as práticas de educação inclusiva enfrenta diversos obstáculos para ser consolidada. Com isso, a educação de alunos com deficiência, bem como a educação de alunos surdos é falha por uma série de fatores que vão desde a falta de estrutura e recursos, ausência de profissionais qualificados, desvalorização profissional, entre outros, que levam os atores deste processo à falta de interesse e disposição em encarar os desafios apresentados pela diversidade do alunado atendido na escola. Dessa forma, colocou-se em pauta neste estudo, a análise e a identificação de alguns dos entraves deste sistema educacional que pretende se tornar inclusivo e, para isso, buscou-se embasamento em pesquisas teóricas já produzidas a fim de discutir alguns possíveis caminhos para a efetivação da inclusão escolar.

A mera inserção de alunos com deficiência - que antes frequentavam escolas especiais - em salas de aula de escolas comuns não basta para a efetivação dos princípios inclusivos escolares. Para além disso, como aponta o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014), a Educação Inclusiva deveria abranger todos os estudantes, independente da raça, cultura, etnia, religião ou deficiência; e a todos esses permitir o acesso, a participação e a aprendizagem. Para Glat e Nogueira (2002, p.26):

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

Uma escola que quer se tornar inclusiva não pode considerar o professor da sala comum como único responsável pela qualidade da educação e aprendizado de todos. Uma escola inclusiva compartilha dos mesmos objetivos e conta com o apoio da gestão administrativa, professores especializados, funcionários, família e toda a comunidade escolar.

Da mesma forma, a inclusão do aluno surdo também tem sido bastante discutida nos últimos tempos. Entretanto, esta apresenta peculiaridades no modo de ensinar, como a utilização de metodologias mais visuais, interação com seus pares e o ensino por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). De acordo com Campos (2013, p.37):

[...] Alguns pesquisadores defendem que a educação de surdos deve ser na escola regular com ouvintes. Outro grupo de pesquisadores aponta para condusões diferentes do grupo anterior. Eles acreditam que a educação de surdos deve estar de acordo com a cultura, língua, história cultural, metodologia, currículo e prática direcionados aos surdos.

Moura (2000) cita alguns modelos inclusivos para a educação de surdos que têm sido implantados no país; um deles é a escola comum na perspectiva bilíngue, na qual a LIBRAS é a língua usada em todos os processos de ensino nos anos iniciais (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) por um professor fluente e sem mediação de terceiros. Nesse modelo, os alunos surdos estudam numa mesma classe, pois considera-se importante que o aluno aprenda a sua primeira língua (LIBRAS) junto com os seus pares, para depois aprender o português como segunda língua. A socialização entre surdos e ouvintes ocorre em momentos de recreação e atividades coletivas. Já nos anos finais do Ensino Fundamental ele é incluído na classe comum,

com a presença de um profissional intérprete, para auxiliar o aprendizado dos conteúdos escolares juntamente com os alunos ouvintes. Para Zerbato e Lacerda (2015, p. 438), “[...] a adoção da abordagem bilíngue na escolarização destes alunos desde a educação Infantil tem se tornado um meio bastante eficaz, pois prioriza a língua de sinais como peça fundamental no desenvolvimento integral destes”.

Outro modelo apresentado por Moura (2000) e implementado com maior frequência, é a inclusão escolar do aluno surdo em salas comuns desde os primeiros anos de educação com a presença de um intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa em sala de aula. Essa organização pode não ser tão efetiva, pois a cultura, identidade e língua desses dois grupos de alunos são díspares e, conseqüentemente, as formas de aprender e ensinar estes dois públicos são diferentes, o grupo majoritariamente ouvinte aprende por meios orais e tem como primeira língua a Língua Portuguesa, o segundo grupo aprende de maneira visual e pela língua de sinais.

A proposta da educação bilíngue no contexto escolar e social defende o acesso dos surdos às duas línguas, sendo que o aprendizado da língua de sinais deve ser priorizado o mais cedo possível, para o melhor desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança surda, antes do aprendizado da língua portuguesa escrita ou oral.

O modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visuogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se a comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional, por isso, advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se “misture” uma com a outra. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada a pessoa surda, por contar com a integridade do canal visuogestual (LACERDA, 1998, s/p).

A proposta de educação bilíngue parece melhor se adequar ao ensino de crianças surdas, pois facilita o aprendizado dos conteúdos escolares, suas especificidades são levadas em consideração, respeitando sua cultura e auxiliando a construção da identidade do indivíduo surdo.

1. O processo de inclusão escolar do aluno surdo no ensino comum

A efetivação da inclusão escolar tem sido um grande desafio, tanto para os profissionais da educação, quanto para pais e alunos. O aluno surdo quando integrado ao ensino comum pode ser comparado a um estrangeiro em um país onde ninguém entende a sua língua. Num estudo de Lacerda (2006), a autora apontou várias pesquisas mostrando que os sujeitos surdos que passaram por muitos anos de escolarização apresentaram competência acadêmica muito inferior comparado a alunos ouvintes, sendo que a capacidade cognitiva nos anos iniciais era semelhante entre surdos e ouvintes. Isso se deve, entre os inúmeros fatores, à falta de estrutura escolar e profissional, às maneiras exclusivas de se ensinar, priorizando a oralidade e ausência de comunicação entre surdos e ouvintes.

Segundo a autora, a proposta de inclusão escolar do aluno surdo é bem aceita e a comunidade escolar está disposta a aceitar as diferenças, porém os que possuem necessidades especiais não encontram neste mesmo ambiente educacional o suporte adequado para sua aprendizagem, resultando na defasagem do seu desenvolvimento cognitivo, emocional, cultural e social.

[...] a situação do aluno surdo parece insólita: em uma quinta série não conhece o nome dos amigos, não se relaciona com os professores, tem

apenas um interlocutor efetivo no espaço escolar, está sempre acompanhado por um adulto, configurando uma situação que não pode ser chamada de satisfatória. Ele provavelmente, por não conhecer outra realidade, mostra-se bem adaptado a sua situação. Como não conhece algo diferente, acredita que esta convivência seja plena e se satisfaz com ela. Cabe refletir se esta vivência escolar é realmente plena e se este é o espaço educacional que se deseja para os alunos surdos (LACERDA, 2006, p. 173).

A escolarização do aluno surdo na escola comum depende da comunicação por meio da Língua de Sinais. A maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes que, muitas vezes, não conseguem se comunicar adequadamente com seus filhos e desconhecem a Língua de Sinais. Assim, quando a criança entra na escola já existe um atraso em seu desenvolvimento e aprendizado.

Ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar (em muitos casos termina a oitava série com conhecimentos de língua portuguesa e matemática compatíveis com a terceira série). Esta realidade é gravíssima e tem se repetido no Brasil, a cada ano. Torna-se urgente intervir e modificar estes fatos (LACERDA, 2006, p. 177).

Ainda conforme Lacerda (2006), a presença de um intérprete de LIBRAS em sala de aula, torna os conteúdos mais acessíveis aos alunos surdos, porém não é o suficiente para sua aprendizagem, se não houver práticas que assegurem a interação do aluno surdo com os demais alunos e professores de sua classe. O relacionamento entre os indivíduos e a troca de informações é o que gera conhecimento, forma conceitos e permite o desenvolvimento cognitivo, ou seja, é necessário que sejam organizadas atividades que incluam surdos e ouvintes, que os levem a pensar e raciocinar.

A autora aponta ainda que a escola deve adequar o currículo, buscando aspectos didáticos e metodologias, obter maior conhecimento sobre a surdez e sobre a Língua de Sinais, além disso, proporcionar um ambiente atrativo utilizando de muitos recursos visuais, como imagens e cartazes, alfabeto manual para a alfabetização, jogos, impressos, utilizar-se também de gestos, expressões e dramatizações, entre outros, pois desde que nasce a criança surda é totalmente visual, e mesmo não ouvindo ela desenvolve instintivamente uma forma de observar o mundo e dar sentido ao que vê. As salas de aula não devem ser muito cheias, para que o professor consiga desenvolver e trabalhar melhor os conteúdos, de forma que todos participem, interajam e a comunicação aconteça. Além do intérprete, também é importante a presença de um instrutor surdo, assim ele poderá ensinar a LIBRAS para os professores e profissionais da escola, trazer um pouco da cultura surda para o ambiente escolar, sendo também um apoio para que os alunos surdos se sintam envolvidos.

Da mesma forma, a autora supracitada salienta que, as salas de AEE deveriam funcionar de maneira responsável, como um apoio educacional no turno inverso as aulas do aluno, assim como identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que sejam acessíveis para os alunos, sempre levando em conta suas necessidades específicas, porém, a realidade não tem funcionado dessa maneira.

Diante deste contexto, os objetivos deste estudo consistiram em descrever e caracterizar como aconteceu o processo de inclusão escolar de alunos surdos no ano de 2016 em escolas comuns do município de São Roque - SP.

2. Desenvolvimento da pesquisa

Para atingir os objetivos deste trabalho optou-se por desenvolver uma pesquisa do tipo descritiva, embasada na abordagem qualitativa, pois esta preocupa-se em

compreender os aspectos da realidade de um determinado grupo social e o objetivo era produzir conhecimentos aprofundados e ilustrativos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A coleta de dados se deu por duas etapas, sendo elas:

- (a) As observações participantes feitas durante o estágio supervisionado da autora deste trabalho. Tais observações eram registradas em um diário de campo para posterior análise, fundamentada em estudos já realizados sobre a temática.
- (b) Realização de uma entrevista com o Chefe Técnico do Departamento da Educação do município de São Roque - SP no ano de realização do estudo (2016), com vistas a compreender o contexto educacional dos estudantes surdos matriculados no ensino comum.

Como instrumento de coleta de dados foi elaborado um roteiro de questões semiestruturadas para embasar a entrevista. A conversa foi gravada, com autorização do sujeito entrevistado, assim como assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a descrição de dados apresentados durante a entrevista. Os dados coletados foram transcritos e analisados à luz da literatura específica que embasou este estudo.

2.1. Contextualização da inclusão escolar dos alunos surdos do município de São Roque

São Roque é um município localizado no interior do estado de São Paulo, situado na região metropolitana de Sorocaba, na mesorregião macro metropolitana paulista e microrregião de Sorocaba. De acordo com os dados do IBGE (2014), a população era de 80.502 habitantes.

No ano de 2016, de acordo com o relato do Chefe Técnico do Departamento de Educação, a rede municipal atendia alunos PAEE com diferentes diagnósticos em suas escolas e dentre eles, 9 alunos surdos estavam matriculados em escolas comuns. Deste total 2 estavam matriculados na Educação Infantil, 3 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 4 nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A matrícula dos alunos surdos, assim como a dos alunos ouvintes, era realizada na escola mais próxima à residência destes.

3. Resultados e discussões

Para melhor organização e apresentação dos dados coletados neste estudo, estes foram categorizados e analisados com base na literatura levantada sobre o tema, e serão apresentados a seguir.

3.1. Sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos

Segundo relatos do Chefe Técnico da Educação, a modalidade do ensino de LIBRAS não acontecia na rede municipal. A maioria dos alunos surdos, antes de frequentarem escolas comuns estudavam numa escola especial da cidade para aquisição da língua e desenvolvimento cognitivo, pois esta era responsável anteriormente pela educação dos surdos do município, assim como para o ensino dos demais alunos com deficiência do município. Havia também aqueles que adquiriram a surdez já estando matriculados na rede, ou que por algum outro motivo, adquiriram a deficiência auditiva, mas não se comunicavam por meio da LIBRAS. Para estes estudantes, a escola orientava que os pais buscassem a associação de surdos da cidade, a Associação de Deficientes Auditivos São Roque - ADAS - para buscar apoio e aprender a língua da criança surda.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) que trata da Língua Brasileira de Sinais, afirma que as instituições federais de ensino devam ofertar, obrigatoriamente, desde a Educação Infantil, o ensino da Libras como primeira língua e português como segunda língua para as crianças surdas, e que além disso, as escolas devem dispor de professor e instrutor de Libras, de tradutor/intérprete, professor de língua portuguesa para trabalhar o português como segunda língua dos surdos, e o professor regente da classe.

O Chefe Técnico relatou que no ano de 2016, as escolas do município ofereciam o profissional intérprete de Libras, que acompanhava o aluno surdo em sala de aula e o AEE em SRM como apoio ao desenvolvimento do aluno surdo, entretanto, para a aquisição da língua de sinais não havia profissionais designados a atender especificamente a essa necessidade do aluno. Com isso, o nível do aprendizado da LIBRAS era variado entre os alunos, ou seja, os que estavam matriculados no Ensino Fundamental II e que vieram com uma boa base da escola especial se comunicavam de forma mais corrente. Já os alunos matriculados da Educação Infantil eram oralizados e possuíam grande dificuldade na comunicação e interação escolar, isso se devia também a não aceitação dos pais à Língua de Sinais.

Para o melhor desenvolvimento dos alunos surdos e sua interação com os ouvintes, demais alunos e professores, o Departamento de Educação orientava os intérpretes que, além de acompanharem os alunos durante as aulas, que realizassem por dois dias da semana um trabalho de ensino da Libras para os demais envolvidos no processo escolar, visando a interação entre professor, aluno ouvinte e aluno surdo.

Para melhor adaptação do aluno surdo na escola comum também era feito um trabalho em todas as salas de aula da escola e com todos os funcionários para facilitar a convivência e o aluno surdo poder interagir com todos que fazem parte do contexto escolar, e não somente com o intérprete, como muitas vezes acontece. Além disso, de

acordo com o Chefe Técnico, o processo de ensino era desenvolvido através do currículo adaptado para que não apenas o surdo, mas todos tivessem acesso aos conteúdos e atividades escolares.

A dificuldade no ensino e aprendizagem de estudantes surdos se dá, muitas vezes, devido à falta de envolvimento da família e a não aceitação da Libras por falta de conhecimento sobre a importância desta língua aos seus filhos [...]

Eu acredito num programa, num projeto, onde na própria rede a partir da Educação Infantil pudéssemos ofertar o ensino da Libras, [...] onde tivéssemos, instrutor surdo, instrutor ouvinte, professor bilíngue, formação para os professores que atuam junto a esses alunos, aí sim aconteceria. (Relato do Chefe Técnico da Educação, 2016).

Ao perguntar ao Chefe Técnico sobre as potencialidades de um aluno surdo, este afirma que ele possui todas as possibilidades e tem o mesmo potencial que os demais, sendo cada um possuidor de uma língua estruturada que possibilita a comunicação e aquisição de conhecimentos. De acordo com Lacerda (2006), a capacidade cognitiva de crianças surdas e ouvintes são semelhantes nos anos iniciais, entretanto, a aprendizagem do indivíduo surdo pode ficar defasada se não houver um suporte adequado nos anos iniciais e não investimento no processo de aquisição da sua primeira língua.

Eu percebo que os alunos aprendem a língua como um meio de comunicação, sendo que a Libras tem uma estrutura, ela é uma língua, e o aluno não sabe disso e isso traz dificuldade em aprender, como qualquer outro idioma, ou seja, se você não conhece a estrutura da sua língua portuguesa,

como você vai aprender a língua inglesa? [...] (Relato do Chefe Técnico de Educação, 2016).

Os relatos apresentados acima e as observações feitas durante o estágio mostram que o ensino na perspectiva bilíngue pode ser uma alternativa de grande potencial para o aprendizado e desenvolvimento de linguagem em crianças surdas. Para Zerbato e Lacerda (2015), uma vez adquirida a língua de sinais, como primeira língua, essa tem papel fundamental na aquisição do português escrito, como segunda língua. Além disso, as práticas pedagógicas para o ensino da LIBRAS precisam ser elaboradas levando em conta as características próprias que a definem como uma língua visual e espacial, possuidora de uma estrutura gramatical própria e parte de uma cultura surda. A Libras é reconhecida como um sistema linguístico verdadeiro e natural, que nasce a partir da cultura surda e da experiência visual, por isso, seu aprendizado acontece por vias diferentes do aprendizado da língua portuguesa, seu aprendizado parte de meios visuais, espaciais e manuais (ZERBATO, LACERDA, 2015).

3.2. Sobre os profissionais de apoio à escolarização do aluno surdo

Foi relatado pelo Chefe Técnico do Departamento de Educação que todos os alunos surdos possuíam intérpretes de língua de sinais e estes eram contratados através de empresas terceirizadas, que estavam de acordo com o padrão de formação dos profissionais exigidos pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), ou seja, escolaridade mínima em Ensino Médio com certificado de proficiência em Libras (Prolibras).

O fato destes profissionais serem contratados por um período pré-determinado pode dificultar a realização de um trabalho pedagógico efetivo e contínuo, pois não

possuem vínculo com a escola, e a relação entre intérpretes, alunos surdos e professores fica fragilizada.

Os alunos surdos assim como os demais alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) tinham direito ao AEE em suas escolas, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no período contrário ao seu horário de aula. No caso do município estudado, quando alguma circunstância o impedia de frequentar o atendimento no contraturno, como residir distante da escola e ter problemas com transporte, o atendimento então era realizado no próprio período das aulas, uma ou duas vezes na semana com duração de uma hora cada atendimento.

O decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011), em seu artigo 2º, define o AEE como um sistema de apoio a escolarização do PAEE, sendo este um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2011, Artigo 2, §1).

Como analisada pelos pesquisadores Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015, p.12), a legislação nacional prescreve que o AEE deve ser organizado “preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), para que os alunos público-alvo da Educação Especial não interrompam seus percursos escolares na classe comum, mas que ao mesmo tempo tenham supridas suas demandas de escolarização”, entretanto, num país tão grande, com contextos diversos e de indivíduos com necessidades tão diferentes, fica difícil implementar um modelo único de serviço de atendimento a esses alunos.

Um exemplo desta problemática foi identificado durante a realização do estágio nas escolas de município de São Roque. Muitas crianças do PAEE têm dificuldades para voltar à escola no contraturno para frequentar o AEE, por isso, em algumas esco-

las, os profissionais decidiram retirar o aluno durante o período de sua aula para realização do atendimento. Vê-se aí uma contradição, pois de acordo com os princípios da Educação Inclusiva apontados em diversos documentos brasileiros, é direito do aluno PAEE frequentar a sala de aula comum. Não estaria, dessa forma, retirando-lhe o direito deste em participar daquele determinado momento da aula? Esta retirada do aluno de sua sala de aula, não poderia reforçar que este não tem condições de participar daquela aula? E como avaliar o melhor momento de retirá-lo da sala de aula para ir para a SRM?

Muitas pesquisas vêm apontando outras formas efetivas de organizar o AEE. As pesquisadoras Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), por exemplo, apontam o Ensino Colaborativo como maneira eficaz de serviço de apoio à escolarização do aluno PAEE em sala de aula. Neste modelo de atendimento, o professor de Educação Especial vai até a sala de aula do aluno PAEE para auxiliar o professor a pensar em estratégias, recursos e atividades para que este participe das aulas junto com os demais, sem retirar-lhe o direito de participar inteiramente do período de aula que estuda.

Em relação aos alunos surdos especificamente, também podemos levantar outras formas de atendimento e apoio a sua escolarização. O que o AEE de fato vem contribuindo para sua escolarização? Ao aprender a língua de sinais e os conteúdos escolares na SRM, o aluno surdo está de fato incluído? Com quem ele compartilha a sua língua? Há outros pares para que ele se identifique e desenvolva a LIBRAS?

No caso do AEE ofertado aos alunos surdos, o Ministério da Educação (MEC) lançou uma cartilha em 2007, para orientação do atendimento deste alunado (DAMÁZIO, 2007), apontando três momentos didático-pedagógicos diferentes, exigindo profissionais especializados e que tenham o domínio da LIBRAS, são eles:

- Momento do AEE na escola comum onde todos os conteúdos escolares são ensinados por meio da LIBRAS. Sugere-se a presença de um professor surdo para este momento.

- Momento do AEE na escola comum onde todos os alunos – ouvintes e surdos – aprendem a LIBRAS com o auxílio de um instrutor surdo preferencialmente.

- Momento do AEE para os alunos surdos aprenderem a língua portuguesa como segunda língua, em horário contrário ao que frequenta a sala de aula, e de preferência com um professor graduado em Letras e tenha domínio da LIBRAS.

Ainda de acordo com este documento, os conteúdos trabalhados em sala de aula devem ser trabalhados na SRM, pois esta é equipada de recursos e materiais didáticos para o ensino do aluno surdo. As observações realizadas durante estágio supervisionado, revelaram que o professor responsável pelo AEE tem um conhecimento geral das situações dos alunos e formação bem precária sobre cada necessidade do aluno, quanto a cada deficiência. Este dado corrobora com o fato de que faltam profissionais capacitados na área da surdez, assim como nas outras áreas, que saibam desenvolver um plano educacional que atenda satisfatoriamente os alunos em sua escolarização.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) indicam que, para atuar nas SRM, o professor deve comprovar formação em cursos de licenciatura em Educação Especial, ou qualquer outra licenciatura com especialização na área da Educação Especial. Como no Brasil há pouquíssimos cursos de licenciatura em Educação Especial e uma quantidade enorme de cursos de especialização (pós-graduação *latu-senso*) privados, a formação específica na área ainda é muito precária, pois a qualidade destes cursos fica muito a desejar, não oferecendo uma formação integral para a área. E nas demais licenciaturas, o que se identifica é que são ofertadas uma ou duas disciplinas relacionadas a área da Educação Especial, sendo uma

delas a disciplina de Libras garantida pela lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e pelo decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005). Esta garantia mínima de disciplinas que perpassam a área da Educação Especial não assegura o preparo destes futuros profissionais em lidar com as questões da diversidade, resultando numa formação insuficiente e superficial.

Ao final da entrevista, o Chefe Técnico da Educação, concordou que a proposta da Educação Bilíngue para o ensino dos alunos surdos da rede seria ideal, entretanto, a sua implementação ainda depende de mais esforços políticos e pedagógicos, pois falta ainda um trabalho em conjunto que envolva a família, a instituição escolar, os gestores e os profissionais. O trabalho pontual de apenas um ou dois professores trabalhando, por exemplo, não tem como solucionar os entraves da inclusão escolar. Para a efetivação da escolarização dos alunos surdos, todos devem caminhar juntos no intuito de alcançar o mesmo objetivo, que é o de proporcionar uma educação adequada e de qualidade, buscando o desenvolvimento íntegro destes alunos.

Considerações finais

O presente trabalho buscou contextualizar e descrever como vinha acontecendo o processo de inclusão escolar do aluno surdo no município de São Roque no ano de 2016. Também se buscou discutir possíveis caminhos e alternativas apontados na literatura para que essa inclusão seja de sucesso e atinja, além da participação e interação em sala de aula, a aprendizagem do aluno surdo.

Identificamos muitos avanços nas possibilidades de educação da pessoa surda, no entanto, ao analisar historicamente a condição dessas pessoas percebe-se que, o que acontecia na antiguidade – a existência de uma visão preconceituosa de que esses indivíduos eram incapazes de serem educados por não compreenderem a linguagem

oral – ainda está presente hoje na crença de alguns professores. A falta de capacitação e (in)formação gera um pré-conceito que aborta a oportunidade de conhecer e desenvolver a capacidade do aluno surdo, o que resulta em fracasso escolar e exclusão, responsabilizando o indivíduo mais uma vez pela sua dificuldade e não o ambiente em que convive.

As pesquisas estudadas, constataram que, em algumas escolas, ocorre somente a socialização dos estudantes, garantindo apenas a interação do aluno em sala de aula, mas não ocorre o ensino e a aprendizagem. Porém, no caso do aluno surdo, muitas vezes, nem a socialização pode acontecer porque ouvintes e surdos compartilham de línguas diferentes.

Ao analisar teoricamente as observações realizadas no contexto escolar durante o estágio, concluiu-se que é possível a realização de práticas pedagógicas mais inclusivas para a escolarização do aluno surdo nos diferentes níveis de ensino. Essas práticas vão desde a conscientização do outro pelo respeito às diferenças até didáticas e acomodações do ensino para que todos tenham acesso ao conhecimento.

Ademais, a presença de uma equipe de profissionais capacitados para atender a escola, existência de recursos e materiais adequados e salas do AEE oferecendo um atendimento mais qualificado, proporcionaria melhores condições para a escolarização do aluno surdo na escola comum desde os anos iniciais, sem comprometer ou postergar o seu aprendizado.

Dessa forma, a proposta de educação bilíngue vem se demonstrando efetiva na educação dos alunos surdos em diferentes contextos escolares e precisa continuar sendo estudada e discutida ao se pensar em implementação de políticas públicas que priorizam a perspectiva inclusiva e o sucesso no aprendizado de todos.

Sendo assim, é relevante e urgente uma boa formação aos professores e demais profissionais envolvidos no processo educacional inclusivo, pois cada indivíduo tem as

suas especificidades e potencialidades. Além disso, o trabalho em colaboração com profissionais especializados, a organização do AEE de diferentes formas de acordo com as necessidades dos alunos e o apoio da gestão administrativa é fundamental para a realização da escolarização dos alunos PAEE. Enquanto estas e outras medidas não são colocadas em prática, a efetivação do processo de inclusão escolar fica prejudicado e caímos no risco de continuar responsabilizando os alunos PAEE pelo seu fracasso. Inclusão escolar é uma questão de implementação de políticas públicas e de envolvimento da família, profissionais especializados, professores, gestores, alunos PAEE, funcionários e comunidade em geral.

Referências

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília – DF. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 22 de jan. de 2017.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 14 de jan. de 2017.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília – DF. 1994.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 e dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 22 de jan. de 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto N° 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 22 de jan. de 2017.

_____. *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, Ministro da Educação – MEC/SEESP. Brasília -DF, 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 9 de jan. de 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015 b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

Acesso em: 17 de jan. de 2017.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. (org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. 254p.

DAMÁSIO, M.F.M. *Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez*. SEESP/SEED/MEC. Brasília-DF. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ace_da.pdf. Acesso em: 27 de jan. de 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de Pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil. UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e formação de professores para educação inclusiva no Brasil. In: *Revista Integração*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretária da Educação Especial. Ano 14, nº 24, 2002.

LACERDA, C.B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Caderno CEDES*, v. 19, n. 46. Campinas. Set/1998.

_____. *A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.* Campinas, v. 26, p. 164-182, 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 de jan. de 2017.

_____; ZERBATO, A. P. Desenho infantil e aquisição de linguagem em crianças surdas: um olhar histórico-cultural. *Revista Brasileira de Educação: Marília*, v. 21, n. 4, 2015, pp: 427-442.

LODI, A. C.; LACERDA, C. B. F. *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.* 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (org.) *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado.* São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015.

MOURA, M.C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade.* Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

recebido em 24 abr. 2017 / aprovado em 18 set. 2017

Para referenciar este texto:

ZERBATO, A. P.; CLARO, D. L. O processo de inclusão escolar do aluno surdo em escolas comuns: caminhos e perspectivas. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, v. 16, n.2, p. 77-98, jul./dez. 2017.