

# ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS EM ESCOLAS COMUNS: VISÃO DO PROFESSOR COMUM, ESPECIALIZADO E INTERLOCUTOR

## **Relma Urel Carbone Carneiro**

Docente do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Pós-graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – relmaurel@fclar.unesp.br

## **Mayara Elois Andrade**

Graduação em Pedagogia. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – Mayara.elois@gmail.com

## Resumo

A educação escolar em ambientes comuns de ensino a estudantes surdos tem sido discutida de forma mais efetiva nas últimas décadas, decorrente do movimento de inclusão escolar, que pressupõe a reorganização da escola para o atendimento de todos os estudantes, independente de características individuais, garantindo assim o direito a uma educação equânime. A partir dessas reflexões nos propusemos a desenvolver uma pesquisa de campo com o objetivo de analisar o processo de ensino aprendizagem de estudantes surdos usuários de LIBRAS incluídos em escolas comuns, a partir da visão do professor da classe comum, do professor especializado em Educação Especial e do professor interlocutor. Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa e como procedimento metodológico utilizamos o Estudo de Caso. O instrumento para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, com a elaboração de roteiros distintos para cada um dos participantes, professora da sala comum da disciplina de História, professora especializada que realizava o atendimento educacional especializado - AEE e a professora interlocutora que fazia a mediação da comunicação. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo. Os resultados mostram que embora as professoras participantes sejam a favor da inclusão de alunos surdos na classe comum, apontam limites como a falta de um intérprete de LIBRAS, falta de formação específica para o professor da classe comum, pouco conhecimento da LIBRAS pelo aluno surdo, falta de recursos e espaços específicos para o desenvolvimento do AEE, inexistência de um trabalho colaborativo entre os professores, entre outros.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Surdez. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

## Abstract

The schooling of deaf students in common educational environments has been discussed more deeply in the last few decades as a result of the school inclusion movement. The premise has to do with school reorganization in order to provide support to students regardless of their individual characteristics, which ensures an equitable educational service. Through the perspectives of in class, specialized, and interlocutor teachers, the present research analyzed the ordinary schooling process of deaf students that use the Brazilian sign language (LIBRAS). The methodological procedure was a qualitative approach to the case study. Data collection was performed by semi-structured interviews, with a specific script for each teacher: a History teacher, a Special Needs Educator, and an interlocutor who was mediating the communication. Data analysis showed that teachers were favorable to the inclusion of deaf students at conventional schools, although these alumni had low levels of LIBRAS proficiency. The lack of a LIBRAS

interpreter in the classroom, specific training of teachers, resources, specific areas for specialized educational services and collaborative work among educators were also listed as limiting factors.

**Keywords: School inclusion. Deafness. Brazilian sign language (LIBRAS)**

## Introdução

A Educação escolar como um direito inalienável de todo cidadão, é um tema complexo, que tem sido discutido de forma mais efetiva no Brasil a pouco mais de duas décadas. Até então, a escola era privilégio de uma parcela da população, considerada capaz de corresponder a um modelo pré-estabelecido pautado na homogeneização e padronização, com fins específicos de manutenção de uma estrutura social elitizada. Historicamente muitos grupos foram alijados do sistema educacional de ensino por questões sociais, econômicas, raciais, religiosas, entre outras. Dentre esses grupos, temos aquele composto por pessoas com deficiência, que em razão de sua condição diferente, viveram inicialmente totalmente excluídos, institucionalizados, passando por um período de segregação, em que o sistema de ensino criou estruturas separadas, escolas e classes chamadas de especiais, ambos, a institucionalização e a segregação, focando a diferença como motivo para exclusão, pautada na normalização como meta principal da educação. Atualmente, ancorada na concepção do direito e no respeito e valorização da diferença como característica inerente à condição humana, a sociedade tem buscado a constituição de um novo paradigma em que a diversidade seja vista como fundamental para manutenção de uma sociedade democrática e justa.

A condição de deficiência é uma característica que pode se manifestar de formas distintas, com tipos e graus variados dependendo de uma variada gama de condições. Nesse trabalho de pesquisa focamos em um grupo dentro do espectro das deficiências, que são pessoas surdas. Conforme Carneiro (2014) a surdez se caracteriza como a incapacidade de percepção dos sons de forma a impedir o desenvolvimento da língua oral, principal canal de desenvolvimento da comunicação humana. Desta forma, a pessoa surda necessita de outra forma de desenvolvimento linguístico, capaz de oferecer a ela condições de um desenvolvimento cognitivo e social pleno. A língua de sinais é um meio de comunicação que, diferente das línguas orais que se estabelecem por meio do canal auditivo-verbal, se estabelece pelo canal espaço-visual, portanto, compatível com a necessidade da pessoa surda.

O desenvolvimento de uma língua se dá mediante a exposição à mesma. Fernandes (1990, p. 38), afirma:

Parto da premissa de que a linguagem se constitui na interação com os outros sujeitos e que, para tanto, não basta ensiná-la ao surdo, é necessário inseri-lo em um diálogo, para que, por meio do processo de interação/interlocução, se possa chegar à construção de significados.

Nesta perspectiva, faz-se necessário pensar o processo de ensino aprendizagem do aluno surdo incluído na escola comum, uma vez que o acesso à língua de sinais e a um ensino que considere esta característica - proporcionando intérprete de língua de sinais e oral e um atendimento educacional especializado que ofereça condições de acesso ao currículo, entre outros aspectos - é imprescindível para o acompanhamento e sucesso escolar desses alunos. Fica evidente assim, o papel do professor comum e do professor interlocutor, profissional atuante na rede estadual de ensino no estado de São Paulo, que atua como mediador neste processo.

Assim, essa pesquisa investigou por meio do estudo de caso o modo como ocorre à inclusão de uma aluna surda usuária de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), língua materna dos surdos brasileiros, matriculada no segundo ciclo do Ensino Fundamental de uma escola estadual do interior de São Paulo. Realizou-se para coleta de dados entrevistas semiestruturadas com três professoras, uma responsável pela disciplina de História e duas responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado da aluna, a intérprete e interlocutora, as questões foram elaboradas a fim de colhermos dados com foco no ensino-aprendizagem e nas relações obtidas no ambiente escolar que a escola proporciona a essa aluna.

## **A perspectiva de educação inclusiva**

Vivemos em um mundo de constantes mudanças, em que todos os indivíduos estão diretamente ligados quer conscientemente ou não, quer adepto ou não. As mudanças são acompanhadas da crise de paradigmas, que são compreendidos de acordo com Mantoan (2003), como um conjunto de regras, valores, princípios, etc, que norteiam nosso comportamento até entrarem em crise, isto é, quando eles não satisfazem mais e é necessária a troca desses paradigmas.

Na história da educação de pessoas com deficiência, vários paradigmas sustentaram modelos diferentes de atendimento que variaram da

institucionalização, passando a segregação, ancorados em uma perspectiva médica biologizante, a um modelo social com perspectivas inclusivas.

Para a promoção do sucesso escolar devemos considerar as singularidades dos alunos e seu modo individual de aprender. Compreendemos que de acordo com suas especificidades, no modelo educacional vigente, são necessárias adaptações/flexibilizações curriculares, recursos metodológicos diferenciados, acompanhamento de professores especializados e capacitados, assegurados ao público alvo da Educação Especial (doravante PAEE) no Artigo 59 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) (BRASIL, 1996).

Considerando a pessoa com surdez e seu modo singular de comunicação, foco dessa pesquisa, o entendimento da língua de sinais, especificamente a LIBRAS e sua importância para o desenvolvimento pleno do surdo, faz-se necessário. Gesser (2009) nos apresenta que durante muito tempo o surdo foi privado de se comunicar por meio da língua de sinais. Como as demais pessoas com deficiência, o surdo foi mantido em instituições segregadas, nas quais o uso de sua língua materna era proibido, pois esta era vista com algo ruim, obscuro e particular ao surdo, o que os levou a um uso escondido. De acordo com Gesser:

O agrupamento nos internatos que pregavam o *oralismo* a todo custo serviu para que os surdos se identificarem como pares constituintes de um grupo, passando a usar, disseminar e reforçar um eventual sentimento de valorização dos sinais e da identidade cultural surda. (GESSER, 2009, p. 26)

De acordo com Moura (2014), é sabido que a linguagem é o meio de interação entre o indivíduo e a sociedade, e é através dela que o indivíduo se comunica e se organiza interiormente.

Segundo Peixoto (2006), a educação do surdo por muito tempo foi ancorada no “pensamento fonocêntrico”, isto é, negava-se o modo de comunicação singular do surdo caracterizado pelo campo visual-espacial e queriam a qualquer maneira oralizá-lo, uma vez que as cordas vocais do surdo são desenvolvidas e ele apenas não ouve. No entanto, após muita luta da comunidade surda tem havido uma modificação na concepção de que surdez é doença, considerando a comunicação singular do surdo, o entendendo como sujeito bilíngue, que transita por duas línguas, sua língua materna e a segunda língua na modalidade escrita, constituída pela língua majoritária de seu país.

Haja vista, a característica singular do surdo e sua comunicação através da LIBRAS é de suma importância que o mais cedo possível ele entre em contato com aquela que é sua língua materna, pois como nos mostra Moura (2014) a criança só irá adquirir sua língua materna de forma natural, sendo exposta a ela,

para que isso ocorra a autora nos mostra que é necessário uma boa relação entre mãe (ou responsável) e criança, uma vez que sendo, visual o modo de relação dessa criança, o processo não ocorrerá de forma tão natural quanto das crianças ouvintes, pois a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes.

Cabe salientar que LIBRAS é uma língua completa e totalmente visual, sendo assim, é por meio dessa língua que o surdo atribuirá os sentidos e significados para que possa compreender a realidade ao seu redor. Para que o surdo possa adquirir essa língua de forma completa e integral, é necessário que ele tenha contato com ela desde a tenra idade, pois com o domínio da LIBRAS o surdo terá bases para aprender a Língua Portuguesa que caracterizará também o seu modo de escrita, constituindo assim, conforme Moura (2014), os princípios da sua condição bilíngue.

Vemos aqui um desafio que deverá ser enfrentado pelo sistema educacional de ensino, pois é no contexto social que a língua se desenvolve e a maioria dos surdos chegam ao ambiente escolar sem o conhecimento de sua própria língua, uma vez que os interlocutores sociais são escassos. Desse modo, caberá a escola não somente ensinar ao surdo sua língua materna (LIBRAS), mas também sua segunda língua (Língua Portuguesa) no caso dos brasileiros, para que assim haja além do aprendizado de sua singularidade de comunicação, interação social, de modo a promover a esse aluno como nos diz Moura (2014), as mesmas oportunidades educacionais dos alunos ouvintes. De acordo com Harrison:

Embora as línguas de sinais sejam produzidas principalmente por movimentos das mãos no espaço (o que em pessoas que ouvem e falam é percebido pelo hemisfério direito do cérebro), esses movimentos são percebidos pelo hemisfério esquerdo das pessoas surdas que usam língua de sinais, justamente porque são entendidos como língua, e não como gesticulação ou movimento corporal aleatório. (HARRISON, 2014, p. 29).

Ainda de acordo com Gesser (2009), vale ressaltar que língua de sinais tem gramática e estrutura como as línguas orais e aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, bem como características de produtividade e criatividade, que permite dizer qualquer coisa a partir das regras da língua, flexibilidade, referente a versatilidade da língua que permite o emprego dos sinais nos tempos verbais e situações como discutir, ameaçar entre outros, descontinuidade, no sentido em que diferenças mínimas no sinal mudam o significado, e, por fim, a arbitrariedade, que nos mostra que não é possível compreender o significado do sinal apenas por ele.

A LIBRAS assim como a Língua Portuguesa tem variações linguísticas, isto é, os sinais podem mudar de acordo com a região geográfica, com a idade, ou com a cultura do surdo. Explica-nos Gesser (2009) que isso ocorre, pois “o fenômeno da variação e da diversidade está presente em todas as línguas vivas em movimento.” (p.41).

## **Bilinguismo e o atendimento educacional especializado**

Haja vista que, é através da língua de sinais que o surdo se insere na sociedade de modo a construir o conhecimento de sua realidade e atribuir seus significados, não podemos negar a relevância da aquisição, no caso do Brasil, da Língua Portuguesa, junto da LIBRAS, uma vez que de acordo com Gesser (2009) ela é importante no processo de escolarização e na vida cotidiana, tanto dos surdos como dos ouvintes brasileiros. Sendo assim, Campos (2014) nos apresenta a proposta educacional do surdo pautada no bilinguismo, que visa uma educação nas duas línguas citadas. De acordo com Lacerda (2008) apud Campos (2014), esta condição bilíngue do surdo passa pelo aprendizado de línguas com canais de comunicação diferentes.

Na proposta de uma educação bilíngue para o surdo brasileiro, ele tem como língua materna a LIBRAS, e como segunda língua a Língua Portuguesa, entretanto de acordo com Campos (2014) há uma inversão na ordem das línguas por parte de alguns professores ouvintes, ainda ancorados no princípio de normalização, que não valorizam a língua de sinais, a cultura surda, incluindo como deficientes, uma vez que eles não se veem assim, pois apenas possuem um canal de comunicação diferente, caracterizado pelo campo visual-espacial.

O surdo não se reconhecendo como deficiente e tendo seu canal de comunicação singular, luta pela valorização da sua cultura, como nos mostra Campos (2014) essa luta é para que a diferença surda possa ser respeitada no ambiente escolar, uma vez que a cultura surda e a língua de sinais possibilitam ao surdo, de acordo com a autora a transmissão e aquisição de conhecimentos universais.

A educação bilíngue do surdo começa a partir do desenvolvimento da língua de sinais (LIBRAS) para que se tenham bases para iniciar o ensino-aprendizagem da Língua portuguesa no âmbito escolar e na modalidade escrita. De acordo com Lodi (2014) as práticas bilíngues para surdos precisam considerar

“as particularidades e a materialidade da língua de sinais, além dos aspectos culturais a ela associados, fato que demanda metodologias de ensino a partir de LIBRAS” (p. 166).

Sabemos que a língua se desenvolve nas relações sociais, mas Lodi (2014) vem nos dizer que esse desenvolvimento passa pelo uso de uma língua que nos seja acessível. Para tanto se faz necessário que surdo e ouvinte tenham alguém que possa mediar esse processo, que a princípio será apenas uma imitação do adulto para que posteriormente possa ser internalizado. Nesse processo “a criança começa a dominar o discurso exterior, que determinará seu papel social como interlocutor; inicia-se o desenvolvimento do pensamento (discurso interior)” que permitirá que o surdo atribua os significados de mundo através de suas experiências e relações sociais. Ressalta-se isso, para que vejamos que o papel do interlocutor de LIBRAS é de suma importância para que o surdo tenha condições cognitivas por meio de seu modo singular de comunicação para desenvolver-se como qualquer outro indivíduo. Aqui focaremos nos interlocutores e intérpretes da LIBRAS no âmbito escolar, entretanto vale mencionar que o papel dos pais ou responsáveis é fundamental para o desenvolvimento, pois a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes e chegam a escola sem conhecimento de sua língua materna, segundo Moura (2014), o que dificultará a aquisição da Língua Portuguesa.

Segundo Lodi (2014), o processo de aquisição da modalidade escrita da Língua Portuguesa para os surdos, não deve ocorrer como uma simples aprendizagem dos grafemas, é necessário possibilitar a eles uma aprendizagem que os leve a compreensão dessa escrita no seu todo como linguagem, pois, não basta apenas o domínio da língua, é preciso dominar os gêneros pertencentes para uma real e ampla compreensão. A autora nos leva ao entendimento de educação bilíngue para surdos ao dizer:

As relações com a linguagem escrita devem ser desenvolvidas a partir da leitura de diversos gêneros discursivos, considerando, inicialmente, os discursos em LIBRAS trazidos pelos alunos. Para tal atividade, deve-se trabalhar com textos de diferentes esferas de circulação social, historicamente determinados, sempre postos em diálogos com outros. (LODI, 2014, p. 177).

É importante dizer que a educação bilíngue dos surdos demanda uma estruturação educacional como nos mostra Mantoan (2002), pois a inclusão desses alunos no sistema regular de ensino não pode ser de uma mera inserção, mas tem que oferecer recursos e mecanismos necessários para o desenvolvimento da forma singular de comunicação desse aluno.



Para garantir o desenvolvimento pleno dos alunos PAEE, é assegurado por lei<sup>1</sup> o Atendimento Educacional Especializado, no caso do aluno surdo esse serviço passa pelo Intérprete de língua de sinais, que de acordo Silva (2005) possibilita ao aluno surdo acesso ao conhecimento produzido pela humanidade através de sua língua, pois, é importante que haja uma preocupação em relação ao aprendizado desse aluno, de forma a lhe oferecer recursos que promovam o sucesso escolar, bem como haver nesse ambiente compreensão de sua condição singular e de sua cultura (KOTAKI; LACERDA, 2014).

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, são grandes marcos para a educação bilíngue do surdo, para além da inclusão de LIBRAS como disciplina curricular em cursos de licenciatura, essas legislações fazem menção ao trabalho do intérprete e dos profissionais da Educação Especial que atuarão na escola. O Inciso III do art.14 do referido Decreto apresenta como necessário:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.

De acordo com Kotaki e Lacerda (2014), o intérprete de língua de sinais é muito importante para educação dos surdos, pois ele não só contribuirá para que o aluno tenha acesso e compreensão dos conteúdos escolares, mas também possibilitará a interação no ambiente escolar, promovendo a comunicação entre surdos e ouvintes. Entretanto, as autoras nos alerta que a presença desse profissional no ambiente escolar e o uso da LIBRAS não garantem o desenvolvimento desse aluno, é necessário que se tenha metodologias e mecanismos coerentes com a comunicação singular desse, de modo a promover seu desenvolvimento pleno, também exposto no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Ainda em Kotaki e Lacerda (2014), após descreverem entrevistas realizadas com intérpretes elas nos remetem à importância desses mecanismos e adaptações serem visuais, para que o ensino tenha significado para o aluno surdo, bem como o trabalho entre professores e intérpretes ser colaborativo, visando o planejamento de estratégias que melhor promovam o desenvolvimento desse aluno.

---

<sup>1</sup> Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 59, inciso III.

A partir dessas reflexões nos propusemos a desenvolver uma pesquisa de campo com o objetivo de analisar o processo de ensino aprendizagem de alunos surdos usuários de LIBRAS incluídos em escolas comuns a partir da visão do professor da classe comum, do professor interlocutor e do intérprete.

## Método

Diante de toda a discussão de inclusão e das políticas vigentes de garantia de uma educação de qualidade para pessoas com deficiência, de maneira especial a relação destas com o surdo, esta pesquisa investigou como ocorre o processo de ensino-aprendizagem desse aluno, por meio do Estudo de Caso que “representa uma maneira de investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados” (YIN, 2005, p. 36).

Para realização da pesquisa de campo foi apresentado o projeto à Diretoria Regional de Ensino que autorizou a realização da mesma, bem como, indicou uma escola que tinha uma estudante surda no 7º ano do Ensino Fundamental Ciclo II e que recebia Atendimento Educacional Especializado (AEE) por duas professoras a Itinerante e a Interlocutora. A própria diretora sugeriu que entrevistássemos a professora responsável pela disciplina de História, para responder como professora comum.

Foi usado como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, pois de acordo com Lüdke e André (1986) a elaboração de um roteiro com perguntas que “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente” (p. 34), permite que o entrevistador tenha possibilidades de fazer adaptações ou outras perguntas que não estejam no roteiro, criando interação entre quem pergunta e quem responde.

A elaboração do roteiro contou com a colaboração dos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva-GEPEEI da UNESP-FCL/CAr. As perguntas foram formuladas procurando estabelecer uma lógica entre os assuntos do mais simples ao mais complexo para que o entrevistado se sentisse dentro do contexto. Nos atentamos a forma de perguntar para que não se induzissem a problemática e nem causasse constrangimento.

Entrevistamos como já mencionado três professoras da estudante, para que através das falas fosse possível identificar se a educação ofertada à mesma era efetivamente inclusiva. Abaixo consta a identificação das mesmas.

- Professora comum responsável pela Disciplina de História: cursou o Ensino Médio Comum. Possui graduação em Licenciatura Plena em Ciências Sociais com habilitação em História e uma

especialização em História. Atua como professora há 21 anos. Atualmente trabalha em uma escola de Ensino Fundamental Ciclo II. Já havia trabalhado com alunos PAEE anteriormente, sendo eles, um surdo um autista e uma cadeirante. Não possui nenhuma formação em Educação Especial.

- Professora Itinerante: cursou o Ensino Médio Comum. Possui Graduação em Licenciatura em Educação Especial. Possui cursos de especialização em LIBRAS, Deficiência Intelectual e Auditiva. Atua como professora há 24 anos. Atualmente trabalha em sete escolas de Ensino Fundamental Ciclo II como professora Itinerante, oferecendo o AAE para alunos PAEE no contra turno de suas aulas.
- Professora Interlocutora: cursou o Magistério. Possui graduação em Pedagogia com Licenciatura Plena em Administração Escolar. Possui cursos de especialização em Educação Especial e LIBRAS. Atua como professora interprete há 20 anos e como interlocutora no estado há seis anos. Já havia trabalho com alunos PAEE na Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE).

Foram feitas duas visitas na escola para realizar as entrevistas que continham 15 questões para cada professora. O uso da entrevista semiestruturada permitiu flexibilidade entre as perguntas para que outras mais surgissem e, as entrevistas duraram em média quarenta minutos cada. A interação entre entrevistador e entrevistado foi muito perceptível, pois a professora de História antes da primeira pergunta se sentiu a vontade para contar um caso acontecido com a aluna e outras vivências que teve com alunos PAEE. As entrevistas foram gravadas, com a autorização das participantes, para posterior transcrição e análise dos dados.

## **Resultados e discussões**

Para analisar os dados utilizamos a análise de conteúdo, para que pudéssemos interpretar as respostas de modo a estabelecer relações importantes com as referências existentes, pois “os resultados das análises de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas” (Franco, 2005, p. 24), e dessa maneira, atribuir significado ao encontrado.

Tendo em vista a caracterização das professoras entrevistadas, pode-se perceber que a estudante não tem intérprete de língua de sinais, cargo como já mencionado, estabelecido Decreto nº 5.626/05, que tem papel de suma importância para o desenvolvimento da aluna, uma vez que de acordo com Lacerda, Albres e Drago (2003), ele promove a mediação entre surdos e ouvintes no ambiente escolar inclusivo.

A estudante conta com o AEE ofertado pela professora Interlocutora, cargo específico do estado de São Paulo estabelecido pela Resolução SE nº38 de 2009. De acordo com Cassiano (2016), esse profissional deve estabelecer uma ponte entre professor regente (comum) e o estudante, de modo que o estudante surdo tenha as mesmas possibilidades de aprendizagem do conteúdo que os demais. A professora Interlocutora entrevistada tem clareza de sua função ao dizer:

*“Eu sou os ouvidos da minha aluna surda, então eu preciso passar totalmente o entendimento para ela aprender e evoluir como aluna. Por eu ser pedagoga tem a didática então você percebe quando a criança não está entendendo, ela faz pergunta e eu sou a transição dela com a professora, as dúvidas dela eu levanto pergunto pra professora a professora responde e eu passo pra ela”.*

Neste caso a professora Interlocutora trabalha como professora e intérprete pela falta do segundo profissional. Para que tenhamos mais clareza, vale ressaltar a diferença desses dois profissionais: a profissão de intérprete consiste na tradução e interpretação da língua sinais, isto é, sua função na sala de aula é traduzir as aulas para o estudante surdo, de modo que ele tenha acesso ao conteúdo, de acordo com a Lei 12.319. O professor Interlocutor por sua vez, tem a função de promover a compreensão dos conteúdos escolares para o estudante surdo, uma vez que de acordo com a Resolução SE Nº 38, já mencionada, este profissional além de certificações em cursos de LIBRAS precisa ter diploma de alguma licenciatura.

O fato da estudante não ter intérprete faz com que a professora Interlocutora, além de ministrar os conteúdos para ela, faça a mediação entre Língua Portuguesa e LIBRAS, o que permite que além dos conteúdos acadêmicos ela trabalhe sua autonomia, podemos perceber pela resposta dela ao perguntar se a estudante participava das aulas ativamente, uma vez que a professora Interlocutora a acompanha em todas as disciplinas.

*“muito participativa, ela aprendeu essa abertura com a interprete (da outra escola), aqui ela não tem intérprete e dou esse gancho, por exemplo, quando ela quer beber água, eu digo que não quero*

*beber água, quem quer é ela. Então eu faço o sinal e ela faz para a professora”.*

Outro dado importante é o fato da estudante não dominar LIBRAS, ela conhece bem sua língua materna, mas ainda encontra dificuldades, pois é filha de pais ouvintes que desconhecem LIBRAS, o que faz eles utilizarem, segundo a professora Interlocutora, mímicas caseiras e segundo a professora Itinerante sinais caseiros, ambas enfatizando que isso é um problema geral dos surdos.

Esta falta de domínio de LIBRAS faz com a estudante tenha dificuldade na aquisição da Língua Portuguesa, pois de acordo com Peixoto (2006) a estudante passa pelo desafio que permeia entre a aprendizagem da modalidade escrita e a aprendizagem de sua própria língua. Vejamos que a professora Itinerante disse que seu trabalho específico é trabalhar os conteúdos da sala regular na língua da estudante, ou seja, ela oferece uma espécie de reforço para ela no contra turno das aulas, totalmente em LIBRAS, usando computador e internet. Entretanto, ainda na fala da professora Itinerante ela disse que na escola não há sala de recursos, que é assegurada pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, local<sup>2</sup> que deveria ser destinado ao Atendimento educacional especializado (AEE) dos alunos PAEE com recursos multimídias, material pedagógico especializado e mobiliário de organização e acessibilidade.

Havendo essa falta da sala de recursos a professora Itinerante e a Professora Interlocutora dispõem de seus próprios materiais para melhor atender a estudante, uma vez que ambas sabem da necessidade de adaptações e complementações para que a mesma compreenda os conteúdos. Podemos observar a falta que esses recursos fazem quando elas dizem:

*“Não tem espaço para guardar os materiais, levo meu próprio material, gasto tinta, tudo por minha conta. É um absurdo a falta de recurso.” (professora Itinerante).*

*“Todos os recursos que eu preciso para trabalhar com ela é usado da minha fonte, é o meu celular, eu pesquiso as coisa para ela aprender, por que o Estado não me fornece nada.” (professora Interlocutora).*

A professora interlocutora ainda complementa com um exemplo quando a professora comum estava ensinando sobre o Tsunami:

---

2 Retirado de: Portal MEC - Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

*“Apenas falando ela não entenderia, precisei mostrar no meu celular”.* (professora Interlocutora).

Há aqui uma problemática, pois mesmo com a garantia da sala de recursos pela legislação, ela ainda não foi implantada em uma escola que atende mais de um aluno PAEE. Entretanto, não há como negar a importância desses recursos, pois

o uso do computador no cotidiano escolar pode redimensionar a prática pedagógica [...] e propiciar à criança, seja ela ouvinte ou não, a oportunidade de desenvolver atividades interessantes, desafiantes e que viabilizem propósitos educacionais. (SILVA, 2005, p. 39).

Sabemos que na docência para que melhor haja aproveitamento por parte dos alunos os conteúdos ministrados, é necessário que a aula seja planejada e os objetivos e desenvolvimento da mesma, delineados. Na inclusão escolar esse planejamento não fica a cargo somente do professor comum, para que o aluno PAEE tenha as mesmas condições de aprendizagem dos demais alunos este planejamento deve ser feito em conjunto, ou seja, um trabalho colaborativo entre professor comum e professor do AEE, no caso deste estudo, entre professor de História, professora Interlocutora e professora Itinerante. Mas, ao perguntar se participavam do planejamento, observa-se uma controvérsia entre os dados, vejamos:

Professora Itinerante:

*“Já participei de dois, tenho acesso antes”.*

Professora Interlocutora:

*“Não, eu participo do planejamento, mas não me envolvo com o planejamento deles. Eles não me dão essa abertura, em nenhum momento, mas seria muito bom se tivesse essa abertura para ajudar”.*

E por fim a Professora de História (comum), que quando perguntada sobre sua relação com a professora Interlocutora respondeu:

*“Fundamental, na realidade fazemos um trabalho com todos”.*

Vemos através das fala que o verdadeiro planejamento não acontece, uma vez que é necessário que as adaptações curriculares sejam explícitas, não apenas

discutidas no planejamento, como mudança nas atividades e provas, tudo precisa ser pensado para que a aluna surda tenha as mesmas possibilidades de aprendizagem. Pois,

a educação, a instituição escola e seus atores precisam mobilizar-se no sentido de produzirem com clareza seus quadros teóricos e metodológicos, e neles inserirem os sujeitos-usuários de seus serviços. (SILVA, 2005, p. 47).

A professora Interlocutora ainda no planejamento diz que a maior briga dela com os professores comuns são as provas, pois falta muita imagem e figuras e ela só tem acesso no dia, o que faz com que as adaptações necessárias sejam feitas no momento ou então se exclui a questão por conta da dificuldade. É sabido que a comunicação do surdo acontece por meio do canal visual, uma vez que falta esse recurso, vemos uma problemática na aprendizagem da aluna investigada. De acordo com Peixoto (2006) “para realizar um ato de leitura e/ou escrita da língua majoritária oral a criança surda usa como referência a língua de sinais”. (p. 212). Faltando o acesso do conteúdo por sua língua materna a compreensão fica prejudicada, pois o aluno não conseguirá atribuir sentido ao proposto, diante dessa diferença linguística é necessário que a escola se atente ao planejamento curricular para que haja compreensão de todos os estudantes.

Entre professora Itinerante e Interlocutora há uma troca de comunicação para melhor proporcionar o desenvolvimento da aluna, ambas disseram que quando precisam de ajuda solicitam uma à outra, por exemplo, a professora Interlocutora disse que quando precisa que a Itinerante reforce o verbo manda mensagem via aplicativo de celular. Vemos aqui uma preocupação com a aluna, mas que é resolvida de maneira informal.

Mesmo com toda a falta de recurso e planejamento ofertado a aluna surda, bem como a dificuldade estabelecida pela interface de LIBRAS e Língua Portuguesa - pois como já sabemos apresentam estruturas de comunicação diferentes e o surdo é bilíngue - , o desenvolvimento social da aluna é muito favorecido nessa escola, o que pôde ser percebido pela reposta da professora Interlocutora quando perguntado se ela desenvolvia trabalho em relação a LIBRAS com a turma e na escola, ela disse:

*“é um desejo, mas não tem o horário disponível, o que acontece é que como tem uma aluna diferente na sala de aula, que tem uma nova língua, eles (os alunos da sala), pedem muito quando tem uma aula vaga para eu passar alguns sinais para eles”.*

Perguntamos então se esse interesse partia deles e ela disse que sim, que alguns colegas já estão quase fluentes em LIBRAS e que a aluna surda é muito envolvida com todos eles, vai a festinhas e interage com os demais alunas da escola. A professora de História disse que a aluna surda participa da bagunça e que cada professor tem um sinal para identificação. Entretanto, a professora Interlocutora disse que os demais professores a gestão escolar e funcionários, não têm o interesse em aprender LIBRAS.

Por fim, as três professoras entrevistadas valorizam a diferença e veem a escola comum como lugar ideal para os alunos PAEE, de modo especial para a aluna surda, percebem que a mesma está se desenvolvendo e interagindo, entretanto reconhecem que ela não está atingindo cem por cento dos objetivos e que falta muita adaptação da escola para melhor atendê-la.

## Considerações finais

Haja vista a ressignificação da inclusão do surdo nos sistemas comuns de ensino e seu modo de comunicação singular, caracterizado pelo canal visual-espacial, os dados apontam e permitem concluir que na escola investigada a professora Interlocutora além dos conteúdos acadêmicos, trabalha a autonomia da aluna, o que favorece sua interação e desenvolvimento social, o que sabemos que é muito importante, pois por muito tempo esse grupo minoritário de pessoas foi excluído dos sistemas de ensino, não sendo bem vistos pela sociedade, entretanto a Inclusão Escolar não visa apenas o desenvolvimento social, mas o desenvolvimento pleno do aluno surdo.

Dessa maneira de acordo com Franco (2005), há uma diferença entre significado e sentido, o primeiro relaciona-se com uma forma generalizada de ver a situação, enquanto o segundo atribui a uma característica mais pessoal. Sendo assim, as três professoras entrevistadas possuem a mesma compreensão sobre Educação Inclusiva, de modo a atribuírem o mesmo significado, concordam que a escola comum é o lugar ideal para os alunos PAEE, que a diferença é algo bom e nos traz contribuições.

Entretanto, elas atribuem sentidos diferentes e pode ser entendido pela falta de formação em Educação Especial, por parte da professora de História, que valoriza a Inclusão, mas não oferece os recursos necessários para emancipação da aluna surda, enquanto a professora Interlocutora e a Itinerante sabem que a verdadeira Inclusão necessita de adaptações e recursos, pois, como já mencionado a Educação Inclusiva vai além da garantia de matrícula, é necessária a garantia de uma educação de qualidade.



Como diz Mantoan (2002), “a inclusão é um sonho possível” (p. 48), mas ainda precisa de muita mudança nos sistemas educacionais de ensino e cursos de formação de professores, a inclusão de LIBRAS nos currículos contribuirão de forma positiva para que os futuros professores tenham o conhecimento básico da língua de sinais e saibam trabalhar com os alunos surdos que adentrarem as suas salas.

Porém, além da disciplina, precisamos tomar consciência da importância em aprender LIBRAS, uma vez que o Brasil reconhece essa língua como oficial, precisamos conhecer e valorizar a cultura surda, para que possamos nos comunicar com esses sujeitos e contribuir com a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Finalizamos com uma citação de Gesser (2009, p. 50), que nos faz compreender a beleza da diferença que o surdo revela.

Não há desvantagem na surdez quando se fala em comunicação e em linguagem, visto que não é a modalidade da língua que define se estamos em silêncio ou não. Os surdos dançam, apreciam e ouvem música a seu modo, têm sensações de barulho, constroem seus mundos e suas subjetividades na e através da língua de sinais, enfim, concebem e redefinem seu mundo através da visão.

## Referências

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 20 set. 2017

BRASIL. 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 n. 10.098, de 19 de dez. 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 nov. 2011. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm).  
Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1º set.. 2010. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm).  
Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20 ago. 2017.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a LIBRAS e educação dos surdos*. São Carlos: EdUFSCAR, 2014, p. 37-61.

CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva e Deficiência Auditiva/Surdez. In: DALL'ACQUA, M. J. C. (org.) *Tópicos em Educação Especial e Inclusiva: Formação, pesquisa, escolarização e famílias*. Jundiaí, Paco editorial: 2014. p. 13-29.

CASSIANO, P. V. O Papel do Interlocutor de Libras nas Escolas Públicas do Estado de São Paulo. Centro Virtual de Cultura Surda. *Revista Virtual de Cultura Surda*, n. 19, set., 2016.

FERNANDES, E. *Problemas Lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990, p. 13-60.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília 2. Ed. Liber Livro Editora Ltda, 2005.

GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HARRISON, K. M. P. LIBRAS: Apresentando a língua e suas características. In: LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a LIBRAS e educação dos surdos*. São Carlos: EdUFSCAR,2014, p.27-36.

KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. In: LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a LIBRAS e educação dos surdos*. São Carlos: EdUFSCAR,2014, p. 201-218.

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educ. Pesqui.* [online], v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias Metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a LIBRAS e educação dos surdos*. São Carlos: EdUFSCAR, 2014, p. 184-200.

LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impactos na Educação Básica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** *Introdução a LIBRAS e educação dos surdos*. São Carlos: EdUFSCAR,2014, p. 164-183.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p. 15-49.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MOURA, M. C. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução a LIBRAS e educação dos surdos. São Carlos: EdUFSCAR,2014, p.13-25.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cad. CEDES* [online], v. 26, n. 69, p. 205-229, 2006.

SÃO PAULO. *Resolução SE nº 38 de 19 de junho de 2009*. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38\\_09.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38_09.HTM). Acesso em: 21 ago. 2017.

SILVA, A. C. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, E. (org). *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 37-49.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento em métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010, p. 31-36.