



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III
DEPARTAMENTO DE LETRAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

Lucy Helena Fernandes Alves

SURDEZ E LÍNGUA INGLESA:
o desafio da inclusão

Guarabira – PB
2010

Lucy Helena Fernandes Alves

**SURDEZ E LÍNGUA INGLESA:
o desafio da inclusão**

Monografia apresentada, em cumprimento aos requisitos para obtenção do grau de Licenciada em Letras, à Universidade Estadual da Paraíba – Campus III.

Orientadora: Prof^a Ms. Débora Regina Fernandes Benício

Guarabira – PB

2010

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DE
GUARABIRA/UEPB

A474s Alves, Lucy Helena Fernandes

Surdez e língua inglesa: o desafio da inclusão / Lucy
Helena Fernandes Alves. – Guarabira: UEPB, 2010.

90f.II. Color.

Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC) –
Universidade Estadual da Paraíba.

“Orientação Prof. Ms. Débora Regina Fernandes Benício”.

Lucy Helena Fernandes Alves

SURDEZ E LÍNGUA INGLESA: o desafio da inclusão

Monografia apresentada, em cumprimento aos requisitos para obtenção do grau de Licenciada em Letras, à Universidade Estadual da Paraíba – campus III.

Aprovada em 15 de Dezembro de 2010

COMISSÃO EXAMINADORA

Débora Regina Fernandes Benício

Professora Ms. Débora Regina Fernandes Benício
(UEPB, CAMPUS III – CH –DLE) (Presidente)

Luiz Chaves de Lima Filho

Professor Ms. Luiz Chaves de Lima Filho

Nome do 1º Examinador

(UEPB, CAMPUS III – CH –DLE)

Eduardo Jorge Lopes da Silva

Professor Ms. Eduardo Jorge Lopes da Silva

Nome do 2º Examinador

(UEPB, CAMPUS III –CCHSA/DCSA)

Aos meus pais, Rivando e Margarida, pelo incentivo, carinho e por não medirem esforços para que eu pudesse concluir mais esta etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar forças necessárias para concluir mais uma etapa de minha vida.

Ao meu pai, Rivando, que não mediu esforços para que eu pudesse concluir mais esta etapa de meus estudos.

A minha mãe, Margarida, que é um exemplo para mim de determinação e força e sempre me apoiou e incentivou para conclusão desta jornada.

A minha irmã, Laise, e meu irmão, Álvaro por torcerem por mim.

À professora Ms. Débora Regina Fernandes Benício pela paciência e colaboração nesta pesquisa.

Às professoras Esp. Mariane Ventura Venâncio Telles e Esp. Monalisa Rios por terem me ajudado na minha pesquisa.

Aos meus colegas de classe que compartilharam comigo preciosos conhecimentos.

Aos todos os meus colegas do ônibus, companheiros durante estes quatro anos de caminhada.

A todos os meus amigos, em especial as minhas grandes amigas Kênia e Lucilene que se fizeram presentes nesta caminhada.

Aos gestores, professores e alunos informantes da pesquisa que colaboraram para sua realização.

E finalmente a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para realização desta pesquisa.

“Não é a surdez que define o destino das pessoas, mas o resultado do olhar da sociedade sobre a surdez.”

(Vygotsky)

RESUMO

O presente estudo tem como meta analisar o processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) para alunos surdos no contexto da educação inclusiva. Entre outras questões será observado como se dá esta aprendizagem, quais métodos são utilizados, se há realmente material didático adequado e qualificação para os profissionais que trabalham com estes indivíduos, além de investigar se os surdos aprendem uma terceira língua (L3), o Inglês. Isto tendo em vista que sua Língua Materna (LM) é a de sinais, no caso dos brasileiros as LIBRAS, e a Língua portuguesa é sua Segunda Língua (L2). Este trabalho tem por como objetivo principal analisar o ensino inclusivo para pessoas surdas relacionando como se dá a aquisição de uma L3 por estes indivíduos. Além deste busca-se fazer uma contextualização histórica de forma a conhecer o processo pelo qual se passou o ensino para pessoas surdas, conceituar surdez destacando as causas e consequências deste tipo de deficiência e analisar como se dá a aquisição de uma L3 por essas pessoas. Para a fundamentação teórica foram pesquisados textos de autores como OLIVEIRA (2007), SILVA (2005), MEDEIROS e FERREIRA (2010), FREEMAN (2008), HOLDEN e ROGERS (2001) entre outros. Para a coleta dos dados da pesquisa de abordagem qualitativa foram realizados questionários para gestores, professores de LI e alunos com e sem deficiência auditiva. Os resultados mostraram que apesar de a legislação garantir o direito à inclusão dos surdos, há muitas limitações no ensino inclusivo.

Palavras Chave: Surdez. Aprendizagem. Língua Inglesa.

ABSTRACT

This treatise aims to analyze the process of teaching and learning in a foreign language (English) on deaf learners in an inclusive education perspective. Among some questions, this text will observe what this learning is like; what methods are used; if there is really suitable teaching material and qualification for professionals working with these individuals, and to investigate whether the deaf learns a third language (L3), the English language specifically. Upon considering that their mother tongue (MT) consists of a special system of signals, in the case of the Brazilian users, and the Portuguese Language is their second language (L2). This study aims to analyze the inclusive education for deaf learners related to what the acquisition of an L3 by these individuals is like. In addition to this, one seeks to make a historical context in order to show the process which is implemented in schools for deaf learners, deafness conceptualize highlighting the causes and consequences of this type of disability and examine ways in which the acquisition of an L3 by these people is done. For the theoretical texts one reached for authors, such as: OLIVEIRA (2007), SILVA (2005), MEDEIROS and FERREIRA (2010), FREEMAN (2008); HOLDEN and ROGERS (2001) among others. To collect the data from qualitative research, the research was conducted by managers, teachers and students with LI and without hearing loss. The results showed that despite legislation to ensure the direct inclusion of the deaf learners, there are many limitations in inclusive education.

Keywords: Deafness. Learning. English Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico I	Evolução da Política de Inclusão nas Classes Comuns do Ensino Regular.....	28
Quadro I	Níveis de Deficiência Auditiva.....	35
Quadro II:	Atendimento educacional de deficientes auditivos e surdos em escolas especializadas.....	40
Quadro III:	Atendimento educacional de deficientes auditivos e surdos em escolas regulares.....	41
Quadro IV	Resultados das entrevistas com os gestores.....	65
Quadro V	Resultados das entrevistas com os professores de Inglês.....	68
Quadro VI	Resultados das entrevistas com os alunos sem deficiência – Escola A.....	70
Quadro VII	Resultados das entrevistas com os alunos sem deficiência – Escola B.....	71
Quadro VIII	Resultados das entrevistas com os alunos surdos.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ASL – *American Sign Language*

CENESP – Centro nacional de Educação Especial

CESB – Campanha de Educação do Surdo Brasileiro

FENAPAS- Federação Nacional de Pais e Amigos dos Surdos

FENEIS- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IBC – Instituto Benjamin Constant

INES – Instituto Nacional de educação de Surdos

L2 – Segunda Língua

L3 – Terceira Língua

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

MEC - Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

REI – *Regular Education Initiative*

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica

UPIAS – Liga de Lesados Físicos Contra a Segregação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	15
2.1	Histórico da Educação Especial.....	17
2.2	Processo de Inclusão.....	20
2.3	Educação Especial no Brasil.....	24
3	DEFICIÊNCIA AUDITIVA.....	31
3.1	Definição de termos importantes referentes à Deficiência Auditiva e a Surdez.....	32
3.2	Classificação da Surdez segundo alguns fatores.....	33
3.2.1	Classificação quanto ao início da surdez.....	33
3.2.2	Classificação quanto à etiologia da surdez.....	33
3.2.3	Classificação quanto ao grau de perda auditiva.....	34
3.2.4	Classificação quanto à localização da lesão.....	35
3.3	Histórico da Surdez.....	36
3.4	A influência do ambiente na aquisição da linguagem por pessoas surdas.....	41
4	BREVE HISTÓRICO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO INCLUSIVO.....	46
4.1	Aprendizado de uma LE: direito dos surdos.....	49
4.2	Concepções teóricas do processo de ensino aprendizagem de uma LE....	51
4.2.1	Métodos de Ensino e aprendizagem da LE.....	53
4.3	Filosofias educacionais para surdos.....	55
4.4	Língua Inglesa: L3 para os surdos.....	57
5	SURDEZ E INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE BANANEIRAS.....	63
5.1	Caracterização das instituições pesquisadas.....	65
5.2	Resultados da pesquisa com os gestores.....	67

5.3	Resultados da pesquisa com os professores de Inglês.....	70
5.4	Resultados da pesquisa com os alunos sem deficiência.....	72
5.5	Resultados da pesquisa com os alunos surdos.....	70
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
	REFERÊNCIAS.....	78
	APÊNDICE.....	84

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, a questão da inclusão escolar tem sido objeto de vários estudos e a educação inclusiva para pessoas surdas tem se configurado como um dos grandes desafios para os profissionais de língua Estrangeira (LE) da atualidade. Ao longo dos anos muitas foram as mudanças ocorridas para atendimento aos surdos. Inicialmente existiram iniciativas de caráter isolado e que atingiam apenas as pessoas com grande poder aquisitivo. Mais tarde, devido os movimentos sociais que reivindicavam mais igualdade entre os cidadãos e a superação de qualquer tipo de preconceito, surgiu a ideia de incorporar ao sistema educacional regular esses indivíduos. Este é um grande desafio para os profissionais de LE como também para os surdos tendo em vista que sua Língua Materna (LM) é a de sinais, no caso dos brasileiros a LIBRAS, e a Língua Portuguesa é sua Segunda Língua (L2), pois pensar nesta questão é relacioná-la a aquisição não de uma segunda língua (L2), mas de uma terceira língua (L3). Neste caso da Língua Inglesa.

Tendo em vista estes aspectos acima citados, a questão central deste estudo é o processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) para alunos surdos no contexto da educação inclusiva. Entre outras questões será observado como se dá esta aprendizagem, quais métodos são utilizados, se há realmente material didático adequado e qualificação para os profissionais que trabalham com estes indivíduos, além de investigar se realmente os surdos aprendem uma terceira língua (L3), o Inglês. Este trabalho, portanto, tem como objetivo principal analisar o ensino inclusivo para pessoas surdas relacionando como se dá a aquisição de uma L3 por estes indivíduos.

Buscamos fazer uma contextualização histórica de forma a conhecer o processo pelo qual se passou o ensino para pessoas surdas, conceituar a surdez destacando as causas e consequências deste tipo de deficiência, a partir de um estudo teórico baseado em autores que trabalham com esta questão como também a legislação enfatizando algumas Leis e decretos que regulamentam a educação especial no Brasil. Procuramos ainda analisar como se dá a aquisição de uma L3 para pessoas surdas a partir dos dados coletados referentes ao ensino inclusivo de indivíduos que tem contato com o Inglês no Ensino Fundamental II, provenientes de uma pesquisa qualitativa realizada no Município de Bananeiras – PB. Os dados coletados nesta pesquisa foram obtidos através de observações de aulas ministradas, no período de observação para as disciplinas de prática pedagógica e estágio supervisionado I, solicitadas

pelo curso de Letras; informações foram colhidas através de conversas informais com os gestores, professores e com alguns alunos, além de informações colhidas por meio de questionários aplicados a gestores, professores de Língua Inglesa e a alunos surdos e sem deficiência. Os questionários foram distribuídos em duas escolas, uma da rede municipal e outra da rede estadual. Participaram da pesquisa dois gestores e dois professores de Língua Inglesa, um de cada escola. Além de dois alunos surdos, um de cada escola e oito alunos sem deficiência, quatro de cada instituição.

O presente trabalho está dividido em seis capítulos. O primeiro apresenta uma visão geral do que será apresentado ao longo do presente estudo, destacando a justificativa da escolha da temática, enfatizando a questão a ser abordada e os objetivos propostos. O segundo capítulo contextualiza historicamente o processo de ensino aprendizagem pelo qual passou as pessoas surdas, destacando desde as iniciativas isoladas ao ensino inclusivo. O terceiro capítulo conceitua deficiência auditiva e surdez, os termos relacionados e apresenta suas causas e consequências, além de destacar as formas de aquisição da linguagem pelos surdos. O quarto capítulo traz alguns dados históricos sobre o ensino de língua inglesa, destacando métodos e formas de aquisição da aprendizagem pelos surdos. O quinto capítulo apresenta alguns dados referentes ao ensino inclusivo para indivíduos surdos que já possuíam contato com a língua inglesa e que estavam matriculados no ensino fundamental II no Município de Bananeiras no momento desta pesquisa. O sexto e último capítulo, traz algumas considerações com relação ao ensino de Língua Estrangeira (Inglês) para surdos, inseridos no contexto inclusivo. Isto proveniente da discussão apresentada na parte teórica e dos dados colhidos na pesquisa de campo.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Durante muitos anos o direito a educação era restrito apenas às pessoas ditas “normais”, ou seja, às que se encaixavam ao modelo imposto pela sociedade, os indivíduos diferentes (deficientes) que não se adequavam a este padrão eram marginalizados. Por anos, como enfatiza González (2007), estudiosos tentaram definir o conceito de ‘ser normal’ e ‘ser diferente’, inicialmente se apegavam ao modelo médico baseado no conceito de doença, posteriormente pesquisadores afirmavam o modelo psicológico ser o mais eficaz, recorrendo-se a testes de inteligência. Estes testes classificavam as pessoas em determinado nível comparando-as com o resto da população. Hoje, segundo o referido autor, fatores como o sociocultural, o psicológico e o ambiental, além do interno ao sujeito, devem ser considerados para estabelecer com segurança a diferença entre os indivíduos que necessitam de apoio educacional especializado ou não. Diniz (2007) ao se referir a esta questão de normalidade, afirma que um corpo com deficiência não necessariamente é anormal, tendo em vista que este é julgamento estético, um valor moral sobre os estilos de vida. Isto não quer dizer que a autora desconsidere que uma pessoa com algum tipo de lesão medular, por exemplo, não necessite de cuidados médicos, pelo contrário ela defende a ideia que todas as pessoas, com e sem deficiência precisam de cuidados médicos em algum período de suas vidas. A referida autora destaca ainda a importância de se definir “lesão” e “deficiência”, UPIAS (1976) citado por DINIZ (2007, p.18) apresenta a seguinte definição:

Lesão: ausência parcial ou total de um membro, ou membro, organismo ou mecanismo corporal defeituoso; deficiência: desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social.

Desta forma a lesão seria apenas um dado corporal sem muito valor, porém a lesão aliada a uma sociedade discriminatória é que gera a deficiência. De acordo com a autora a deficiência é um estilo de vida, uma questão sociológica. Uma pessoa que não pode enxergar ouvir ou se movimentar, por exemplo, não deve ser percebida como incapaz, pois mesmo com suas limitações ela é capaz de realizar atividades que indivíduos sem deficiência também realizam.

Além da necessidade de se definir deficiência houve também a de criar um sistema educativo que atendesse estas pessoas. Segundo Mazzotta (2005) inicialmente várias foram às expressões utilizadas para se referir ao atendimento educacional as pessoas com deficiência como: Pedagogia de Anormais, Teratológica, Curativa ou Terapêutica, da Assistência Social e Emendativa, algumas destas ainda são usadas na atualidade. Atualmente os estudiosos passaram a se referir ao atendimento educacional destas pessoas com algum tipo de deficiência como “Educação Especial”. Como afirma González (2007) não é que seja outra educação, pois a educação é uma só, porém esta tem diferentes formas para atender a diversidade. O sistema educacional tem que proporcionar meios necessários para ajudar cada pessoa dentro de um contexto educativo mais normal possível.

Entre as mudanças ocorridas neste período podemos destacar a necessidade de se modificar a linguagem referente a esta temática. De acordo com Mazzotta (2005) muitos foram os termos utilizados para se referir as pessoas com deficiência, muitos eram formas agressivas e discriminatórias, tais como: aleijado, manco, coxo, retardado, débil-mental, mongolóide, doido, entre outros. Os pesquisadores sobre deficiência como Mazzotta (2005), González (2007) e Diniz (2007) utilizam várias nomenclaturas para referirem-se a estas pessoas, porém até hoje não se chegou a um consenso de qual seria a mais adequada. Entre as mais usadas podemos destacar: pessoas com necessidades educativas específicas, pessoas com necessidades educativas especiais, portadores de necessidades educativas especiais, pessoas especiais, pessoa com deficiência, pessoa deficiente e deficiente.

Para González (2007, p.18) o termo necessidades educativas específicas é o mais adequado, pois

“Quando se afirma que um aluno tem necessidades educacionais específicas, [...] está se querendo dizer que ele apresenta algum problema de aprendizagem [...] que exige um atendimento mais específico e mais recursos educacionais do que os necessários para colegas de sua idade.”

Marchesi (2004, p.19), por sua vez afirma que o termo necessidades educativas especiais é o mais apropriado devido ao “[...] fato de que os alunos com deficiência ou com dificuldades significativas de aprendizagem podem apresentar necessidades educativas de gravidade distintas em diferentes momentos. Diniz (2007) apresenta um estudo que considera os termos pessoa especial e pessoa portadora de necessidades educativas especiais como

eufemismos discriminatórios. A autora comenta sobre o uso dos termos pessoa com deficiência, pessoa deficiente ou deficiente. Segundo ela a linha estadunidense considera o emprego do termo pessoa com deficiência como o mais adequado. Ao se referir a esta questão Diniz (2007) utiliza autores como Oliver e Barnes que afirmam o seguinte: “a expressão pessoa com deficiência sugere que a deficiência é propriedade do indivíduo e não da sociedade” (Oliver e Barnes apud Diniz, 2007, p. 21). Para a linha britânica a expressão apropriada é pessoa deficiente ou deficiente, pois “demonstram que a deficiência é parte constitutiva da identidade das pessoas, e não um detalhe.” (OLIVER e BARNES, 1990 apud DINIZ, 2007, p.21)

Embora alguns autores utilizarem os termos citados acima de forma indiscriminada, empregaremos em nossa pesquisa a expressão pessoa com deficiência, devido esta ser considerada a forma politicamente mais correta de se referir a estas pessoas no Brasil.

2.1 Histórico da Educação Especial

A educação como um todo passou por várias mudanças até chegar ao modelo que conhecemos hoje. Pesquisas mostram que entre os séculos XV e XVIII o processo de escolarização estava voltado para homogeneização do público escolar, organizado segundo os preceitos de uma sociedade aristocrática. Segundo Batista (2006) no período Feudal compreendido entre os séculos X e XV não havia uma necessidade de escolarização, tendo em vista que toda a atividade produtiva, de artesanato, dos trabalhos no campo, era transmitida pelos familiares, pessoas idosas, isto através da oralidade. No artesanato não havia a necessidade de leitores, porém nas cidades mercantis já havia certa necessidade de pessoas que fossem capazes de fazer cálculos e medidas. Dos séculos XVI ao XVIII houve certo progresso, pois as escolas que até então eram quase inexistentes, passaram a ser necessárias, passando-se assim a estimular o ensino religioso e a formação catequética. Estas mudanças deveram-se em grande parte a Revolução Industrial, a constituição do capitalismo e a crise da estrutura feudal. Nos séculos seguintes observou-se a efetivação de unidades escolares não apenas para atender a sociedade de alta renda, mas com o intuito de abranger toda a população. De acordo com o referido autor, foi no século XX que:

[...] observaram-se políticas voltadas a uma escolarização inclusiva e efetivamente universalizadora resultante da ação de forças e agentes sociais novos, como as

classes sociais em luta [...], a valorização da escola como promotora da educação de trabalhadores, a luta emancipatória da mulher, a descoberta da criança e da pesquisa psicológica. (BATISTA, 2006, p. 54)

A educação para pessoas com algum tipo de deficiência é algo recente na sociedade tendo em vista que na antiguidade estas pessoas eram colocadas a margem da sociedade e muitas vezes eram sacrificadas, pois não se encaixavam ao modelo imposto pela sociedade. No século XVIII pensar em inserir as pessoas deficientes no meio educacional era visto como algo quase impossível. A deficiência até então era ligada ao misticismo e ao ocultismo. A própria religião colocava o homem como “imagem e semelhança de Deus”, um ser perfeito, de forma que os deficientes eram postos à margem de condição humana por não serem “parecidos com Deus”, ou seja, por possuírem imperfeições. De acordo com Mazzotta (2005), a falta de informação por parte das pessoas, fez com que, as mesmas, excluíssem os deficientes, os marginalizassem e os ignorassem por “serem diferentes”. Predominava neste período a concepção determinista em que a condição de deficiência causava estabilidade a longo prazo e não poderia ser modificada, como também não era possível a evolução de qualquer tipo de aprendizagem. Segundo Mazzotta (2005) um consenso social pessimista baseado na ideia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ era uma condição imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população.

Os primeiros movimentos em prol das pessoas com deficiência surgiram na Europa, concretizando-se mais tarde com as primeiras medidas educacionais. Tais medidas se expandiram por outros países como Estados Unidos, Canadá e Alemanha.

De acordo Mazzotta (2005) embora as ações tomadas em relação à educação especial não tenham sido realizadas por uma única pessoa algumas delas tiveram grande importância ao longo da história para evolução da educação especial. Dentre alguns desses líderes o referido autor destaca *Jean-Paul Bonet*, primeiro autor da primeira obra impressa sobre educação de deficientes, editada na França em 1620. O abade *Charles M. Eppée* fundou em 1770, em Paris a primeira instituição para educação de surdos-mudos. Aquele também foi responsável pela invenção do primeiro método de sinais. As ações realizadas pelo abade *Eppée* inspiraram as práticas do inglês *Thomas Braidwood* e do alemão *Samuel Heinecke*, ambos criaram em seus respectivos países institutos para educação de surdos-mudos e este último inventou o método oral, hoje conhecido como leitura labial ou leitura orofacial. A

primeira escola pública para surdos foi a *American School* (Escola Americana), de *West Hartford, Connecticut*, fundada em 1817, pelo Reverendo Thomas H. Gallaudet nos Estados Unidos. No Canadá foi criada o *Institution Catholique des Sourds-Muets* (Instituto Católico de Surdos – Mudos) para meninos, fundada em Montreal em 1848.

Quanto ao atendimento aos deficientes visuais, Mazzotta (2005) destaca o papel de *Valentin Haüy*, responsável em Paris no ano de 1784 pela criação do instituto dos Jovens Cegos (*Institute Nationale des Jeunes Aveugles*). Em 1819 esteve no referido instituto o francês *Charles Barbier* que trouxe uma sugestão para o processo de escrita que consistia na codificação e expressão por pontos salientes que representavam os trinta e seis sons básicos franceses. Em 1829 *Louis Braille*, um jovem cego francês estudante do referido instituto francês adaptou o código criado por Barbier, para as necessidades dos cegos. Inicialmente este código foi denominado de sonografia e mais tarde de braile. Este é até hoje tido como o meio de leitura e escrita mais útil e eficiente para pessoas cegas. Neste mesmo ano foi fundada em Massachussetts o *New England Asylum for the Blind* (Asilo para cegos New England), mas foi somente em 1837 que foi fundada a primeira escola para cegos inteiramente do estado a *Ohio School for the Blind* (Ohio Escola para cegos).

Com relação aos deficientes físicos Mazzotta (2005) destaca que foi em Munique na Alemanha em 1832 que se criou uma obra para educação de deficientes físicos com a fundação de uma instituição encarregada de cuidar dos mesmos. Iniciou-se também nesta época, por volta do começo do século XIX o atendimento educacional aos deficientes intelectuais. Destacam-se ainda: a criação do primeiro internato público para deficientes intelectuais em Massachussetts em 1848, como também os trabalhos realizados pelo médico *Jean Marc Itard*, pela educadora *Maria Montessori* e pela médica belga *Alice Descoedres*.

Segundo Diniz (2007) embora a criação de várias instituições ao longo de cerca de dois séculos, foi a *Upias* (Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação) a primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada por deficientes. Esta organização foi criada devido à iniciativa do sociólogo deficiente físico, Paul Hunt, no Reino Unido em 1960.

2.2 Processo de Inclusão

De acordo com Marchesi (2004) nos anos de 1940 e 1950 houve mudanças significativas no âmbito da educação especial. No referido período começou - se a se questionar a incurabilidade do transtorno e paralelamente as escolas de educação especializada continuaram se expandindo. Na década de 1960 várias foram às transformações no campo da educação especial, o referido autor destaca 10 fatores que favoreceram essas mudanças:

1. Uma nova concepção dos transtornos do desenvolvimento e da deficiência
2. Uma perspectiva distinta dos processos de aprendizagem e das diferenças individuais
3. A revisão da avaliação psicométrica
4. A presença de um maior número de professores competentes
5. A extensão da educação obrigatória
6. O abandono escolar
7. A avaliação das escolas de educação especial
8. As experiências positivas de integração
9. A existência de uma corrente normalizadora no enfoque dos serviços sociais
10. Os movimentos sociais a favor da igualdade (MARCHESI, 2004, p. 17-19)

Segundo o referido autor, todos estes fatores impulsionaram mudanças que favoreceram a aceitação de uma nova forma de se entender a deficiência, como também contribuíram para dar início ao processo de inclusão.

Para Voivodic (2004) o processo de inclusão teve início antes mesmo da década de 1960 e deveu-se a movimentos anteriores a esta época como é o caso da luta pelos direitos humanos, a pedagogia institucional, a emergência da psicanálise e o movimento de desinstitucionalização manicomial. Estes movimentos impulsionaram questionamentos sobre o conceito de deficiência, a aplicação do modelo médico aos deficientes, a defesa pelos direitos humanos aplicados a todos, a importância do contexto educacional para o desenvolvimento do aluno além de ver uma nova forma de se ver o tratamento dos doentes mentais. É importante ressaltar, como afirma a autora citada anteriormente, que a educação inclusiva não reflete apenas o presente, mas traz a tona questões sociais em relação à forma como os deficientes têm sido tratados ao longo dos anos. Desta forma relataremos a seguir alguns movimentos e iniciativas que favoreceram o estabelecimento da inclusão em caráter mundial.

A educação em si é uma questão de direitos humanos e todas as pessoas com e sem deficiência devem fazer parte do meio escolar. Porém, nem sempre foi assim, os grupos minoritários, na maior parte das vezes, não tinham vez nem voz. Mesmo com a criação das redes públicas regulares, grande parte das crianças foi excluída deste meio e por muitos anos as instituições residenciais e as escolas especiais permaneceram sendo as mais indicadas para educação de deficientes visuais, auditivos ou mentais. Nos Estados Unidos segundo relatos de Stainback e Stainback (1999) entre 1900 e 1930 havia a ideia de que as pessoas com deficiência tinham tendências criminosas e eram uma séria ameaça para a sociedade, sendo assim excluídas das comunidades regulares e das salas de aula. Por volta de 1950 e 1960 o atendimento as pessoas com algum tipo de deficiência era preferível em classes especiais que eram inseridas dentro das escolas regulares. Esta situação causou certo desconforto para os alunos com algum tipo de deficiência e para os professores especializados, pois não eram aceitos por parte dos alunos tidos como “normais” nem pelos professores do ensino regular. Mesmo estando inseridos naquele espaço escolar eles eram tratados de forma diferente, como pode ser observado no trecho a seguir:

Os professores das turmas regulares consideravam os professores que trabalhavam nas turmas de educação especial como detentores de uma preparação especial e de uma habilidade especial para o trabalho. Eram uma raça à parte e era visto como inadequado esperar que professores que não tivessem este preparo e inclinação participassem da educação [...] Os alunos com deficiência e os professores especializados estavam em uma escola regular, mas de muitas maneiras não eram parte dela. (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 38)

De acordo com Voivodic (2004) foi também nos Estados Unidos, por volta de 1950 e 1960 que pais de alunos com deficiência fundaram a *National Association for Retarded Citizens* (Associação Nacional para Cidadãos Retardados), com o intuito de reivindicar educação para seus filhos em um ambiente mais normalizado. Em 1968 foram introduzidos alunos nas escolas regulares. No final de 1970 e início de 1980, muitos alunos começaram a ser integrados em classes regulares, pelo menos por meio turno. Em 1986 com o intuito de desenvolver maneiras de atender alunos com algum tipo de deficiência, foi criado o REI- (*Regular Education Initiative*), pelo *U.S. Department of Education Office of Special Education and Rehabilitative Services* (Divisão de Educação Especial e Serviços de Reabilitação do Departamento de Educação dos Estados Unidos). Em âmbito mundial, mesmo com a iniciativa dos Estados Unidos, ainda houve certa resistência ao ensino inclusivo e este veio ganhar mais força por volta da década de 1990 com a criação das *Schools are for*

Everyone (Escolas para todos), organização esta de caráter internacional, formada por representantes de diversos países com a finalidade de promover a inclusão em escala mundial.

Nos anos posteriores iniciou-se a ideia de um ensino que favorecesse a todos, independente de cor, raça ou deficiência. Inicialmente utilizou-se o termo “Integração” e posteriormente “Inclusão” para referir-se a esta nova tendência. Alguns autores utilizam o termo integração como sendo sinônimo de inclusão, como é o caso de Marchesi (2004), que define integração como um processo que permite a alunos com deficiência, que foram escolarizados fora das escolas regulares, serem educados nela. Isto de forma que a escola disponibilize condições educativas necessárias para que estes alunos recebam um ensino satisfatório. Outros pelo contrario apontam certas diferenças entre estes termos, para Voivodic (2004) etimologicamente as palavras “integração” e “inclusão” possuem significados diferenciados, a primeira é originaria do verbo integrar que semanticamente é o mesmo que formar, coordenar ou combinar; a segunda vem do verbo incluir e assume o sentido de compreender, fazer parte de ou participar. Desta forma inclusão assume um sentido mais complexo que integração. Segundo a referida autora, inclusão não é uma invenção da escola, é uma ideologia da sociedade e tem como principio a valorização da diversidade. Para Dens a diferença entre integração e inclusão é:

Integração refere-se a intervenções necessárias para que a criança com necessidades especiais possa acompanhar a escola, sendo o trabalho feito individualmente com a criança e não com a escola; Inclusão é o oposto, é um movimento voltado para o atendimento das necessidades da criança, buscando um currículo correto para incluí-la. (DENS, 1998, apud VOIVODIC, 2004, p. 26)

Outra autora que mostra esta diferenciação é Lima (2006), para ela tanto a Integração quanto a Inclusão são formas de inserção social, diferença é que a primeira trata as deficiências como problema pessoal dos sujeitos e visa à manutenção das estruturas institucionais e a segunda, considera as necessidades educacionais dos sujeitos como problema social e institucional, procurando transformar as instituições.

A proposta do ensino inclusivo também remete a dois outros termos que são o de “igualdade” e o de “diversidade”. De acordo com o primeiro somos iguais, pois possuímos os mesmos direitos, já o segundo termo refere-se aceitação que todos somos diferentes no aspecto físico, psicológico e cultural. A Inclusão tanto almejada é aquela que segundo Lima (2006) enfatiza a igualdade entre os indivíduos como também reconhece as diferenças no

aspecto físico, psicológico e cultural. Desta forma estes termos não são contraditórios, pelo contrário, se complementam.

A educação inclusiva propõe a superação de situações de exclusão, reconhecendo o direito de ser diferente de modo a envolver toda a sociedade neste processo. O ensino realmente inclusivo é aquele que atende aos alunos independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, de forma a satisfazer todas as suas necessidades. É nessa perspectiva que se fala em inclusão, em que todos tenham os mesmos direitos e deveres, para que se possa construir assim um universo que favoreça o crescimento, valorizando as diferenças e o potencial de todos. Uma instituição inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando-os e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Desta forma é inclusiva a escola que é constituída de um grupo heterogêneo de alunos e que favorece a cada um deles independente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação, proporcionado a cada educando um ensino de qualidade. “Cabe às escolas, mais do que efetivar a matrícula da criança com necessidades educacionais essenciais no ensino regular, firmar o compromisso de oferecer a todos os alunos um ensino de qualidade.” (LIMA, 2006, p. 31)

De acordo com Beyer (2006) a primeira condição para uma educação inclusiva é respeitar a individualidade de cada educando, partindo do pressuposto que todos somos diferentes e como tal possuímos desempenhos educacionais também diferentes. Para o referido autor:

Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades. (BEYER, 2006, p. 28-29)

A Inclusão é uma forma de se renovar o ambiente escolar, com a presença de alunos que embora sejam tidos como “diferentes”, “incapazes”, têm muito a aprender e ensinar a seus colegas, professores como também a sociedade em geral. Stainback e Stainback destacam que:

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas. (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 21)

É importante entender que no ambiente inclusivo é exigido dos educandos o que eles podem mostrar, de forma que desenvolvam suas capacidades individuais. Por outro lado é necessário também entender que nem todas as deficiências oportunizam a inclusão no espaço escolar.

Para que a inclusão realmente aconteça é imprescindível um currículo escolar flexível de modo a ser adaptado diante das dificuldades e avanços dos alunos. É importante um suporte didático diferenciado que atenda as possibilidades e necessidades de cada aluno, além de um sistema avaliativo individualizado de modo a não trabalhar com comparações entre os educandos e sim observar o seu progresso e desenvolvimento ao longo do processo. É de extrema importância também para efetivação do ensino inclusivo, uma boa formação profissional (inicial e continuada) para os educadores, além de condições favoráveis para o desenvolvimento do seu trabalho e uma boa remuneração.

Marchesi (2004) afirma que só é possível ter êxito neste processo com as transformações em organização, funcionamento, formação dos professores, desenvolvimento do currículo e o ensino em sala de aula, ou seja, adaptação de todo o ambiente escolar. O processo de inclusão só é realmente efetivo com a participação de todos que fazem parte do círculo educativo como também da sociedade, a participação desta é fundamental tendo em vista que a ideia de inclusão ultrapassa o espaço escolar.

2.3 Educação Especial no Brasil

Assim como os países citados anteriormente, o Brasil também possui uma história de desenvolvimento da educação especial. Inspirados em experiências, concretizadas em outras nações, alguns brasileiros iniciaram desde o século XIX uma organização de serviços para atendimento às pessoas com algum tipo de deficiência. Durante muito tempo, essas providências tiveram caráter isolado, refletindo apenas o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional aos portadores de deficiência. Para Mazzotta (2005) a história da

educação especial no Brasil pode ser dividida em dois períodos; de 1854 a 1956 com iniciativas oficiais e particulares isoladas e de 1957 a 1993 com iniciativas oficiais de âmbito nacional.

O primeiro destes períodos teve início com a criação do Imperial Instituto dos Cegos em 12 de setembro de 1854, como pode ser observado a seguir:

O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, [...] precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, através do Decreto Imperial nº. 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*. (MAZZOTTA, 2005, p. 28).

A fundação deste Instituto deveu-se em grande parte a José Álvares de Azevedo que estudou no Instituto dos Jovens Cegos em Paris, criado por *Valentin Haüy* no século XVIII, e despertou a atenção e o interesse do Ministro do Império. Em 24 de janeiro de 1891, pelo decreto 1.320 a escola passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC). Em 26 de setembro de 1857 D. Pedro II fundou no Rio de Janeiro O Instituto dos Surdos – Mudos, pela Lei nº 839, esta instituição dez anos depois denominou-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Em 1874 o hospital Estadual de Salvador BA, hoje conhecido como Juliano Moreira iniciou a assistência aos deficientes mentais.

O segundo período compreendido entre 1957 a 1993 caracterizou-se por iniciativas a nível nacional, através de Campanhas voltadas para este fim. Segundo Mazzotta (2005) a primeira Campanha a ser instituída foi a de Educação do Surdo Brasileiro (CESB), pelo decreto Federal nº 42.728 em 03 de dezembro de 1957. Em 1958 pelo decreto nº 44.236 foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão. Mais tarde as atribuições relativas à educação especial passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica. (SENEB).

Com o passar dos anos, os pais que possuíam crianças com algum tipo de necessidade especial se reuniram em associações para lutarem juntos, de forma a conseguir recursos para pesquisa, treinamento profissional e tratamento para seus filhos. No Brasil devido à influência desses países criou-se a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), para atendimento as pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

Segundo Voivodic (2004), devido a influência de movimentos em prol da inclusão nos Estados Unidos na década de 1950 foi instalada em São Paulo, em caráter experimental, uma sala de recursos para deficientes visuais estudarem em salas comuns. De 1960 a 1970 vários foram os programas criados para integração de pessoas com deficiência no ensino regular. Em 1973 foi criado pelo MEC o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) responsável pela educação especial no Brasil.

De acordo com as leis nacionais e internacionais o processo de inclusão deve ser uma prioridade dos poderes públicos. Segundo dados coletados no site do MEC e da Nova Escola, podemos verificar que no Brasil, várias são as leis, que garantem o total apoio as pessoas com deficiência, entre elas temos a Constituição Federal de (1988) que em seu Art. 205 afirma que a educação é um direito de todos. Desta forma a educação não pode ser restrita a apenas uma parcela da população, mas deve atender a todos sem distinção. O Art. 208, inciso III da referida Constituição acrescenta que: “O atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deve ser preferencialmente na rede regular de ensino”, ou seja, a educação para pessoas com deficiência deve acontecer sempre que possível na rede regular de ensino, o atendimento educacional especializado deve funcionar como parte essencial para o sucesso do processo desta educação.

A nova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/96 define em seu Art. 58 educação especial como: “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Segundo esta Lei o atendimento educacional a pessoas com deficiência deve acontecer na rede regular de ensino, tendo início na faixa etária de zero a cinco anos, durante a educação infantil. Assegurando a estes indivíduos currículos, técnicas e métodos que possam atender as suas necessidades, garantindo assim o atendimento igualitário para todos.

Há outras leis que garantem o apoio as pessoas com deficiência tais como: a Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei nº 10.098/94 – que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências; Lei nº 10.436/02 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências; Lei nº 7.853/89 - CORDE - Apoio às pessoas portadoras de deficiência e a Lei Nº 8.859/94 - Modifica

dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.

Além destas leis há inúmeros decretos que garantem acessibilidade às pessoas com algum tipo de deficiência às instituições de ensino regular entre eles temos: Decreto nº 3.298/99 - Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. O Decreto nº 914/93 define a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Os decretos a seguir tinham como objetivo criar meios de eliminar qualquer forma de discriminação são eles: Decreto nº 3.952/01 estabelece o Conselho Nacional de Combate à Discriminação, Decreto nº 3.956/01 – (Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência e o Decreto nº 6.571, publicado em Setembro de 2008 que em seu Art. 3º afirma que o Ministério da Educação garante apoio técnico e financeiro com a implantação de salas de recursos multifuncionais, formação continuada de professores e gestores, adequação arquitetônica dos prédios escolares para garantir acessibilidade, entre outras medidas.

Ao longo dos anos muitas foram as conferências realizadas, em escala mundial, com o intuito de discutir sobre esse assunto e dentre as quais se destaca o encontro em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e em Salamanca, na Espanha, em 1994 que confirmaram este movimento a nível internacional em pró da inclusão. Segundo dados do MEC destes e outros encontros surgiram documentos internacionais que garantem o direito a educação as pessoas com deficiência como: Convenção ONU Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2007; a Carta para o Terceiro Milênio; a Declaração de Salamanca; a Conferência Internacional do Trabalho; a Convenção da Guatemala; a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes e a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.

Atualmente foi criada pelo MEC e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), em outubro de 2007, através da portaria nº 948, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com o intuito de se superar qualquer tipo de exclusão e discriminação. De acordo com o MEC desde que foi lançada esta política inclusiva houve um crescimento das matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino passando de 13% em 1998 para 54 % em 2008, enquanto as matrículas em escolas especiais passaram de 87% em 1998 para 46% em 2008, como pode ser observada no gráfico a seguir:

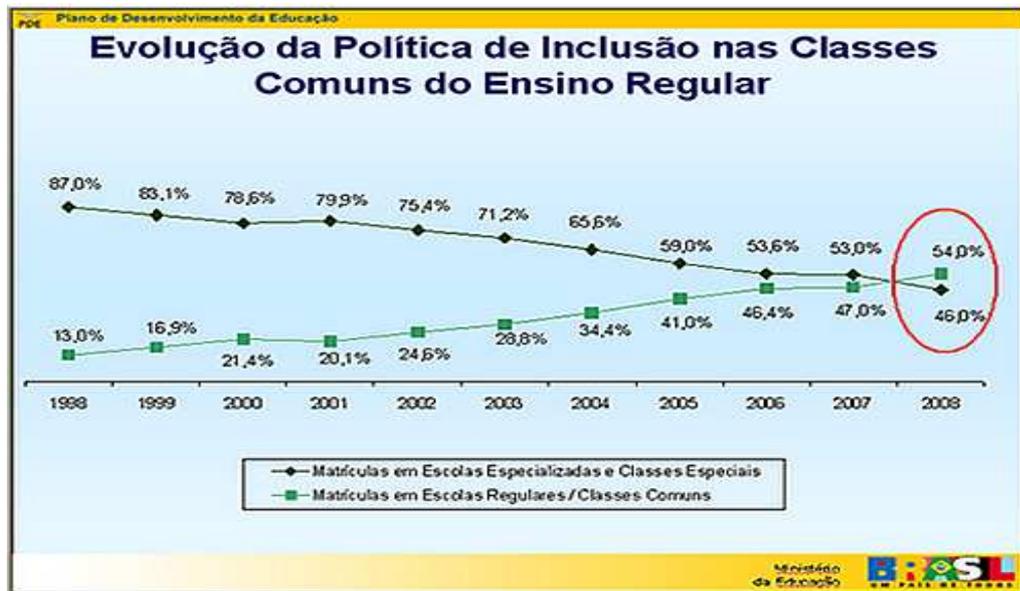


Gráfico I: Evolução da Política de Inclusão nas Classes Comuns do Ensino Regular

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12345&ativo=711&Itemid=709 acesso em 13/08/2010

Segundo o Censo Escolar 2009, houve um progresso com relação ao ensino para pessoas com deficiência no país, tendo em vista que no Brasil há cerca de 250.908 alunos com deficiência que estudam em escolas especializadas, destes 40.985 são da região Nordeste e 2.262 são do estado da Paraíba. As deficiências enfatizadas pelo Censo Escolar presentes no Brasil, na Região Nordeste e na Paraíba são: a visual, a auditiva, a física, a intelectual, a múltipla, o autismo, a síndrome de Asperger, a síndrome de Rett, o transtorno degenerativo da infância e a superdotação. Segundo estes dados a deficiência mais freqüente destes alunos é a intelectual.

Com relação aos alunos com deficiência matriculados no ensino regular no Brasil temos 386.334 alunos, destes 90.955 fazem parte do nordeste e 6.257 são do estado da Paraíba. A deficiência mais comum em todo o país é a baixa visão, porém no Nordeste e na Paraíba a mais freqüente é a intelectual.

Diante do exposto podemos perceber que existem leis que garantem acessibilidade das pessoas com deficiência no país e de acordo com os dados apresentados pelo censo escolar 2009 também houve um avanço com relação à inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Porém, mesmo com os dados apresentados pelo MEC, alguns autores afirmam que no Brasil ainda há muito a ser trabalhado para que realmente venha acontecer de fato a inclusão. Autores como Glat (2006) vêem este processo como ainda utópico no país

tendo em vista uma combinação de fatores como o grande número de alunos em sala de aula os quais uma boa parte tem dificuldades de aprendizagem, a estrutura da escola que muitas vezes não é adequada, a ausência de capacitação de muitos profissionais entre outros fatores. Para Libâneo, Oliveira e Toschi:

O processo de inclusão de alunos especiais, no Brasil, teve início antes mesmo da capacitação de professores, o que tem gerado certo desconforto nestes últimos, por se sentirem despreparados para lidar com essas dificuldades educativas, assim como nos pais de alunos, por lamentarem o filho ter perdido atendimento especializado. Tal fragilidade na proposta de inclusão pode gerar maior preconceito contra esse tipo de aluno. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 265)

Desta forma podemos observar que as leis e decretos existem, mas poucas funcionam de forma a atingir a todos, tornando muitas vezes o espaço educativo em um ambiente frustrante e excludente. Para González (2007) a tão desejada integração não pode ser alcançada apenas por meio de decretos e leis oficiais, antes de tudo é preciso que todos que fazem parte do círculo educativo (professores, gestores, entre outros) estejam totalmente conscientes dessa realidade e convencidos das grandes possibilidades educacionais de se ter um ensino que favoreça a todos sem qualquer distinção.

A educação realmente inclusiva não acontece da noite para o dia e não deve ser uma forma de baratear o custo educacional para pessoas deficientes. Tendo em visto o alto custo das escolas de apoio especializado. Stainback e Stainback destacam:

A inclusão não é, nem se deve tornar, uma maneira conveniente de justificar cortes orçamentários que podem pôr em risco a provisão de serviços essenciais. A inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiência em classes do ensino regular sem apoio para professores ou alunos. [...] o principal objetivo do ensino inclusivo não é economizar dinheiro: é servir adequadamente a todos os alunos. (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 30)

Os referidos autores continuam afirmando que: “Para nossas sociedades e comunidades serem éticas, morais e legalmente justas, a inclusão é uma necessidade.” (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 30). Para que esta inclusão realmente aconteça é necessário entre outras questões modificar a mentalidade da sociedade, que muitas vezes acredita que a responsabilidade da construção de um ensino inclusivo é apenas das escolas e dos professores. Lima (2006) afirma que para se ter uma inclusão efetiva é necessária a

participação de toda a comunidade escolar, as escolas dispõem de uma estrutura física adequada, pessoal especializado, além de um material didático adaptado para os alunos.

Para aplicar a inclusão é preciso levar em consideração a realidade do país e diante desta procurar procura meios para que este processo realmente aconteça, é preciso se ter a consciência que não basta apenas se efetivar a matrícula no ensino regular das pessoas deficientes para preencher apenas uma formalidade, mas é preciso proporcionar a estes educandos um ensino satisfatório e de qualidade.

3 DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Há vários tipos de deficiência entre elas podemos destacar a visual, a auditiva, a mental e a física. No presente estudo enfatizaremos a deficiência auditiva devido ao fato desta ser cada vez mais freqüente nas instituições de ensino regular e por esta apresentar limitações auditivas relevantes a aquisição da linguagem.

A deficiência auditiva é objeto de estudo de várias áreas, porém cada uma aborda esta temática de diferentes formas, contribuindo assim para as pesquisas referentes a este tipo de deficiência. Segundo González e Díaz (2007), a psicologia, a educação, a audiologia, a medicina, entre outras, são exemplos de áreas que abordam esta temática, porém partindo dos conceitos e dos objetivos de estudo diferentes que tem a deficiência auditiva. Marchesi, (2004) reiteram esta questão destacando que a deficiência auditiva despertou o interesse de muitos pesquisadores, estes procuravam responder a certos questionamentos próprios da sua área de estudo. Para os referidos autores:

Os psicólogos evolutivos procuraram saber que mudanças ocorrem em seus progressos lingüísticos, cognitivos e sociais. Os lingüistas analisaram as características e as possibilidades da linguagem própria das crianças surdas: a linguagem de sinais. Os antropólogos e os sociólogos estudaram principalmente as relações entre as pessoas surdas, suas atitudes e os principais aspectos que caracterizam sua cultura. Os educadores refletiram sobre os processos de instrução e sobre as estratégias comunicativas mais adequadas à forma de aprender das pessoas surdas. As próprias pessoas surdas reivindicaram um papel em tais estudos e encaminharam a reflexão sobre sua própria experiência. (MARCHESI, 2004, p. 17)

De acordo com os autores citados anteriormente o estudo destes pesquisadores ainda não conseguiu chegar a um consenso quanto a questionamentos referentes a este tipo de deficiência, como é o caso da inclusão e da escolha da comunicação mais adequada para escolarização dos indivíduos com deficiência auditiva.

Pesquisadores de diversas áreas podem muitas vezes trabalhar em conjunto de forma a enriquecer cada vez mais os estudos sobre deficiência auditiva. Segundo dados retirados do INES há no Brasil, por exemplo, um comitê que pesquisa sobre as Perdas Auditivas na infância formado pela Sociedade Brasileira de Pediatria, Sociedade Brasileira de Otorrinolaringologia, Sociedade Brasileira de Otologia, Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, Federação Nacional de pais e Amigos dos Surdos (FENAPAS), Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e o próprio Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

3.1 Definição de termos importantes referentes à Deficiência Auditiva e a Surdez

Quanto à definição, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define surdez como a perda total da capacidade auditiva dos dois ouvidos e deficiência auditiva como a perda parcial ou total da capacidade de ouvir. O Ministério da Saúde em sua Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência (2002), define deficiência auditiva como “perda total ou parcial da capacidade de ouvir”. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) denomina deficiência auditiva como a “diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva”.

Os PCNs, por sua vez, definem surdez como: “Perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido.” (BRASIL, 1998, p. 25). Podendo-se manifestar como **surdez leve ou moderada** que não impede o indivíduo de se expressar oralmente e que pode ser corrigida com o auxílio de um aparelho auditivo, e **surdez severa ou profunda** que impede o indivíduo de entender a voz humana com ou sem o auxílio de um aparelho auditivo. Lima (2006) reafirma esta definição acrescentando que a audição é um sentido essencial para maioria das pessoas, afinal o ouvido é o canal pelo qual recebemos informações do mundo externo.

González e Díaz (2007) define deficiência auditiva como perda auditiva em maior ou menor grau. Porém o referido autor, diferentemente dos anteriormente citados, afirma que o termo “surdez” só deve ser utilizado para indivíduos com perda total de audição. Para indivíduos com perda parcial de audição o termo apropriado seria “hipoacusia”. Segundo ele, geralmente os termos citados anteriormente são empregados de forma indiscriminada, ou seja, são utilizados com mesmo valor semântico, porém ele defende a diferenciação com relação a estes termos afirmando que:

Em geral, quando falamos de deficiência auditiva nos referimos a sujeitos que têm uma perda auditiva maior ou menor grau. Quando a perda é total, falamos de ‘surdos’, quando a perda é parcial, falamos de ‘hipoacusia’. Esta pode ser leve, moderada ou severa, em função do grau de decibéis que o sujeito é capaz de perceber. (GONZÁLEZ e DÍAZ, 2007, p. 120)

Para o referido autor o termo deficiência auditiva é mais usado atualmente devido ser muito raro uma perda auditiva total, geralmente sempre há um grau de audição residual.

Desta forma a deficiência auditiva pode ser definida como incapacidade de se compreender a fala através do ouvido, podendo ser em maior ou menor grau. A surdez propriamente dita só é considerada quando não há nenhum resquício de audição, podendo ser adquirida por diversos fatores, desde os genéticos aos adquiridos.

3.2 **Classificação da Surdez segundo alguns fatores**

De acordo com González e Días (2007) a classificação da surdez é definida devido alguns fatores que incidem de forma decisiva no sujeito. Por um lado, alguns destes fatores são internos e não podem ser alterados por profissionais, como o início da deficiência, a origem (etiologia) e a localização. Por outro lado, há também os fatores ambientes que podem ajudar a criança desde que os pais e professores estejam conscientes do seu papel. A seguir estes fatores serão detalhados com mais precisão.

3.2.1 Classificação quanto ao início da surdez

Quanto ao início da surdez, González e Días (2007) destacam que há dois tipos de classificação: ‘surdo pré-locutivo’ quando a surdez se manifesta de antes do desenvolvimento da fala e ‘surdo pós-locutivo’ quando a surdez é desenvolvida depois da aquisição da fala. É de extrema importância verificar quando se desenvolveu a surdez, ou seja, qual o seu início, tendo em vista que os surdos pré-locutivos têm maior dificuldade de aquisição e desenvolvimento da linguagem que os surdos pós-locutivos.

3.2.2 Classificação quanto à etiologia da surdez

Para Marchesi (2004) um fator muito importante de se verificar após o diagnóstico do início da surdez é a origem ou etiologia da surdez. De acordo com este fator há dois tipos de causas que podem provocar a deficiência auditiva: as de base hereditária ou de base adquirida,

porém há situações em que não se consegue ter um diagnóstico preciso, neste caso temos a surdez de origem desconhecida. Desta forma como destaca Marchesi, citado por González (2007) a classificação quanto à origem da surdez seria a seguinte: ‘Surdez de Transmissão’ ocorrida no ouvido externo e médio causada em geral por malformações e infecções como a otite média; ‘Surdez de Percepção ou Neurosensorial’ ocorre no ouvido interno e pode ser proveniente de processos infecciosos e malformações congênitas entre as quais temos as *pré-natais* que estão relacionadas a alterações no embrião nos três primeiros meses de gestação devido doenças infecciosas como a rubéola, as *perinatais* que são produzidas durante o parto por falta de oxigênio, por exemplo e as *pós-natais*, que são provenientes de doenças infecciosas como a meningite e a encefalite, outros fatores que também causam perda auditiva neurosensorial são os tumores intracranianos, hemorragias cerebrais e a prolongada exposição a tons de alta intensidade; ‘Surdez Genética’ em geral acontece com crianças que possuem algum membro da família que também é surdo, Marchesi, (2004) trazem dados estatísticos mostrando que cerca de 10% das pessoas surdas têm pais surdos. Por fim, temos a ‘Surdez por causas desconhecidas’ neste caso temos os indivíduos que desconhecem com exatidão a causa da sua surdez. Em geral, a porcentagem das pessoas incluídas nesta situação é bastante alta.

3.2.3 Classificação quanto ao grau de perda auditiva

A perda auditiva é definida em relação à faixa de decibéis (dB), que é a unidade utilizada para se verificar o grau de surdez. González e Díaz (2007) traz um quadro demonstrativo dos níveis de deficiência auditiva, mostrando a relação desta com a variação da faixa de decibéis (dB), ele destaca o seguinte:

Nível	Intensidade	Implicações
0- 25 db	Insignificante	
25-40 db	Leve perda auditiva	Pode haver dificuldades com sons fracos ou distantes. Podem ocorrer problemas em conversação, grupos ou lugares com muito barulho ambiental.
40-60 db	Moderada perda auditiva	Há freqüente dificuldade com palavras normais, principalmente em conversações, grupos e discussões em sala de aula.
60-90 db	Severa perda auditiva	Há grande dificuldade com cada palavra alta ou implicada, que parece fraca ou deformada. Requer ampliações e treinamento em palavras e linguagem
90 db +	Profunda perda auditiva; surdo	Pode haver consciência de sons altos e vibrações, mas geralmente não é possível compreender cada palavra amplificada.

Quadro I: **NIVEIS DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

Fonte: (WINZER, apud GONZÁLEZ, 2007, p. 122.)

3.2.4 Classificação quanto à localização da lesão

De acordo com o modelo médico, a parte mais lesionada e a localização da lesão é muito significativa, podendo ser classificada em **Surdez de Condução ou Transmissão**, **Surdez Neurossensorial ou de Percepção** e **Surdez Mista**. Conforme apresenta Marchesi (2004) a parte lesada na Surdez de Condução ou de Transmissão situa-se no ouvido externo ou médio e impede ou dificulta a transmissão das ondas sonoras até o ouvido interno, este tipo de surdez pode ocorrer devido à otite, malformações, traumatismos que perfuram o tímpano ou por malformações genéticas. Segundo os referidos autores, a surdez condutiva geralmente não é tão grave e duradoura e pode ser tratada através de medicação e cirurgia. A Surdez Neurossensorial ou de Percepção situa-se no ouvido interno ou na via auditiva para o cérebro, podendo ser causada por alterações genéticas produzidas por intoxicação com medicamentos, por infecção proveniente da meningite ou por alterações vasculares e dos líquidos linfáticos do ouvido interno. Este tipo de surdez afeta a quantidade de audição e costuma ser permanente, atualmente têm sido desenvolvidas novas técnicas com implantes cocleares, o que tem possibilitado novas oportunidades para pessoas surdas. Por fim, temos a Surdez Mista que acontece quando as áreas prejudicadas são tanto o ouvido interno ou via auditiva

como também o canal auditivo externo ou médio. Pode ser tratada por meio de tratamento cirúrgico e educacional.

Em geral, para o diagnóstico de um indivíduo com deficiência auditiva ou surdez, os procedimentos corretos, segundo González e Díaz (2007) são: inicialmente uma avaliação clínica, a qual mostra o grau de perda auditiva e define o melhor tipo de tratamento; em seguida uma avaliação fonoaudiológica, a qual detecta a repercussão da perda auditiva na compreensão e produção da linguagem oral; uma avaliação psicológica que utiliza testes de inteligência para descartar qualquer problema relacionado à surdez; uma avaliação educacional que determina as habilidades e aptidões dos sujeitos com deficiência auditiva e, por fim, uma avaliação social que analisa as influências positivas e negativas do ambiente social e familiar.

3.3 Histórico da Surdez

Na antiguidade segundo Pereira (2008) os surdos eram vistos como incapazes e incompetentes para desenvolver atividades intelectuais. Eles eram até mesmo privados de direitos legais como, por exemplo, o de receber a herança deixada por seus pais. De acordo com dados do INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos, as pessoas com deficiência, assim como os surdos e deficientes auditivos eram considerados como incapazes de ser ensinados e como tal não poderiam frequentar instituições escolares. A situação para os surdos que não conseguiam desenvolver a fala era ainda mais precária. Em geral, estes indivíduos eram privados de seus direitos básicos e não podiam viver como as demais pessoas.

Conforme destaca Pereira (2008), na Idade Média a Igreja detinha todo poder e privava os surdos e deficientes auditivos de receber sacramentos como o batismo. Mais tarde houve certo progresso com relação ao ensino e aprendizagem dos surdos, porém nesse período apenas os surdos filhos de pais ricos tinham o privilégio de ter aulas particulares, nas quais era enfatizada a leitura e a escrita, isto com o objetivo destes indivíduos terem o direito de assinar sua herança. Até o final do século XV, segundo o INES, não havia instituições especializadas para atendimento aos surdos em nenhum país, eram as pessoas ouvintes que tentavam ensiná-los.

Nos anos seguintes os educadores começaram a perceber que os deficientes auditivos tinham capacidade de aprender através da fala e dos sinais e, como consequência, foi criado o código manual, auxiliando assim estes indivíduos na comunicação. Pereira (2008) destaca que foi no século XVI, na Espanha, onde aconteceu a primeira referência sobre educação de deficientes auditivos, o pioneiro foi o monge *Benedito Pedro Ponce de León* que estabeleceu a primeira escola para surdos em Valladolid. *León ensinava* a dois surdos de uma importante família de aristocratas espanhóis, a família Velascos. Ele inicialmente utilizou a instrução de leitura e escrita e mais tarde incorporou a fala e o alfabeto manual. Outro educador espanhol que também foi muito importante para educação de surdos foi o professor *Juan Pablo Bonet*, que educou outro surdo da família Velascos, porém utilizava a abordagem manual e oral, ele acreditava que o ambiente linguístico era imprescindível para o aprendizado dos surdos e como tal a família deveria aprender o alfabeto manual. De acordo com Pereira (2008) em 1620 foi lançado o primeiro livro de base oralista.

Mazzotta (2005) destaca que em 1770, em Paris foi criada a primeira instituição especializada para educação de surdos – mudos fundada pelo abade *Charles M. Eppée*. Este inventou o método de sinais destinado a completar o alfabeto manual e a distinguir objetos que poderiam ser percebidos através dos sentidos. O abade *Eppée*, publicou, em 1776, uma das suas obras mais importantes intitulada “A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos”. Os trabalhos deste abade influenciaram outros estudiosos como o inglês *Thomas Braidwood* e o alemão *Samuel Heinecke* a instalar em seus respectivos países instituições para educação de surdos-mudos. Samuel Heinecke foi o responsável pela invenção do “método oral”, hoje conhecido como método de leitura labial ou orofacial. Na época o método era oposição ao método de sinais e até hoje vários estudiosos discutem sobre a eficácia da cada um deles.

Registros mostram que as primeiras escolas públicas destinadas ao atendimento aos surdos foram instaladas em países como Estados Unidos e Canadá. Segundo Mazzotta:

Nos Estados Unidos, a primeira escola pública para surdos foi a *American School*, de West Hartford, Connecticut, fundada em 1817, pelo *Reverendo Thomas H. Gallaudet*. A primeira escola canadense, a *Institution Catholique des Sourds-Muets*, para meninos, foi fundada em Montreal em 1848. (MAZZOTTA, 2005, p. 23.)

O INES traz em seu site alguns nomes de estudiosos que trouxeram contribuições relevantes em escala mundial para os surdos, entre estes destaca-se o trabalho do italiano *Giralamo Cardamo*, que usava as linguagens de sinais e escrita. Além deste houve professores que se dedicaram a desenvolver métodos que facilitassem a aprendizagem dos surdos como *Moritz Hill* da Alemanha, *Alexandre Gran Bell* dos Estados Unidos e Canadá, *Ovide Decroly* da Bélgica, entre outros. Estes divergiam quanto ao método de ensino que deveria ser empregado, alguns consideravam que o método de sinais era o mais apropriado para o ensino aprendizagem de pessoas surdas, outros acreditavam que apenas o método oral deveria ser empregado.

Em 1880, segundo Pereira (2008), houve a Convenção Internacional de Milão na qual os educadores determinaram a supremacia dos métodos orais puros. No final do século XIX e início do XX, nos Estados Unidos, foi que retornaram as discussões sobre a eficácia do método de sinais, em especial entre *Edward Gallaudet* e *Alexander Graham Bell*. O primeiro destes estudiosos defensor do método oral-manual tornou-se presidente da primeira Universidade para Surdos dos Estados Unidos, a *Gallaudet College*. Na segunda metade do século XX observou-se a disseminação do oralismo puro e do oro-manual. Até 1960 era utilizada a abordagem quase exclusivamente oralista.

No século XX, segundo o INES, também verificou-se o aumento das escolas para surdos e posteriormente surgiu a idéia de inclusão, ou seja, o ensino para surdos no ensino regular. Na atualidade, há um crescente movimento que busca uma educação de qualidade para todos. Atualmente, segundo dados do Portal da Surdez, foram criadas associações que também sevem de apoio aos surdos. Estas estão distribuídas em diversos países, como exemplo temos: a Associação Portuguesa de Surdos, *WFD - World Federation of the Deaf* (Federação Mundial de Surdos), a *European Forum of Sign Language Interpreters* (Fórum Europeu de Intérpretes de língua de Sinais), a *National Association of the Deaf* (Associação Nacional de Surdos), a Associação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, entre outras.

No Brasil, segundo Mazzotta (2005), o atendimento educacional para os surdos começou em 1857 com a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, fundado por D. Pedro II, no Rio de Janeiro através da Lei nº 839 de 26 de setembro do referido ano. Após cem anos de sua criação este Instituto, através da lei nº 3.198 passou a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Anos mais tarde foram criadas outras instituições para atendimento de pessoas surdas e com deficiência auditiva, tais como: O

Instituto Santa Terezinha, fundado em 1929 na cidade de Campinas (SP), a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller, criada em 1951 em São Paulo e o Instituto Educacional São Paulo fundado em 1954. Contudo, as iniciativas que favorecessem os deficientes auditivos e surdos em caráter nacional só vieram acontecer a partir da década de 1960.

Nos anos seguintes verificou-se, segundo dados do INES, a criação de diversas instituições especializadas para atendimento aos deficientes auditivos e surdos como a Escola Concórdia em Porto Alegre- RS, a Escola de Surdos de Vitória, o Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni”, em Brasília – DF, entre outras.

No Brasil a criação de órgãos como o MEC, O INES e o próprio Ministério da Saúde, foram responsáveis por garantir total atendimento às pessoas com deficiência. Este último criou “A Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência” a qual afirma que:

Incluir socialmente as pessoas com deficiência significa respeitar as necessidades próprias da sua condição e possibilitar acesso aos serviços públicos, aos bens culturais e artísticos e aos produtos decorrentes do avanço social, político, econômico, científico e tecnológico da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2002, p. 01)

A ideia de um ensino inclusivo, ou seja, de um ensino que favorecesse a todos sem qualquer distinção veio ocorrer no final do século XX aproximadamente. Segundo Marchesi (2004) há várias polêmicas em torno da inclusão de pessoas surdas no ensino regular. Críticos desta questão afirmam que a inclusão destas pessoas no sistema regular poderia ocasionar a marginalização da linguagem de sinais, tendo em vista que em geral os professores destas escolas não possuem formação suficiente para ensinar estes alunos, além de que os alunos surdos teriam sérias dificuldades de comunicação não podendo acompanhar as informações transmitidas oralmente.

Os estudiosos que apóiam a inclusão defendem a ideia de que esta seja feita com condições adequadas, as quais incluiriam: a capacitação para professores, a incorporação de vários alunos surdos em sala de aula, além da utilização da comunicação visual que estimularia a aquisição da linguagem oral e prepararia estes alunos para a vida profissional.

A educação para todos, como foi exposto anteriormente, é direito de todo o cidadão e está assegurado pelas leis nacionais, como a LDB 9394/96 que em seu Artigo 58 afirma que educação especial é dever constitucional do Estado e deve ser oferecida preferencialmente na

rede regular de ensino. Os PCNs também reafirmam a importância do ensino inclusivo ressaltando a importância da presença de todos sem distinções de suas condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas, entre outras de forma a favorecer respostas adequadas à sua necessidade.

Além das Leis citadas anteriormente que asseguram o direito aos surdos e deficientes auditivos há também, segundo dados do Portal da Surdez, várias associações distribuídas nas diversas regiões do país que apoiam os deficientes auditivos. No Nordeste, por exemplo, destacam – se a Associação de Surdos de Alagoas - AL, o Centro de Surdos da Bahia - BA, a Associação de Surdos de Fortaleza - CE, a de Pernambuco - PE, a de Natal - RN, a de Teresina – PI, a Aracajú – SE entre outras. Na Paraíba há a Associação de Surdos de João Pessoa, de Campina Grande, de Pombal, de Patos e de Bayeux.

No Brasil, alguns passos foram dados para a melhoria da educação das pessoas surdas e com deficiência auditiva do ponto de vista legal. As leis garantem o direito aos deficientes de terem uma educação de qualidade, incluídos em um ambiente com pessoas ditas “normais”.

Porém, apesar desta conquista social, quanto ao atendimento dos surdos e deficientes auditivos no Brasil, verificou-se que, segundo as estatísticas do censo 2009, publicadas pelo MEC, a quantidade de alunos matriculados em escolas especializadas é superior aos das escolas regulares. Vejamos o quadro demonstrativo das estatísticas colhidas pelo censo 2009 referentes aos deficientes auditivos a aos surdos:

ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS			
	Brasil	Nordeste	Paraíba
<i>Surdez</i>	8.410	1.807	384
<i>Deficiência Auditiva</i>	4.120	1.139	46
<i>Total</i>	12.530	2.946	430

Quadro II: Atendimento educacional de deficientes auditivos e surdos em escolas especializadas

Fonte: INEP – sinopse de estatísticas da educação básica. Disponível em:

<<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>> Acesso em 12/09/2010

ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM ESCOLAS REGULARES			
	Brasil	Nordeste	Paraíba
<i>Surdez</i>	3.990	1.842	87
<i>Deficiência Auditiva</i>	3.970	1.874	75
<i>Total</i>	7.960	3.716	162

Quadro III: Atendimento educacional de deficientes auditivos e surdos em escolas regulares

Fonte: INEP – sinopse de estatísticas da educação básica. Disponível em:

<<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>> Acesso em 12/09/2010

De acordo com os dados acima a soma dos indivíduos com surdez e deficiência auditiva no Brasil que estão matriculados no ensino regular é apenas 7.960, citado no quadro III, enquanto esta mesma soma de indivíduos matriculados no ensino especializado é de 12.530, citado no quadro II. Por um lado, no Nordeste, a quantidade de deficientes auditivos matriculados no ensino regular é superior aos matriculados no ensino especializado. Por outro lado, os dados referentes à Paraíba mostram que apenas 162 pessoas, entre surdos e deficientes auditivos, estão matriculadas no ensino regular e 430 estão matriculados no ensino especializado.

No nosso país embora tenham acontecido certos avanços quanto ao atendimento das pessoas surdas e com deficiência auditiva, muito há por fazer. Estes indivíduos passam por certas limitações, em especial as dificuldades de comunicação em sala de aula. A maioria das escolas regulares que recebe alunos com deficiência auditiva não possui intérpretes, nem dispõe de capacitação adequada para os professores. Isto dificulta o processo de inclusão destes alunos no ensino regular.

3.4 A influência do ambiente na aquisição da linguagem por pessoas surdas

A Conforme destaca o INES a linguagem é a forma que o homem possui de expressar seu pensamento, seus sentimentos, além de ser o meio pelo qual os indivíduos se comunicam com o seu semelhante. Um dos principais problemas enfrentados por indivíduos surdos, é a ausência de um sistema lingüístico que os permita se comunicar no ambiente que os rodeia.

Desta forma é preciso buscar formas alternativas que possam eliminar ou sanar apenas em parte esta limitação. González e Díaz (2007) destaca a importância da intervenção fonoaudiológica com a adaptação protética, linguística, comunicação oral e comunicação gestual. Além destas há também a intervenção educacional que prevê a intervenção precoce, para que se possa diagnosticar o mais cedo possível a perda auditiva a fim de ajudar a criança no seu desenvolvimento.

O ambiente familiar, por exemplo, tem uma influência muito importante na vida destas pessoas, pois há situações em que os pais se recusam a aceitar a surdez do filho terminando por tratá-lo como ouvinte ou superprotegê-lo. Porém, há situações em que os pais aceitam a surdez do filho criando um ambiente descontraído de comunicação. Quando os pais são surdos esta aceitação é ainda maior, podendo desenvolver meios de comunicação desde o início. Nos casos de pais ouvintes, a aceitação e a escolha de um meio de comunicação mais adequado é mais complexo. Marchesi (2004) enfatizam esta questão afirmando que:

A possibilidade de receber uma atenção educativa desde o momento em que se detecta a surdez é uma garantia para o desenvolvimento satisfatório da criança. Uma atenção educativa que inclua a estimulação sensorial, as atividades comunicativas e expressivas, a utilização da linguagem de sinais se a criança for surda profunda, o desenvolvimento simbólico, o envolvimento dos pais e a utilização dos recursos auditivos da criança favorece a superação das limitações que a surdez acarreta. (COLL, MARCHESI, PALACIOS & COLS, 2004, p. 176.)

Os referidos autores destacam que o ambiente familiar e o educativo são fundamentais para o desenvolvimento linguístico e comunicativo das pessoas surdas. O contexto escolar inclui fatores imprescindíveis para o desenvolvimento desses indivíduos. A comunicação entre o professor e estes alunos como também a comunicação destes alunos com os demais colegas de classe são essenciais.

As diferenças entre os surdos não são decorrentes apenas de aspectos médicos como o tipo, o grau e a origem da surdez. Há fatores que podem modificar significativamente o desenvolvimento destes indivíduos, neste caso nos referimos aos fatores ambientes. Segundo o INES “A exposição a um ambiente linguístico é necessária para ativar a estrutura latente e para que a pessoa possa sintetizar e recriar os mecanismos linguísticos.” (BRASIL, 1997, p.30).

O desenvolvimento linguístico e conseqüentemente a aquisição da linguagem pode ser adquirido em diferentes ambientes como o que adota exclusivamente a linguagem oral, os que utilizam os sistemas manuais complementares e ainda os que preferem a linguagem de sinais. A aquisição da linguagem oral por surdos profundos é diferente das pessoas ouvintes como também difere dos surdos que utilizam a linguagem de sinais, tendo em vista que estes precisam ter acesso a uma linguagem que não podem ouvir. A aprendizagem não é algo fácil nem muito menos instantâneo, visto que as palavras vão se incorporando pouco a pouco ao vocabulário destes indivíduos.

A comunicação gestual no desenvolvimento das pessoas surdas educadas no ambiente oralista “[...] não deve ser vista apenas como um acréscimo ou substituto da linguagem oral, mas sim como um precursor ou mesmo um facilitador do desenvolvimento da linguagem. (Marchesi, 2004, p. 178.) De acordo com este autor em alguns países do sul da Europa há uma tradição centenária que defende a comunicação exclusivamente oral. A linguagem de sinais é vista como um conjunto de gestos icônicos que podem interferir na aprendizagem da linguagem oral. Contudo, pesquisas comprovaram que a utilização de métodos exclusivamente orais não possibilitou aos alunos surdos chegarem a níveis satisfatórios em leitura labial, expressão oral e leitura de textos escritos. Já os estudos sobre a linguagem de sinais mostraram seu valor linguístico, além de constatar que a aquisição precoce deste tipo de linguagem apresentou influências positivas na compreensão linguística, vocabulário e leitura labial por parte das pessoas com deficiência auditiva.

Outro método utilizado para o processo de ensino das pessoas com surdez também destacado pelo autor citados no parágrafo anterior é a ‘palavra complementada ou *Cued-Speech*’. Esse sistema foi elaborado por Cornett (1967) e tinha por objetivo permitir que essas pessoas aprendessem a linguagem por meio da leitura do movimento dos lábios e com ajuda de sinais complementares. Este método não prevê eliminar o treinamento auditivo ou a linguagem de sinais, mas criar uma alternativa comunicativa que facilite a linguagem oral por meio de sinais manuais.

A aquisição de sistemas manuais complementares ressalta a comunicação bimodal, ou seja, a linguagem oral acompanhada de expressão em sinais. O sistema de comunicação bimodal é outra alternativa do ensino para pessoas surdas. Esse sistema de acordo com Marchesi (2004) supõe a utilização simultânea da fala e dos sinais. Em outras palavras trata-se de dois modos de comunicação o oral e o manual. Segundo relato deste autor:

[...] Nos Estados Unidos, desenvolveram-se vários modelos que procuram manter um estreito paralelo com a linguagem oral; por isso, criaram-se artificialmente sinais para expressar aspectos morfossintáticos: plurais, desinências verbais conjunções, etc. (MARCHESI, 2004, p. 188)

A aquisição da linguagem de sinais segundo os autores citados anteriormente, é bastante eficaz tendo em vista que com base em numerosos estudos que comprovam que este tipo de linguagem traz uma evolução semelhante à produzida por pessoas ouvintes. A linguagem de sinais embora seja muito eficaz para o aprendizado de pessoas surdas, sofre algumas críticas por parte dos pais ouvintes e alguns estudiosos da área. Para os primeiros há certa rejeição em permitir que o processo de ensino aprendizagem seja por meio da linguagem de sinais, já os segundos acreditam que este tipo de linguagem não deve ser vista como única alternativa para estes indivíduos.

Os estudiosos que defendem não apenas a utilização da linguagem de sinais, criaram um outro método que enfoca a linguagem oral e de sinais. Este método é conhecido como bilinguismo e é muito utilizado para aprendizagem destes indivíduos, ele supõe a utilização das duas linguagens: a de sinais e a oral. Com relação aos aspectos positivos e negativos do uso deste método, os referidos autores destacam que há razões para o uso do bilinguismo. Entre elas temos:

[...] o fato de a linguagem de sinais ser um sistema lingüístico [sic] estruturado, com uma coerência interna e um sistema de regras capaz de produzir todo tipo de expressões e significados. Em segundo lugar, a presença de uma comunidade de pessoas surdas que utilizam a linguagem de sinais como uma linguagem própria. Suas dificuldades encontram-se sobretudo na prática: formação de pais e professores e incorporação de pessoas surdas *experts* em linguagem de sinais nas escolas. (MARCHESI, 2004, p. 189)

Lima (2006) afirma que a língua é que caracteriza um povo e cada povo tem sua língua própria, da mesma forma que os povos ingleses falam o inglês, os portugueses o português, as pessoas surdas desenvolveram uma língua própria, relativa à sua cultura. Esta é conhecida como 'linguagem de sinais'. No Brasil, a língua adotada pelos surdos é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), esta é diferente da língua de sinais de outros países. Segundo Lima (2006) o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais foi efetivado em 2002 através da lei N°. 10.436, porém só foi em 2005 que foi criado o primeiro curso de graduação bilíngue para surdos, ministrado em português e LIBRAS para pessoas ouvintes ou não. Da

mesma forma que a linguagem oral a linguagem de sinais não é estática e pode haver adaptações de acordo com o contexto que esta sendo empregada, como também depende da criatividade de cada pessoa.

Geralmente as pessoas surdas adotam a Língua de Sinais como primeira língua, porém isto não quer dizer que ela tenha que ser a única. Da mesma forma que há pessoas que dominam o português como primeira língua e tem uma língua estrangeira como segunda língua, as pessoas surdas também podem ser bilíngues, ou seja, podem saber a linguagem de sinais e adotar também outra língua. No caso do Brasil, os surdos bilíngues adotam LIBRAS como primeira língua e o Português como segunda língua.

Para utilização de quaisquer destes métodos em sala de aula, é preciso estabelecer uma forma de comunicação com as pessoas surdas de forma a facilitar a aprendizagem. Contudo, os educadores devem se dedicar à comunicação oral entre estes alunos, pois embora seja difícil é necessária. Estas e outras alterações devem estar previstas no currículo escolar, sendo este flexível e passivo de adaptações para a melhoria da aprendizagem de todos os alunos.

4 BREVE HISTÓRICO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO INCLUSIVO

A educação como um todo passou por várias mudanças ao longo dos anos, na antiguidade o direito a educação era privilégio de uma minoria. Mais tarde entre tantas conquistas conseguiu-se que fosse direito de todo cidadão estar em uma instituição educacional que lhe proporcionasse um ensino de qualidade e que lhe fornecesse conhecimentos para ingressar no mercado de trabalho.

Vivemos em um mundo marcado por progressos científicos e avanços tecnológicos que exige cada vez mais dos jovens que ingressam no mercado de trabalho. Devido a isso as escolas, públicas e privadas, tiveram uma alteração no currículo de modo a incluir disciplinas e conteúdos que levassem os alunos a entrar, bem preparados, no mundo do trabalho. A inclusão de uma língua estrangeira (LE) no ensino fundamental, por exemplo, foi uma das modificações ocorridas no currículo escolar.

Quanto à importância de se incluir uma LE no currículo escolar Almeida Filho (2002, p.11) afirma que:

Aprender uma nova língua na escola é uma experiência educativa que se realiza para e pelo aprendiz/aluno como reflexo de valores específicos do grupo social e/ou étnico que mantém essa escola. São esses valores transformados em interesses [...] que fazem o currículo abrigar uma ou mais línguas estrangeiras. São ainda esses valores que contribuem para determinar quais línguas, com quais razões declaradas, em que níveis, por quanto tempo e com que intensidade ensinar nos diferentes níveis escolares.

A Nova Escola na edição 214 de 08/2008 traz um breve histórico da inclusão de uma LE no currículo escolar. Segundo o artigo da referida revista, foi em 1808 com a chegada da Família Real que uma LE (Inglês) foi introduzida oficialmente no currículo, porém era de caráter opcional. Foi apenas no final do século XIX que ela se tornou obrigatória no currículo escolar. Em 1961 a LDB vigente retirou a obrigatoriedade do ensino de LE deixando a cargo do Estado sua inclusão ou não nas séries do ginásio. Foi em 1996 com a retificação da LDB que a LE tornou-se obrigatória a partir da quinta série. Em 1998 os PCNs de 5ª a 8ª séries trouxeram os objetivos de se ter esta disciplina no currículo, apresentando uma abordagem sócio interacionista. Em 2000 saiu uma edição dos PCNs voltados para o Ensino Médio com a intenção de levar o aluno a comunicar-se de forma adequada em diferentes situações.

Vários foram os critérios utilizados para escolha de uma LE no currículo, entre eles podemos destacar o ‘fator histórico’, que faz referência ao papel hegemônico da língua; ‘fatores relativos’ à comunidade local, como a convivência com imigrantes, indígenas, comunidades de surdos (a qual será enfatizada neste trabalho) entre outros; e fatores relativos à tradição. Nestes pode-se destacar o papel que determinadas LEs exercem nas relações culturais entre os países. Em nosso país, levando-se em consideração estes fatores, tem-se o Inglês como LE adotada no currículo da maioria das escolas públicas e privadas. O ensino de LE no Brasil é obrigatório a partir do 3º e 4º ciclo do ensino fundamental, que compreende do 6º ao 9º ano. Em escolas privadas observa-se que o ensino de LE começa no 1º e 2º ciclos.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998) uma LE, particularmente o Inglês, dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intelectual, ao mundo dos negócios e outros modos de se conceber a vida humana. Isto acontece devido esta língua ser a mais falada em todo o mundo, estar presente em computadores, no mundo dos negócios, na comunidade internacional, em fim em diversas partes.

Relacionar o aprendizado de uma LE ao contexto de uma escola inclusiva para alunos com deficiência é algo novo e desafiador para os profissionais que se deparam com esta situação. A ideia de um ensino inclusivo surgiu por volta da década de 60, ganhando mais força nos anos 80 e 90. A legislação vigente garante a todos os deficientes um ensino igualitário que favoreça a todos sem qualquer distinção. A LDB, por exemplo, em seu cap. V, dedicado à Educação Especial, estabelece no Art. 59 que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades. Estabelece ainda que as instituições de ensino devem assegurar recursos para atender a necessidade de cada educando.

Para que o ensino inclusivo seja realmente efetivo a legislação destaca que faz se necessárias algumas adaptações tanto na estrutura física da escola como no currículo. A Declaração de Salamanca (1994) prevê que a escola inclusiva deve promover uma adaptação curricular, de forma a atender as necessidades de cada educando, não é o aluno que deve se adequar a escola, mas a escola se adequar as necessidades de cada aluno. Para o processo ser de fato efetivo ela destaca como imprescindível a capacitação dos educadores destacado como um fator chave para o sucesso do processo:

[...] atenção especial deveria ser dada à capacitação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender às necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais. (Declaração de SALAMANCA, 1994, p.10)

Lima (2009, p.162) afirma que “A língua estrangeira é um componente essencial para educação básica dos brasileiros e precisa ser considerada como uma área de conhecimento tão importante quanto outra qualquer.” E para tanto a capacitação e a disponibilidade de material didático adequado se fazem necessários.

Os PCNs de LE afirmam que o aprendizado de uma LE é indispensável para se ter um acesso igualitário ao mundo dos negócios, a tecnologia, funcionando como instrumento indispensável para se chegar ao mercado de trabalho. “A aprendizagem de uma Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção como ser humano e como cidadão.” (BRASIL, 1998, p.5).

Os PCNs de LE acrescentam que: “O ensino de uma Língua Estrangeira na Escola tem papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade.” (BRASIL, 1998, p.54). Isto acontece devido o espaço educativo ser o ambiente propício para aprendizagem, através da troca de experiências entre todos que compõem o círculo educativo. Conforme afirma Masetto (1997) a sala de aula assume um outro significado quando os alunos percebem que através da troca de experiências uns com os outros e de situações concretas do seu cotidiano eles podem adquirir conhecimentos relevantes para seu aprendizado. Desta forma o espaço escolar assume um outro significado:

Quando o aluno percebe que pode estudar nas aulas, discutir e encontrar pistas e encaminhamentos para questões de sua vida e das pessoas que constituem seu grupo vivencial, quando seu dia-a-dia de estudos é invadido e atravessado pela vida, quando ele pode sair da sala de aula com as mãos cheias de dados, com contribuições significativas para os problemas que são vividos “lá fora”, este espaço se torna espaço de vida, a sala de aula assume um interesse peculiar para ele e para seu grupo de referência. (MASETTO, 1997, p. 35)

O ensino inclusivo na atualidade é até mesmo uma necessidade, porém relacionar esta questão ao ensino de LE, em especial para indivíduos surdos incluídos no sistema regular de ensino é um desafio ainda maior e inquieta muitos profissionais que se deparam com esta realidade. Vários são os questionamentos acerca desta temática como as formas de aquisição

da linguagem, os métodos mais apropriados, porém como destacam Silva (2005) e Oliveira (2007), poucas são as pesquisas que abordam esta questão. Devido a isto há escassez de material publicado relacionado à referida temática. Verificamos também que uma das primeiras pesquisas a abordar esta temática foi realizada em 2005 no Distrito Federal. Sendo assim, diante da incontestável expansão desta realidade no país tentaremos expor a seguir questões relevantes que devem ser levadas em consideração quando se trata do ensino de LE para surdos.

4.1 Aprendizado de uma LE: direito dos surdos

Nas últimas décadas muito tem se discutido sobre a inclusão no âmbito educacional, porém poucos são os estudos relacionados ao ensino aprendizagem de uma LE para pessoas surdas. Conhecer uma LE é ter condições de utilizar outro sistema linguístico, é também direito destes indivíduos tendo em vista que eles precisam desta para sua formação acadêmica e profissional. De acordo com os PCNs (1998) o aprendizado de uma LE é um direito de todos conforme está expresso na LDB e na Declaração Universal de Direitos Linguísticos “Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem.” (BRASIL, 1998, p.19). A escola e os profissionais devem incluir em suas responsabilidades o ensino de LE para os surdos, garantindo assim seus direitos como cidadãos.

Aprender uma LE possibilita a ampliação de horizontes com a possibilidade de se conhecer outra cultura. Entender o discurso de um falante de LE é o mesmo que inseri-lo em um contexto global partilhando experiências e conhecimentos. Almeida Filho (2002, p.15) afirma que “Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua- alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende”.

Os PCNs de LE (1998) reconhecem a Língua Portuguesa (LP) como LE ou L2 para indivíduos surdos, haja vista que sua língua materna (LM) é a língua de sinais no caso dos surdos brasileiros a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Esta foi oficializada em 24 de abril de 2002 por meio da Lei nº 10.436, como a língua oficial da comunidade surda brasileira. No Art. 2º estabelece que:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua

Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002 apud PEREIRA, 2008 p.61.).

O reconhecimento desta, segundo dados do MEC, como língua dos surdos ampliou a necessidade da formação de intérpretes para auxiliar no ensino destes indivíduos, este é assegurado pelo Decreto nº 5.626 de 2005, que prevê em seu Art. 4º:

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. (BRASIL, 2005, p.02)

Diante do exposto percebe-se que a legislação vigente garante acessibilidade pessoas surdas, como também prevê capacitação para os profissionais que trabalham com estes indivíduos. Porém esta situação torna-se um pouco mais complexa quando ao serem inseridos em uma instituição inclusiva, os surdos têm entre as disciplinas do seu currículo a Língua Inglesa (LI), ou seja, uma terceira língua para eles uma L3.

Silva (2005) afirma que para se ter de fato um ensino inclusivo o direito a aprendizagem da LI para estes indivíduos se faz necessária. Para a autora:

Se efetivamente se espera uma inclusão social, e aqui não estamos falando somente do aluno surdo, mas de todos aqueles para quem o ensino público é a única alternativa de estudo, então é preciso que esses alunos também tenham acesso à língua inglesa e para isso é necessário fazer uma reavaliação na forma como está sendo promovido esse acesso. (SILVA, 2005, p.67):

Desde os primórdios da história há a necessidade de um intercâmbio cultural, social, científico, e a LE promove um diálogo intercultural. Desta forma o aprendizado da Língua Inglesa para surdos se mostra relevante para que pessoas tenham a oportunidade de estar em contato com outra língua, permitindo assim abertura para comunicação com outras culturas além deste ser um conhecimento essencial para exames futuros como o vestibular.

4.2 Concepções teóricas do processo de ensino aprendizagem de uma LE

Os PCNs de LE, afirmam que as concepções teóricas que têm orientado o processo de ensino e aprendizagem foram influenciadas por três visões: a behaviorista, que afirma a aprendizagem deve ser um processo pelo qual se adquire novos hábitos linguísticos, ou seja, a rotina envolveria estímulo, resposta e reforço; a visão cognitivista que enfoca as diferentes estratégias utilizadas pelo aluno para adquirir aprendizagem e a visão sociointeracionista onde o foco é a interação do professor com o aluno, como também entre alunos.

Lightbowy e Spada (1999) destacam que as principais correntes teóricas que orientam a aquisição de uma segunda língua (L2) são: o Behaviorismo, o mesmo compreende que o aprendizado se dá através da imitação, prática e reforço; o Inatismo prevê uma aquisição natural, haja vista que todo indivíduo é dotado de uma capacidade inata de adquirir conhecimento de uma língua; o Conexionismo baseado na teoria construtivista de Piaget acredita que a aquisição de outra língua acontece através de um processo gradual onde por meio de associações e observações de determinado contexto os alunos podem fazer associações; por fim é destacado o Interacionismo que baseado na teoria de Vygotsky que tem como fator chave para o aprendizado a interação entre os indivíduos.

Para Santos (2007) as principais correntes teóricas que orientam o processo de aquisição da linguagem e como consequência influenciam no processo de ensino aprendizagem são divididas em dois grupos: o Empirismo e o Racionalismo. A primeira destas correntes considera que os indivíduos têm uma capacidade inata de fazer associações entre estímulo e estímulo e resposta. Nesta teoria se destacam o Behaviorismo e o Conexionismo. O Racionalismo é uma corrente teórica que considera que todo ser tem uma capacidade inata de adquirir conhecimento, desta surge o Inatismo e o Construtivismo (este possui duas vertentes o Cognitivism e o Interacionismo).

O aprendizado de uma LE é entendido atualmente como um processo sociointeracional, haja vista que o aprendizado acontece através da interação entre os indivíduos. Este pensamento é baseado na teoria de Vygotsky que vê o convívio entre os seres parte essencial para desenvolvimento da aprendizagem. Vygotsky apud Silva (2005) afirma que o aprendizado é essencialmente social, assim o processo de interação entre professor e aluno, como também entre os alunos se faz necessário para o processo de aprendizagem ser

realmente efetivo. O referido autor também ressalta a necessidade de se analisar o desenvolvimento do educando através da relação entre seu desenvolvimento real e potencial, para tanto propõe em sua teoria o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Vygotsky (2007) considera que para se analisar o desenvolvimento do indivíduo é necessário observar o nível de desenvolvimento real, ou seja, etapas ou ciclos de desenvolvimento que já foram completados e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, a capacidade de realizar determinadas atividades com a ajuda de um terceiro. A partir da relação destacada anteriormente o referido autor define como Zona de desenvolvimento proximal como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97)

A definição acima, em outras palavras, é o processo de amadurecimento do indivíduo, seu desenvolvimento futuro. Medeiros e Ferreira (2010) afirmam que no contexto escolar a Zona de Desenvolvimento Proximal é responsabilidade do professor, tendo em vista que ele por ter mais experiência tem a função de tornar a informação mais acessível para os educandos. Esse processo deve levar em consideração entre outras questões a faixa etária, o nível de conhecimento e as habilidades de cada educando.

Diante do exposto percebemos que o ambiente escolar é responsável pelo desenvolvimento dos educandos. O professor neste processo de ensino e aprendizagem funciona como um mediador para o conhecimento e a interação entre educador e educando como também entre os educandos se fazem necessárias para se efetivar a aprendizagem.

Oliveira (2008) destaca que o ser humano cresce em um ambiente social de modo que a interação com o seu semelhante faz parte deste processo e é essencial para o seu desenvolvimento. Uma pessoa, por exemplo, que vive em um ambiente onde se desconhece a escrita dificilmente irá se alfabetizar.

Assim a oportunidade de se aprender uma LE em um ambiente inclusivo que proporcione interação entre professor e aluno como também entre os alunos se faz importante para o desenvolvimento da aprendizagem.

Para que o aprendizado de uma LE de fato acontecesse buscou-se por muito tempo um método adequado que proporcionasse o desenvolvimento de algumas habilidades necessárias para o aprendizado de uma LE. As referidas habilidades são: ler, escrever, ouvir e falar (*reading, writing, listening and speaking*). Ao longo dos anos vários métodos foram utilizados. Segundo Silva (2005), na década de 60 o método predominante era o tradicional, baseado na transposição da LM para LE e com ênfase na gramática e na tradução. Nos anos 70 surgiu o método estruturalista-behaviorista que reduzia-se à memorização de estruturas em situação de comunicação e a partir de 1980 predominou a visão cognitivista com abordagem comunicativa e ênfase na interação e comunicação.

4.2.1 Métodos de Ensino e aprendizagem da LE

Atualmente há vários métodos utilizados para o aprendizado de uma LE, alguns possuem abordagens tradicionalistas outros enfatizam o ensino comunicativo, porém todos têm como objetivo comum a facilitação da aquisição e conseqüentemente o aprendizado de uma LE. Freeman (2008) destaca o *Grammar Translation* (Gramática-Tradução), conhecido como método clássico enfatiza que a leitura e a escrita através da tradução para uma melhor compreensão do texto. O professor neste método é o mediador da atividade para conhecimento de um novo vocabulário pelo aluno. Outro método apresentado é o *Direct Method* (Método Direto). Este tem como objetivo o uso comunicativo da língua, porém diferentemente do anterior não permite tradução, ele propõe uma conversação diretamente na língua alvo. O *Audio-Lingual Method* (Método Audio-Língual) propõe também um ensino comunicativo e acredita que a aprendizagem se dá por meio da imitação e da repetição, este é um método tipicamente Behaviorista. O *Silent Way* (Modo Silencioso) é o método que utiliza o silêncio do professor como forma de estimular a interação entre os alunos, partindo da ideia que eles podem aprender muito uns com os outros. A *Desuggestopedia* é uma sugestão pedagógica desenvolvida para ajudar os alunos a eliminar sentimentos negativos relativos à aprendizagem. O professor é a autoridade da sala de aula sendo responsável pela transmissão do conhecimento e os erros são corrigidos gentilmente. No *Community Language Learning* (Comunidade de Aprendizado de Língua) o professor transmite o conhecimento de maneira a tornar o ambiente agradável estabelecendo um sentimento de confiança entre professor e aluno. O *Total Physical Response* (Resposta Física Total) acredita que o aprendizado é mais

efetivo quando os alunos aprendem brincando, a comunicação durante todo o processo é via LE em estudo. Por fim, a autora apresenta o *Communicative Language Teaching* (Ensino Comunicativo de Línguas) o qual prevê o desenvolvimento da competência comunicativa em sala de aula.

Os métodos apresentados anteriormente mostram-se muito relevantes cabendo a cada educador escolher o que melhor se aplica ao contexto da sua sala de aula. Segundo Holden e Rogers (2001), o professor tem como papel fundamental buscar contextualizar o conteúdo e utilizar o método mais adequado à realidade do seu aluno. Para estes autores a responsabilidade pelo aprendizado dos alunos é do professor. Este deve ter consciência que o aprendizado acontece no ambiente escolar, motivar o alunado e conscientizá-lo da importância de uma LE são essenciais para o sucesso do processo. Os autores anteriormente citados enfatizam a importância de se demonstrar para o aluno a aplicação do Inglês não apenas na sala de aula mais no dia a dia, como

[...] o inglês é uma língua internacional e nessa qualidade, é facilmente encontrada no “mundo real”, fora da sala de aula. [...] o inglês pode ser encontrado no cotidiano lingüístico do aluno: em anúncios, em músicas e principalmente, na linguagem de computadores. (HOLDEN e ROGERS, 2001, p. 14)

Em geral as pessoas têm contato com o inglês muitas vezes sem perceber, por isso os referidos autores enfatizam ser importante destacar esta questão, mostrando a presença do inglês na linguagem dos computadores como em *internet, email, notebook*, em nomes de estabelecimentos como *Lan House*, em comidas como *pizza e hamburger* e em bebidas como *coca-cola*. Enfim há inúmeras palavras em inglês que fazem parte do cotidiano dos educandos e eles a utilizam sem perceber. Para Holden e Rogers (2001) destacar esta questão é uma forma de motivar o aluno inspirando autoconfiança e, conseqüentemente, é uma maneira de facilitar o processo de aprendizagem.

4.3 Filosofias educacionais para surdos

O conhecimento e a compreensão das principais filosofias (abordagens) de ensino para pessoas surdas são importantes ao passo que através do conhecimento das mesmas tem-se a oportunidade de saber qual a metodologia de cada uma, além de destacar quais as suas consequências para o desenvolvimento linguístico e cognitivo de cada indivíduo. As principais filosofias educacionais que orientam o processo de ensino aprendizagem para os surdos são: o Oralismo, a Comunicação Total, o Bimodalismo e o Bilinguismo.

O Oralismo segundo Pereira (2008) tem como ideia principal a necessidade do surdo aprender a língua oral do seu país, para que assim possa integrar-se a comunidade ouvinte. De acordo com Sacks (1998 apud Oliveira, 2005) a partir de 1870 a educação para indivíduos surdos sofreu algumas mudanças tendo em vista que até então se utilizava a língua de sinais como forma mais eficaz para o processo de aprendizagem destes indivíduos, porém com o surgimento da filosofia oralista este método tornou-se ameaçado. Em 1880 no Congresso Internacional de Educadores Surdos decidiu-se pela proibição da língua de sinais em ambientes formais de educação. Isto pelo fato de o Oralismo considerar que devido “[...] a língua de sinais ser mais fácil [...] acredita-se que sem a linguagem oral, o Surdo fica restrito à sua própria comunidade, não tendo assim a possibilidade de comunicar-se com a sociedade em geral.” (PEREIRA, 2008, p.12).

O aprendizado da língua oral para os surdos não é algo fácil e pode durar de 8 a 12 anos. As pessoas com surdez profunda em geral não adquirem naturalmente a língua sendo necessário um acompanhamento com um fonoaudiólogo. Entre as vantagens de se utilizar o método descrito acima, Pereira (2008) destaca que o Oralismo integra o surdo a comunidade ouvinte, melhora sua interação com os mesmos além de que prioriza a participação da família e das escolas de ensino regular. Este método também traz algumas limitações como exclusão da comunidade surda, o processo é muito longo, não aceita o uso de sinais e em geral os profissionais que trabalham com o ensino regular não possuem qualquer preparação.

A Comunicação Total é uma proposta educacional que considera relevante a comunicação entre os surdos como também entre estes e os ouvintes. Oliveira (2008) afirma que este método preocupa-se com aprendizagem da língua oral e que aspectos cognitivos, emocionais e sociais devem ser levados em consideração. A comunicação total “acredita que

a língua de sinais é fundamental para o indivíduo surdo, assim como, as demais formas de comunicação, ou seja, oralização, [...] gestos naturais, expressão facial, alfabeto digital, leitura orofacial, leitura” (PEREIRA, 2008, p.10). Esta de acordo com Oliveira (2007) é a principal diferença do Oralismo e da Comunicação Total, a aceitação da língua oral como também a de sinais. Os principais códigos manuais destacados pela referida autora são: *Cued-Speech* (sinais manuais que representam os fonemas da língua oral), *Pidgin* (simplificação da gramática de 2 línguas em contato), *Datilogia* (representação manual das letras do alfabeto), gestos espontâneos e o Português sinalizado (utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português). As principais vantagens deste método são a proposta flexível com o uso da comunicação oral e a gestual e a não rotulação dos surdos. Entre as limitações temos que há certa dificuldade de compreensão entre os surdos e os ouvintes além da dificuldade de adquirir a linguagem oral.

O Bimodalismo surge com a ideia de utilização dos códigos manuais descritos anteriormente e é uma proposta de uso simultâneo da língua de sinais e da língua oral. Há autores que criticam esta abordagem Ferreira-Brito (1989 apud Oliveira 2005, p.49), por exemplo, afirma que:

[...] tal prática leva a alteração estruturais nas duas línguas, com prejuízos maiores para a língua de sinais, já que esta é desconhecida e desprestigiada pelo educador. [...] a exposição do surdo às línguas simultaneamente faz com que ambas se desenvolvam e sejam usadas de forma imperfeita.

O Bilinguismo, por sua vez tem como pressuposto básico:

[...] a necessidade de o surdo ser bilíngüe [sic], ou seja, este deve adquirir a Língua de Sinais que é considerada a língua natural dos surdos, como língua materna e como segunda língua, a língua oral utilizada em seu país. Estas 2 línguas não devem ser utilizadas simultaneamente para que suas estruturas sejam preservadas. (PEREIRA, 2007, p.7)

A comunicação como destaca Trinta e Rector (1985) tem uma função social e é responsável pela troca de conhecimento entre os indivíduos. Sendo assim reconhecer a Língua de Sinais como LM para os deficientes auditivos é uma forma de respeitar o diferente, aceitando como ele é e não fazendo ele se adequar a realidade imposta pela sociedade.

Conforme destaca Oliveira (2007) esta filosofia difere das demais devido considerar a língua de sinais a LM dos deficientes auditivos. Esta, segundo a autora, é uma forma de reconhecer que estes indivíduos possuem cultura, identidade e língua próprias.

Entre as principais vantagens da utilização deste método temos a capacidade de compreensão e expressão através da língua de sinais, a oportunidade de conhecer dois tipos de cultura além de proporcionar maior independência em relação à língua. Entre as desvantagens temos que os filhos de pais ouvintes têm a língua de sinais como L2 e não como LM. A família precisa aprender a língua de sinais e as pessoas surdas dependem da comunidade dos surdos.

4.4 Língua Inglesa: L3 para os surdos

Para se iniciar o ensino aprendizagem de uma LE para pessoas surdas é fundamental ter em mente que estes indivíduos percebem o mundo à sua volta de forma distinta, se expressando de maneira diferente dos ouvintes. “A presença de alunos com necessidades educativas especiais no contexto cotidiano da sala de aula obrigará o professor a adaptações e ajustamentos.” (RIBEIRO e BAUMEL, 2003, p.25). Para estas autoras uma é importante para a escola dar a resposta a cada educando por meio de um currículo flexível que possa atender as suas necessidades educacionais.

Conforme a abordagem apresentada por Vygotsky (1997 apud BEYER, 2006) que prioriza a interação social entre os indivíduos como forma de desenvolvimento da aprendizagem e que destaca a pluralidade do ensino para o desenvolvimento linguístico dos indivíduos, adotaremos a filosofia Bilíngue como forma mais eficaz para o aprendizado. Para Vygotsky (1997 apud BEYER, 2006) é necessário evitar o isolamento dos surdos na comunidade surda, tendo em vista que o convívio com os ouvintes é essencial para sua educação. De acordo com o referido autor é preciso também utilizar uma língua acessível aos surdos, a língua de sinais segundo ele “constitui uma autêntica linguagem em toda a riqueza de seu significado funcional” (VYGOTSKY, 1997, p.231 apud BEYER, 2006, p.108), sendo assim o meio de comunicação preferencial a ser utilizado entre eles e os ouvintes. Para este autor esta questão não exclui a importância da aquisição da língua oral pelos surdos, pelo contrário ele prioriza o acesso a linguagem através de diversas vias de acesso.

Trinta e Rector (1985) destacam que a comunicação tem função social, pois é uma forma de compartilhar os modos de vida. A comunicação não verbal ou gestual “não consiste meramente em signos individuais, mas em frases ou enunciados mais complexos” (TRINTA e RECTOR, 1985, p.28). A língua de sinais é um sistema linguístico autêntico e como tal é eficiente para os processos comunicativos e interacionistas. Compreender a linguagem como forma de interação entre os indivíduos é entender a língua como forma de comunicação, interação e compartilhamento de experiências e conhecimentos. Assim entender a LIBRAS como LM dos surdos é ao mesmo tempo percebê-la como fator essencial efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Os PCNs de LE ressaltam a importância de se aprender uma LE via LM, desta forma para o aprendizado de uma L3 para os surdos faz necessário recorrer a sua LM, ou seja, o ensino aprendizagem da LI deve ser por meio da LIBRAS. Esta questão deve ser aplicada tanto para a LP, sua L2 como para o aprendizado da LI sua L3. Em ambos os casos os surdos não tem obrigação de desenvolver a oralidade, neste sentido a modalidade escrita funcionaria como alternativa para se trabalhar as habilidades de leitura e escrita.

Medeiros e Ferreira (2010) em seu artigo publicado pela revista eletrônica de educação especial destacam que embora exista a ASL (*American Sign Language*), língua de sinais dos surdos dos Estados Unidos, no Brasil é utilizado a LIBRAS para as aulas de língua inglesa. “[...] para se referirem às palavras em inglês durante a discussão do texto, faz-se o apontamento e sua respectiva tradução em Libras ou datilologia (soletração de uma palavra usando o alfabeto manual de Libras).” (MEDEIROS e FERREIRA, 2010, p.108).

O processo de ensino e aprendizagem da LI em geral prevê que sejam desenvolvidas algumas habilidades para efetivação do aprendizado as principais são: *listening, reading, speaking and writing* (ouvir, ler, falar e escrever). Há vários métodos, os já quais foram apresentados, que buscam o desenvolvimento das referidas habilidades. Tentaremos a seguir relacionar os métodos apresentados por Freeman (2008) ao ensino e aprendizagem dos surdos, destacando os pontos positivos e negativos da utilização dos mesmos para os referidos indivíduos.

Os métodos apresentados por Freeman (2008) que enfatizam a conversação como o *Direct Method* (Método Direto), o *Audio- Lingual method* (Método Audio-Lingual), o *Total Physical Response* (Resposta Física Total) e o *Communicative Language Teaching* (Ensino Comunicativo de Línguas), são muito importantes e favorecem principalmente o

desenvolvimento das habilidades de *listening* (ouvir) e *Speaking* (falar), em especial para os alunos ouvintes, pois aplicá-los ao ensino para pessoas surdas traz consigo uma problemática, haja vista que na maioria das vezes esses indivíduos não desenvolvem a oralidade. Assim as referidas habilidades seriam comprometidas no aprendizado desses indivíduos.

Outros métodos como *Silent Way* (modo silencioso) também apresentado por Freeman (2008) pode ser relevante para o aprendizado dos surdos, uma vez que utiliza o silêncio do professor para estimular a interação entre os alunos. Para este método ser efetivo é preciso uma língua comum entre os educandos, no caso a LIBRAS. Porém as habilidades de *listening* (ouvir) e *Speaking* (falar) seriam colocadas em segundo plano. O autor citado anteriormente também destaca a *Desuggestopedia* e o *Community Language Learning* (Comunidade de Aprendizado de Línguas), os referidos métodos buscam eliminar os sentimentos negativos tornando o ambiente de aprendizagem algo agradável, porém também priorizam uma língua comum em sala de aula.

Os PCNs (1998) priorizam a habilidade da leitura devido a mesma fazer parte da realidade social dos alunos como também ser mais viável para o aprendizado. Esta visão prioriza o uso dos métodos tradicionais, como é o caso do *Grammar Translation* (Gramática – tradução) que enfatizam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Essa situação se aplicaria perfeitamente aos surdos, porque eles na maioria das vezes não desenvolverem as habilidades de ouvir e falar. Porém marginalizaria as demais habilidades (ouvir e falar) também necessárias ao aprendizado de línguas.

Silva (2005) se posiciona contrária à referida ideia, pois afirma ser uma visão reducionista do ensino da língua sendo assim uma forma de exclusão linguística, pois o uso apenas da habilidade da leitura privar os alunos das habilidades de ouvir e falar. “Esse direcionamento não foi dado em função da presença do aluno surdo na sala de aula, e mesmo se fosse, estaria infringindo princípio da igualdade de acesso às oportunidades, defendido pela inclusão.” (SILVA, 2005, p.68)

Segundo a referida autora geralmente o aluno surdo vai para escola sem ter conhecimento da LP, assim como os intérpretes (quando há nas instituições) não tem conhecimento da LI, não se efetivando desta forma o aprendizado. Para ela:

Hoje a sala de aula de inglês na escola inclusiva pode ser comparada a um delta lingüístico composto pelo inglês como língua-alvo, língua essa que o professor deve

dominar, o português como língua majoritária na sala de aula e compartilhada pelo professor, alunos ouvintes e o intérprete, e a LIBRAS como língua minoritária e conhecida pelos alunos surdos e o intérprete. Três grandes “rios” são responsáveis pela formação desta delta: A inclusão do surdo no ensino regular, a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira no ensino público e o fato do professor não saber LIBRAS. (SILVA, 2005, p. 70)

A autora citada anteriormente afirma que os PCNs de LE nesta situação demonstram total desconhecimento da real situação dos deficientes surdos, tendo em vista que geralmente estes indivíduos chegam ao 6º ano sem construir qualquer conhecimento linguístico. Muitas vezes os surdos vão ter contato com a LIBRAS ao ingressar na escola. Esta por sua vez utiliza a LP como língua majoritária, assim fica difícil propor o aprendizado de uma L3 se o aluno não sistematizou até então língua alguma.

Oliveira (2007, p.176) afirma que:

[...] apesar do aparato legal que apóia a escola inclusiva, a qual tem por objetivo acolher e abrir espaço para todos os indivíduos, principalmente aqueles com necessidades educativas especiais, o processo de inclusão tem levado professores a enfrentar problemas difíceis, quase sempre advindos de situações inesperadas, já que a grande maioria deles não se encontra preparada para adequar sua prática pedagógica, e até mesmo sua ideologia, às necessidades diferenciadas destes indivíduos para que o processo de ensino/aprendizagem seja realmente eficaz.

É comum ouvimos frequentemente que a aprendizagem do discente é de responsabilidade do docente, porém é sabido que muitas vezes a realidade é contrária à efetivação do processo de ensino. Conforme Holden e Rogers, é preciso ser realista quanto à realidade da sala de aula. Segundo eles:

Ser realista sobre o que é possível não significa que não devemos buscar o melhor para os nossos alunos, ou que não sejamos ambiciosos em termos de qualidade e obtenção de resultados, mas sim que analisemos os recursos e decidamos pela forma mais otimizada de utilizá-las. E, sempre que necessário, que argumentemos e busquemos novas possibilidades. (HOLDEN e ROGERS, 2001p.11.)

A tão almejada inclusão só pode ser efetiva proporcionando a todo cidadão direitos iguais. Incluir alunos surdos no ensino regular dando-lhes oportunidade de aprender de uma LE é uma forma de garantir este direito. Porém para que este seja efetivo faz se necessário providenciar recursos e os meios adequados para que ele aconteça verdadeiramente. Matoan (2003, p.17 citado por FERREIRA e MEDEIROS, 2010) destaca que:

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor e nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. e muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

Beyer (2006) destaca a necessidade de políticas educacionais adequadas que proporcionem entre outras questões uma organização escolar com corpo docente qualificado, recursos didáticos que atendam à necessidade educacional de cada educando, além da participação de toda comunidade escolar trabalhando em prol desta meta. Para o referido autor se não for desta forma a inclusão se restringirá apenas a uma vontade política, causando assim frustração para os alunos como também para os profissionais.

Para se alcançar um ensino inclusivo favorável e eficaz é preciso adotar políticas públicas e métodos pedagógicos destinados às necessidades de cada indivíduo, respeitando assim a sua diversificação. Silva (2005) acredita que para o ensino de LI ser efetivo no ambiente inclusivo, não basta apenas inclusão dos surdos no ensino regular. É preciso proporcionar meios adequados para a efetivação da aprendizagem. Para a autora faz-se necessária a criação de uma sala de recursos que possua material didático adequado para atender às necessidades destes indivíduos.

Beyer (2006) compartilha da visão apresentada anteriormente, para ele a disponibilidade de material didático adequado é imprescindível para atender às necessidades educacionais das pessoas com deficiência.

O conhecimento de uma L3 mostra-se relevante para pessoas surdas, porém infelizmente no Brasil não há material adequado que seja uma base para o ensino destes indivíduos, além da falta de capacitação de muitos profissionais que trabalham com esta realidade. Por essa razão, o ensino para os referidos alunos com deficiência torna-se um grande desafio, uma vez que pré-requisitos para que este processo de ensino aprendizagem seja eficaz é o conhecimento de LIBRAS pelos professores para que assim possam aplicar o aprendizado de uma outra língua tomando como referência sua LM e a partir deste conhecimento fazer associações a sua L3, na situação em questão, a Língua Inglesa.

Diante do exposto percebe-se que embora a legislação garanta o atendimento aos deficientes preferivelmente na rede regular de ensino, há muitas limitações que devem ser

superadas para que o ensino inclusivo se efetive. Não basta apenas integrar alunos com deficiência no ensino regular, mas garantir aos mesmos, condições adequadas para que possam permanecer neste ambiente educativo, de maneira a adquirir conhecimentos necessários para que seu aprendizado seja efetivo.

5 SURDEZ E INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE BANANEIRAS

A presente pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa haja vista que parte da perspectiva dos participantes para se examinar os propósitos e a interpretação do ensino. Devido à pesquisa ser realizada com um número pequeno de participantes ela configura-se como estudo de caso. (BOGDAN e BIKLEN 1994 apud MEDEIROS e FERREIRA, 2010)

A referida pesquisa foi realizada no Município de Bananeiras – PB, cidade localizada na Serra da Borborema, região do Brejo Paraibano. Segundo dados do IBGE em 2009 o município possuía aproximadamente 22.316 habitantes e a maior parte da população mora na zona rural. A cidade é reconhecida pela sua atividade turística como também é referência em educação para cidades circunvizinhas. A referida cidade além de possuir inúmeras instituições que atendem ao ensino infantil e ao fundamental I conta com quatro escolas municipais onde funcionam o fundamental II, duas escolas estaduais e duas escolas privadas. Além do fundamental II, as referidas escolas abrangem também a ensino médio. O Município também possui escolas profissionalizantes, uma estadual e outra federal, e um dos *Campi* da Universidade Federal da Paraíba.

Segundo dados do Censo Escolar 2009 a quantidade de alunos matriculados nas instituições citadas anteriormente e que estão no fundamental II era a seguinte: a rede estadual possuía 797 alunos matriculados, a rede municipal 980, as escolas privadas 258. Destes números apenas as escolas da rede municipal e estadual possuíam alunos surdos incluídos no sistema regular de ensino. Havia um aluno na rede estadual e dois na municipal, totalizando três casos de surdez.

De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria da Educação do referido município, na rede municipal de ensino, segundo o Censo Escolar de 2009, naquele ano havia 4.448 alunos matriculados. O relatório do Censo Escolar de 2009 mostra ainda que havia 30 alunos com deficiência na rede municipal. Destes, quatro eram surdos. Porém, apenas um estudava no ensino fundamental II os demais faziam parte da educação infantil e do fundamental I.

Na rede estadual verificamos no momento da realização desta pesquisa que havia duas escolas, porém apenas uma atendia ao ensino fundamental II e o médio. Nesta escola há apenas um aluno surdo.

Nas escolas privadas e nas instituições federais verificamos a existência de alguns tipos de deficiência como: deficiência física, intelectual e síndrome de down , porém não há nenhum caso de surdez ou deficiência auditiva.

Os dados coletados nesta pesquisa foram obtidos através de algumas observações de aulas ministradas, no período de observação para as disciplinas de prática pedagógica e estágio supervisionado I, solicitadas pelo curso de Letras. Algumas informações foram colhidas através de conversas informais com os gestores, professores e com alguns alunos, além de outros dados foram fornecidos por meio de questionários aplicados a gestores, professores de Língua Inglesa e a alunos com e sem surdez. Todas as informações foram colhidas com o intuito de observar como se dá a aquisição de uma L3 para os surdos que estudam em um ambiente inclusivo e que tem contato com a Língua Inglesa.

Os questionários foram distribuídos em duas escolas (as quais possuíam educandos com as características investigadas na presente pesquisa), uma da rede municipal e outra da rede estadual. Ambas atendiam a alunos do ensino fundamental II. Participaram da pesquisa dois gestores e dois professores de Língua Inglesa, um de cada escola. Além de dois alunos surdos, um de cada escola. Foi solicitado também a participação de alguns alunos sem deficiência que possuíam mais interação com os alunos surdos, participaram da pesquisa oito alunos sem deficiência, quatro de cada instituição. A escolha dos referidos alunos foram realizadas pelos educadores de ambas as escolas, visto que os mesmos tinham um maior conhecimento dos alunos da interação entre os educandos.

Foram elaborados quatro tipos de questionários, um para gestores, outro para professores de inglês, um para aluno surdo e outro para os educandos sem deficiência. A seguir caracterizaremos as instituições pesquisadas e analisaremos os referido questionários com o intuito de observar como está sendo realizado o ensino inclusivo no Município de Bananeiras - PB, como acontece o processo de ensino aprendizagem dos alunos e qual o posicionamento de cada um dos participantes em relação a situação vivida.

5.1 Caracterização das instituições pesquisadas

Para melhor análise dos dados, utilizaremos a nomenclatura Escola A para a instituição da rede municipal de ensino e Escola B para a da rede estadual de ensino.

A Escola A era uma instituição de pequeno porte, funcionava nos três turnos e atende a alunos do ensino fundamental I e II. Ao todo possuía 670 alunos matriculados. Entre estes havia apenas um aluno surdo. A instituição contava com um gestor, um supervisor pedagógico e aproximadamente vinte e sete professores no ensino Fundamental II, entre eles três eram professores de inglês.

A escola B era uma instituição de médio porte, atendia a alunos do ensino fundamental II e o ensino médio, funcionava nos três turnos e possui ao todo 1600 alunos, entre eles apenas um é surdo. A escola possuía gestor escolar, coordenador e supervisores pedagógicos, além de contar com aproximadamente sessenta e três professores distribuídos nos três turnos. Entre estes, cinco eram professores de inglês.

5.2 Resultados da pesquisa com os gestores

O questionário distribuído para os gestores possuía um cabeçalho onde foram solicitados o nome, grau de formação, o nome da instituição onde trabalhava e o endereço da mesma. O questionário possuía onze questões, que buscavam a informação de quantos alunos estavam matriculados, se havia algum caso de surdez, se a instituição dispunha de recursos didáticos adaptados, entre outros questionamentos. A seguir o quadro demonstrativo, apresenta as perguntas e respostas dos gestores das escolas A e B:

Perguntas	Respostas	
	Gestor da escola A	Gestor da escola B
✓ Há quantos alunos matriculados nesta instituição?	670 alunos	1600 alunos
✓ Quantos alunos com algum tipo de deficiência estão matriculados nesta instituição? Quais são os tipos	01- Aluno Surdo	01 aluno. Surdez

de deficiência?		
✓ Há algum aluno surdo nesta instituição? Em caso positivo, quantos são?	Sim. 01	Sim, um (01)
✓ A escola foi informada no ato da matrícula que o (s) referido (s) aluno (s) tinha algum tipo de deficiência?	Sim	Sim
✓ No caso da surdez, foi informado pelos pais ou responsáveis qual o nível ou grau de perda auditiva, ou seja, se a surdez é leve, moderada ou profunda?	Profunda	Profunda
✓ A Instituição dispõe de recursos que possam ajudar na aprendizagem deste aluno? Em caso positivo, quais?	Não	Não
✓ Os professores participam de alguma capacitação que os auxilie no processo de ensino aprendizagem para alunos surdos? Em caso afirmativo, qual a disciplina que o professor leciona?	Não	Não
✓ Há a presença de algum intérprete de LIBRAS na Instituição?	Não	Não
✓ Os pais colaboram com o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos filhos?	Sim	Não
✓ Quais os aspectos positivos da inclusão de pessoas surdas no ensino regular, diante da experiência vivida? Há algum aspecto negativo ou dificuldades enfrentadas com a inclusão?	Não há discriminação. A falta de conhecimento em LIBRAS dificulta o nosso trabalho, sendo que ela se relaciona bem com os colegas e tem um rendimento escolar (regular) razoável.	A escola não exclui estes alunos, mas é difícil por que não houve capacitação para os profissionais.
✓ Diante da experiência vivida nesta instituição, você acredita que realmente há inclusão nesta instituição? Comente.	Sim	Não, para que haja inclusão é preciso que a instituição disponha de profissionais capacitados

Quadro IV: Resultados das entrevistas com os gestores

Fonte: Questionários aplicados nas escolas A e B (ver anexo I)

Diante do quadro apresentado anteriormente percebemos que em ambas as escolas havia apenas um aluno com deficiência. Tanto na escola A como na B os pais informaram sobre o grau de perda auditiva, no caso surdez profunda. As referidas escolas não possuíam

material didático adequado para auxiliar no processo de ensino, nem presença de intérprete e aprendizagem e nem houve capacitação para nenhum profissional que trabalhavam neste contexto. A gestora da escola A destacou como fator positivo que os pais se fizeram presente no processo e que apesar das limitações ela acreditava que havia inclusão. Já na escola B os pais não participavam do processo de ensino.

De acordo com os dados presentes no quadro demonstrativo disposto anteriormente, percebemos que em ambas as escolas A e B, o processo de inclusão não estava seguindo pressupostos básicos como, a capacitação profissional. Embora a legislação vigente destaque como fator chave a capacitação dos profissionais que trabalham com o sistema inclusivo, esta capacitação não aconteceu em ambas as escolas pesquisadas.

Em conversas informais com os gestores foi perceptível em suas falas a necessidade de uma capacitação para os profissionais que trabalham neste contexto, o não conhecimento da LIBRAS é algo que trás limitações para os esses profissionais. Vygotsky (1997 apud BEYER, 2005) prioriza a interação social entre os indivíduos e considera como essencial para efetivação do processo de ensino e aprendizagem, a interação entre professor e aluno como também o uso de uma língua comum entre estes indivíduos. Para o referido autor, o uso de uma língua acessível aos surdos, no caso a língua de sinais, é muito importante para efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Na situação descrita a própria Lei 10.436 (2005) que reconhece a LIBRAS como língua oficial dos surdos não está sendo obedecida, assim como o Decreto nº 5.626 que prevê a presença de um interprete de LIBRAS para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem não está sendo cumprido.

5. 3 Resultados da pesquisa com os professores de Inglês

O questionário distribuído para os professores de inglês continha um cabeçalho onde era solicitado o nome do professor, a disciplina que leciona e seu grau de formação, o nome da instituição onde trabalha e o endereço. O questionário possuía dez questões entre as quais havia a quantidade de alunos surdos presente na sala de aula, o ano que eles estudavam, se houve ou não capacitação para os professores, entre outras.

Perguntas	Respostas	
	Professor da escola A	Professor da escola B
✓ Há quantos alunos surdos na sala de aula?	Um (01)	Um (01)
✓ Que ano eles estudam?	Sexto ano (6º)	Sexto ano (6º)
✓ Você participou de alguma capacitação para ensinar alunos surdos?	Não	Nunca houve
✓ Como você se comunica com este (s) aluno (s)? Há algum intérprete de LIBRAS na instituição que possa auxiliar no trabalho?	Me comunico normal como faço com os demais alunos. E não há nenhum intérprete de LIBRAS na escola.	Me comunico através de gestos.
✓ Qual a metodologia empregada, ou seja, quais os métodos e técnicas que você utiliza para o processo de ensino aprendizagem?	Os métodos e técnicas que utilizo são os que uso com os demais alunos. aula expositiva e dialogada, pesquisa no dicionário e internet, uso de gravuras e confecção de cartazes.	São os mesmos usados para os demais. Uso os gestos e a leitura labial para facilitar.
✓ Este (s) aluno (s) responde favoravelmente a estes métodos e técnicas aplicados?	Em apenas alguns métodos eu considero que ela entendeu. Por exemplo, quando há relação entre gravura e vocabulário escrito nos demais métodos e técnicas é impossível constatar se houve entendimento favorável.	Em alguns casos sim.
✓ Você, professor, enfrenta alguma dificuldade para ensinar a este aluno uma Língua Estrangeira? Em caso afirmativo, destacar quais dificuldades.	Sim, sinto dificuldade de expressar, de explorar os conteúdos e várias outras dificuldades de me expressar verbalmente.	Sim, porque ao não escutar fica complicado trabalhar habilidades de falar e ouvir.
✓ Há interação entre os demais educandos e o aluno surdo? Como é o comportamento dos alunos?	Há interação com apenas alguns educandos que já a acompanham de outras escolas.	Eles estão sempre procurando se entender, tentam dialogar.
✓ A direção e os pais também participam do processo de ensino	Sim, seus pais sempre estão presentes no processo.	A direção sim, mas os pais ainda estão se acostumando com a idéia

aprendizagem?		
✓ Você acredita, diante da sua experiência, que há de fato aprendizagem de uma língua estrangeira para este aluno? Comente sua resposta.	Como já falei antes eu acredito que há, porém é mínima.	Na situação descrita não, mas se houvesse recursos adequados e capacitação poderia dar certo.

Quadro V: Resultados das entrevistas com os professores

Fonte: Questionários distribuídos para professores de inglês das escolas A e B (ver anexo II)

Conforme o questionário apresentado acima, percebemos que tanto o professor da escola A como o da B possuem Licenciatura Plena em Letras e ensinam inglês nas respectivas instituições. Ambos os professores não participaram de nenhuma capacitação referente a esta situação. Os alunos surdos em ambos os casos eram do 6º ano do Ensino Fundamental II. Quanto à forma de comunicação empregada com estes alunos, os professores demonstraram que embora não soubessem LIBRAS utilizavam a leitura labial e o uso de gestos para se comunicarem com os referidos alunos. Os métodos aplicados para explanação dos conteúdos são os mesmos utilizados para os demais alunos, por ambos. Quanto ao questionamento se os alunos surdos respondiam aos métodos aplicados os professores afirmaram que em alguns casos sim. Os professores afirmaram que tinham dificuldade de se comunicar verbalmente com os educandos, o que muitas vezes gerava um desconforto para expor o conteúdo. Quanto à interação com os colegas, os educadores destacaram que os alunos surdos interagem com alguns colegas através de gestos.

Diante dos questionamentos e das respostas dos educadores que participaram da pesquisa percebemos que ambos sentiam dificuldade de comunicação verbal para explicar os conteúdos. Sendo assim, ficaram evidentes: a necessidade de uma capacitação específica para que assim pudessem aprender métodos que fossem mais eficazes para o aprendizado destes indivíduos e a necessidade da presença de um intérprete que pudesse facilitar o processo.

Através de conversas informais com os educadores, constatamos que as instituições A e B não possuem material didático de Língua Inglesa, nem para os alunos ouvintes nem para os surdos. O material didático utilizado é geralmente copiado no quadro de giz para que os alunos possam copiar.

Quanto aos métodos, utilizados pelos professores, dados esses colhidos através da observação de algumas aulas, observamos que prevaleceu o método tradicional como o *Grammar Translation* (Gramática – Tradução) o qual enfatiza gramática, tradução e conseqüentemente aquisição de vocabulário. A professora da escola A ainda destacou a

utilização da pesquisa no dicionário, na internet, além da utilização de gravura e confecção de cartazes. Ao destacar esta questão a professora fez a relação direta (em outras palavras, a comparação de situações, objetos, figuras) com a língua alvo, no caso a LI. Aplicando assim um dos pressupostos básicos apresentados por Holden e Rogers (2001), ou seja, a contextualização do conteúdo a realidade do aluno demonstrando a aplicabilidade do inglês no cotidiano deles.

5.4 Resultados da pesquisa com os alunos sem deficiência

Os questionários distribuídos entre os alunos sem deficiência possuíam um cabeçalho onde eram solicitados o nome, idade, sexo, ano em que esta matriculado, nome da instituição e endereço da mesma. Possuía seis questões.

Na escola A foram realizadas quatro entrevistas. Todas as pessoas entrevistadas eram do sexo feminino e estavam entre a faixa etária de 10 e 13 anos e cursam o 6º ano do ensino Fundamental II. Para uma melhor demonstração iremos nos referir às referidas alunas como A, B, C e D. As perguntas e respostas foram dispostas no quadro a seguir:

Perguntas	Respostas			
	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D
✓ Qual a importância de se estudar com pessoas com deficiência? Comente.	É bom, mas é um pouco diferente	É bastante legal.	É muito legal.	É muito bom.
✓ Você acredita que a prejuízo na aprendizagem devido à presença de pessoas com deficiência em sala de aula?	Não, todos são iguais.	Não.	Não	Não
✓ Os métodos utilizados pelo professor de Língua Estrangeira ajudam a aprendizagem de todos os alunos?	Sim	Sim.	Sim	Sim
✓ Há algum aspecto negativo de estudar com pessoas com deficiência?	Não	Não	Não	Não
✓ Qual o seu relacionamento com este (s) aluno (s)? Como vocês se	É bom e nos comunicamos com gestos.	É bom, nos comunicamos com gestos.	É bom e nos comunicamos através	É bom e eu me comunico

comunicam?			de gestos.	com gestos.
✓ Quais as contribuições que esta experiência trouxe para você?	Aprendemos mais	É uma experiência diferente.	É uma experiência boa, mas é diferente.	Uma experiência diferente.

Quadro VI: Resultados das entrevistas com os alunos sem deficiência– Escola A

Fonte: Respostas dos questionários aplicados na escola A (ver anexo III)

Na escola B foram distribuídos também quatro questionários para alunos do 6º ano. Sendo que três eram do sexo masculino e um do sexo feminino. A faixa etária dos referidos alunos era de 14 a 16 anos. Para uma melhor análise dos dados iremos nos referir a estes educandos como E, F, G e H. As perguntas e respostas serão dispostas no quadro a seguir:

Questionário para alunos				
Perguntas	Respostas			
	Aluno E	Aluno F	Aluno G	Aluno H
✓ Qual a importância de se estudar com pessoas com deficiência? Comente.	É ruim porque não como me comunicar.	É bom porque agente aprende outras coisas.	É bom porque agente também aprende.	É bom porque aprendemos juntos.
✓ Você acredita que há prejuízo na aprendizagem devido à presença de pessoas com deficiência em sala de aula?	Sim.	Sim.	Não porque juntos acabamos aprendendo.	Sim porque ela não entendi muito o que falamos.
✓ Os métodos utilizados pelo professor de Língua Estrangeira ajudam a aprendizagem de todos os alunos?	Não porque é difícil ajudar a todos.	Não, porque não ajudam os deficientes.	Sim	Mais ou menos.
✓ Há algum aspecto negativo de estudar com pessoas com deficiência?	Sim, é muito difícil pra gente.	Não	Não	Não
✓ Qual o seu relacionamento com este (s) aluno (s)? Como vocês se comunicam?	É bom nos comunicamos com gestos.	É bom, nos comunicamos através de gestos.	É bom e me comunico com gestos.	É bom e me comunico com gestos.
✓ Quais as contribuições que esta experiência trouxe para você?	Nenhuma.	Aprendemos mais, convivendo	Aprendo muito com minha	Aprendemos juntos.

		com estas pessoas.	colega.	
--	--	-----------------------	---------	--

Quadro VII: Resultados das entrevistas com os alunos sem deficiência – Escola B
 Fonte: Respostas dos questionários aplicados na escola B (Ver anexo III)

Diante do exposto tanto no quadro VI como no quadro VII a maioria dos alunos destacou ser importante ter contato com pessoas com deficiência. Os alunos da escola A afirmaram que não havia prejuízos na aprendizagem devido à presença de pessoas com deficiência em sala de aula e acrescentaram que os métodos utilizados pela professora de LI favoreciam a todos. Por outro lado os alunos da escola B em sua maioria afirmaram que havia prejuízo na aprendizagem devido à presença de deficientes em sala de aula e que os métodos usados pelo professor não favoreciam a todos, em geral prejudicava os deficientes.

Vygotsky (1997 apud BEYER 2005) afirma ser preciso utilizar em sala de aula uma língua acessível aos surdos, no caso a LIBRAS, para se tornar viável a comunicação entre os indivíduos. Trinta e Rector (1985) afirmam que a língua tem função social, sendo uma forma de compartilhar diferentes modos de vida. Sendo assim, faz-se necessário o uso de uma língua que favoreça a comunicação entre os surdos e seus colegas de turma, aqui nos referimos a LIBRAS.

5.5 Resultados da pesquisa com os alunos surdos

Os questionários para os surdos foram aplicados com duas alunas, uma de cada escola pesquisada, que tinham contato com a Língua Inglesa. O referido questionário possuía um cabeçalho onde era solicitado o nome do (a) aluno (a), a idade, o sexo, ano em que está matriculado, nome da escola onde estudava e o endereço da mesma. Os questionários possuíam cinco questões e foram aplicados para os alunos por intermédio do professor de LE de cada instituição.

Os surdos de ambas as escolas pesquisadas eram do sexo feminino e estavam matriculadas no 6º ano do Ensino Fundamental II. Quanto à faixa etária a aluna da escola A tinha 13 anos e a aluna da escola B 16 anos.

Para se fazer uma análise comparativa, mostraremos a seguir o quadro demonstrativo com as perguntas e as respostas das alunas das escolas A e B.

Perguntas	Respostas	
	Aluna da escola A	Aluna da escola B
✓ Para você, qual a importância de se estudar junto a pessoas ouvintes?	Aprendemos juntos e meus colegas me ajudam a entender.	É muito bom
✓ Entre as disciplinas adotadas pela escola quais as que você prefere? E estudar inglês, você gosta?	Gosto de Português e Artes. Não gosto de inglês	Artes. Não gosto.
✓ Qual a importância de se estudar inglês, para você? Comente.	Não gosto porque é difícil.	É muito difícil.
✓ Quanto à relação com seus colegas, você tem um bom relacionamento? Como vocês se comunicam?	É bom nossa relação e nos comunicamos com gestos.	É boa e me comunico com gestos.
✓ Na sua casa como você se comunica com seus pais? Seus pais lhe ajudam na sua aprendizagem?	Sim e eles me ajudam.	Sim. Eles não me ajudam muito.

Quadro VIII: Resultados das entrevistas com os alunos surdos

Fonte: Questionários aplicados aos surdos das escolas A e B (ver anexo IV)

Os alunos surdos da escola A e B destacaram ser importante estudar com pessoas ouvintes, afirmando tinham um bom relacionamento com os colegas e enfatizar que se comunicavam através de gestos. Meio de comunicação também utilizado com os pais. Ao serem questionados se gostavam de estudar inglês foram unânimes ao afirmar que não, devido esta ser uma língua muito difícil.

Através de uma conversa informal com os professores de inglês de ambas as alunas surdas, contatamos através de seus relatos que elas tinham certa dificuldade no aprendizado da Língua Inglesa, pois ainda não haviam sistematizado nem sua LM (LIBRAS), nem a LP.

Assim, observamos que os alunos citados anteriormente sentiram dificuldade de aprender a LI, ou seja, uma L3. Isto aconteceu por que ainda se encontravam em um processo de aprendizado de sua L2, a LP, e ainda por terem chegado ao 6º ano sem ter o conhecimento da LIBRAS. Esta situação é enfatizada por Silva (2005), ao destacar que geralmente o aluno surdo auditiva chega ao 6º ano sem ter sistematizado qualquer sistema linguístico, nem da LIBRAS, sua LM, nem da LP, L2 e muito menos da LI, sua L3.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para pessoas com algum tipo de deficiência incluídas no ensino regular tem sido bastante discutida na atualidade, conforme foi apresentado ao longo do presente estudo, um longo caminho foi percorrido até se chegar à proposta de um ensino inclusivo. A presença de surdos incluídos no ensino regular faz parte desta proposta. Diante desta inegável realidade o presente estudo se propôs a investigar como se dá o processo de ensino e aprendizagem destes indivíduos que têm contato com uma LE, em especial a LI.

O referido trabalho foi dividido em seis capítulos, no primeiro deles apresentou uma visão geral do que será apresentado ao longo do presente estudo, destacando a justificativa da escolha da temática, enfatizando a questão a ser abordada e os objetivos propostos.

O segundo capítulo trouxe inicialmente a definição de educação especial como também de alguns termos utilizados ao longo dos anos para se referir a indivíduos com algum tipo de deficiência. Em seguida mostramos um pouco da história da educação especial destacando sua evolução desde o período em que os deficientes eram marginalizados, as iniciativas isoladas, até o surgimento da inclusão.

No segundo capítulo também foram enfatizadas as iniciativas referentes a esta temática no Brasil, ressaltando as iniciativas isoladas e as de âmbito nacional. Neste foi destacada a legislação vigente no país enfatizando as leis internacionais como também as nacionais, a exemplo da LDB, da Constituição Federal de 1988, entre outras leis que garantem a acessibilidade dos deficientes ao ensino regular.

No terceiro capítulo, partimos para caracterização e definição de uma deficiência específica, a auditiva. Inicialmente foi definido este tipo de deficiência como também os termos relacionados a ela. Em seguida apresentamos alguns fatores que incidem de forma decisiva nos indivíduos surdos como: o início da surdez, a origem ou etiologia, o grau de deficiência e a localização da lesão. Foi destacado também um breve histórico da surdez, mostrando as iniciativas de alguns professores e estudiosos, além de alguns dados sobre este tipo de deficiência no Brasil. Por fim, foram apresentados dados referentes à influência do ambiente para aquisição da aprendizagem das pessoas surdas e com deficiência auditiva.

Nos capítulos seguintes foram apresentados alguns pontos referentes ao ensino de LE para pessoas surdas incluídos no ensino regular. Neste destacamos o ensino de LE, no caso a LI, aplicados a um contexto inclusivo enfatizando as Leis que garantem a acessibilidade destes indivíduos a uma educação de qualidade, as concepções teóricas para o processo de ensino e aprendizagem de LE, como também as filosofias educacionais para os surdos. Por fim, foi apresentada a ideia da aquisição da LI para indivíduos surdos, uma L3 para estes, onde foram destacados alguns métodos como também possibilidades e dificuldades de utilização dos mesmos em um contexto inclusivo.

Para uma melhor análise, apresentamos no quinto capítulo alguns dados coletados no Município de Bananeiras/PB referentes ao aprendizado de uma L3 por indivíduos surdos que se encontram inseridos em um contexto inclusivo. A partir dos resultados obtidos na pesquisa, percebemos que, apesar de todo aparato legal que favorece a inclusão, há muito a ser refletido sobre sua real efetivação. Isto devido ao fato de os profissionais que trabalham com alunos surdos não terem qualquer capacitação nesse sentido que possa os auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Verificamos que as escolas pesquisadas ainda não estão preparadas para trabalhar com pessoas surdas, haja vista que fatores essenciais para efetivação do aprendizado destes indivíduos não estão sendo cumpridos. Esta situação tem como consequência o sentido contrário da inclusão, marginalizando assim o diferente.

Ao longo do presente estudo percebemos que a inclusão muitas vezes é vista, erroneamente, como a inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Porém, incluir, como foi apresentado ao longo do presente trabalho, é muito mais que isso, é um processo muito mais complexo. A verdadeira inclusão prevê uma mudança de paradigmas, precisamos refletir sobre certas concepções que nos foram impostas. Em geral, fomos ensinados a lidar com um aluno ideal. Diante do novo somos obrigados a fazer adaptações conforme as exigências previstas na legislação.

A tão almejada inclusão só pode ser efetiva se proporcionar a todo cidadão direitos iguais. Incluir alunos com deficiência auditiva no ensino regular é uma forma de garantir este direito. Porém para este processo ser efetivo faz se necessário providenciar meios e recursos adequados. O aprendizado da LI para indivíduos surdos (L3) pode ser relevante se ao menos fatores, como a capacitação adequada para os profissionais e à disponibilidade de material didático adaptado às necessidades destes educandos, destacados pela Declaração de Salamanca (1994) e pela LDB (1996) e vistos como fator chave para efetivação do processo

de inclusão forem respeitados. Nos casos relatados no estudo em questão, o ensino verdadeiramente inclusivo ainda não se efetivou. Pois, além da falta de capacitação para os profissionais que trabalham neste contexto, os alunos surdos ainda estão sistematizando sua LM (LIBRAS). Este é um dos pressupostos necessários à filosofia bilíngüe, aqui sugerida.

Desde já colocamos que a prática do professor de LI no ensino inclusivo é um grande desafio, pois como propor o aprendizado de uma L3 se eles ainda estão sistematizando sua LM como também sua L2? Como querer que o ensino inclusivo seja efetivo se não houve qualquer capacitação para os profissionais? Estas são questões que nos levam a refletir se de fato os professores de LE estão preparados para esta nova realidade.

As questões aqui apresentadas são um pequeno vislumbre da situação do ensino inclusivo para pessoas surdas. Diante do exposto, inferimos que embora a legislação garanta a acessibilidade desses indivíduos no ensino regular, como também o direito dos mesmos terem o conhecimento de uma LE, há muito a se refletir para real efetivação do ensino inclusivo.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, São Paulo: Pontes, 3 ed. 2002.

BATISTA, Cláudio Roberto (org). **Inclusão e escolarização: Múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006. 192p.

BEYER, Hugo Otto. Uma escola para todos: do que estamos falando afinal? In: **Inclusão e Avaliação na Escola: de Alunos com necessidades educacionais especiais**. 2 ed. Porto Alegre: Meditação, 2006. p.61-90.

_____. O atendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. In: **Inclusão e Avaliação na Escola: de Alunos com necessidades educacionais especiais**. 2 ed. Porto Alegre: Meditação, 2006. p.103- 122

_____. Educação especial e inclusão: um olhar sobre a história e os paradigmas. In: **Inclusão e Avaliação na Escola: de Alunos com necessidades especiais**. 2 ed. Porto Alegre: Meditação, 2006. p.11-26.

_____. A inclusão na escola regular: idéias para implementação. In: **Inclusão e Avaliação na Escola: de Alunos com necessidades especiais**. 2 ed. Porto Alegre: Meditação, 2006. p.27-42.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 324)

FREEMAN, Diane Larsen. **Techniques and Pinciples in Language Tecching**. 2 ed. New York: Oxford University Press, 2008.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. 3 ed. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 2006.1v.

GONZÁLEZ, Eugenio. A Educação Especial: Conceito e Dados Históricos. In: **Necessidades Educacionais Específicas**. Maria ARRILLAGA, Maria [et al]. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.17-37.

GONZÁLEZ, María Del Pilar e DÍAZ, Juana Morales. Deficiência Auditiva: Avaliação e Intervenção. In: ARRILLAGA, Maria [et al]. **Necessidades Educacionais Específicas**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.119-133.

HOLDEN, Susan & ROGERS, Mickey. **O Ensino da Língua Inglesa**. São Paulo: SBS. 1ª ed. 2001.

LIBÂNIO, I.C; OLIVEIRA, J. F; TOSHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIGHTBOWY, Party M.; SPADA, Nina. **Theoretical Approaches to Explaining Second language Learning**. In: How Languages are learned. Revised edition. Oxford. OUP, 1999. 31-47p.

LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa**: conversa com especialistas. Parábola, 2009.

LIMA, Priscila Augusto. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César [et all]. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Tradução: Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v. p.15-47.

_____. Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In: COLL, César [et all]. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Tradução: Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v. p.171-191.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática**: a aula como centro. 4 ed. São Paulo: FTD, 1997.

MAZZOTA, Marcos J.S. Atendimento educacional aos portadores de Deficiência. In: **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.15-25.

_____. História da Educação Especial no Brasil. In: **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.27-63.

OLIVEIRA, Marth Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2008.

PEREIRA, Rachel de Carvalho. **Surdez: aquisição de linguagem e Inclusão Social**. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

RIBEIRO, Maria Luiza Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. **Educação Especial do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

SANTOS, RAQUEL. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, José Luiz (org). **Introdução à linguística**. 5ed. São Paulo: Contexto, 2007. p.211-226.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21-34.

_____. Visão Geral Histórica da Inclusão. In: **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 35-47.

_____. A Inclusão como força para a renovação da escola. In: **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 48-66.

_____. Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva. In: **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 335-352.

TRINTA, Aluizio R.; RECTOR, Mônica. A comunicação humana. In: **Comunicação Não – verbal: a gestualidade brasileira**. Petrópolis, Vozes, 1985. 26-49p.

VOIDOVIC, Maria Antoniete M. A. **Inclusão Escolar de crianças com Síndrome de Down**. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 21-37.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Michael Cole (org) et al. Trad. José Cipolla Neto; Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afreche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Sites:

BRASIL. **Constituição da republica Federativa do Brasil.** Brasília. 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em 12/08/2010

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília. 1990. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>> Acesso em 12/08/2010

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília . 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> >Acesso em 12/08/2010

_____. **Política de Educação Inclusiva.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12345&ativo=711&Itemid=709> Aceso em 13/08/2010

_____. **Atendimento Educacional Especializado. Decreto nº 6.571.** Brasília, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863> Acesso em 13/08/2010

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em< Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_LDB2.pdf> Acesso em 12/08/2010

BRASIL, O conceito e a classificação de deficiência auditiva. In: **Secretaria de Educação Especial: Deficiência Auditiva.** Org. Giuseppe Rinaldi et AL. Brasília: SEESP, 1997. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/ines_livros/2/2_PRINCIPAL.HTM> Acesso em 01/10/2010

_____, A linguagem da surdez In: **Secretaria de Educação Especial: Deficiência Auditiva.** Org. Giuseppe Rinaldi et AL. Brasília: SEESP, 1997. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/ines_livros/30/30_PRINCIPAL.HTM> Acesso em 01/10/2010

_____, O surdo e a historia de sua educação. In: **Secretaria de Educação Especial: Deficiência Auditiva**. Org. Giuseppe Rinaldi et AL. Brasília: SEESP, 1997. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/ines_livros/31/31_PRINCIPAL.HTM> Acesso em 01/10/2010

BRASIL, **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, 2002. disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/manual2.pdf>> acesso em 07/10/2010

_____, **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/Cart09.pdf>> Acesso em 07/10/2010.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares Estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília. 1998. Disponível em <http://www.abc.gov.br/media/common/Downloads_PCN.PDF > acesso em 01/10/2010

_____, **Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília/DF, 2005. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em 09/11/2010

Declaração de Salamanca. 1994 – disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 09/11/2010

EDUCACENSO. Resultado do Censo Escolar 2009 do Município de Bananeiras.

Disponível em:<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar_2009.asp?metodo=1&ano=2009&UF=PARA%CDBA&MUNICIPIO=bananeiras&Submit=Consultar> Acesso 19/10/2010

IBGE. Dados do Município de Bananeiras. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=250150#>> acesso em 17/11/10

DADOS do INEP - Sinopses de estatísticas da educação básica. Disponível em < Dados do Inep

<<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp> >Acesso em 12/09/2010

MEC. Educação Especial: Legislação Específica e Documentos Internacionais.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes> Acesso em 01/07/2010.

MEDEIROS, Tânia Gléria de; FERREIRA, Maria Cristina Dalacorte. **O aluno surdo aprendendo inglês em escola inclusiva: uma perspectiva Vygotskiana.** Revista Educação Especial, v. 23, n. 36, jan./abr. 2010 disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/1436/832>> Acesso em 10/10/10

NOVA ESCOLA. **Legislação Educacional.** Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/legislacao-educacional-trata-inclusao-482187.shtml>> Acesso em 12/08/2010

OLIVEIRA, D. F. A. **Professor, tem alguém ficando para trás!** As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF, junho, 2007. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_arquivos/57/TDE-2007-10-08T110522Z-1875/Publico/Dissert_%20Dulcimary%20de%20F%20%20A%20%20Oliveira.pdf> Acesso em 10/10/10

OMS, **Definição de surdez.** Disponível em: <<http://translate.google.com.br/translate?hl=ptBR&sl=en&tl=pt&u=http%3A%2F%2Fwww.who.int%2F>> Acesso em 01/10/2010

POLONATO, Amanda; MENEGUEÇO, Bruna. **Ensino de Língua Estrangeira vai além da gramática.** Revista Nova Escola. Edição 214 | 08/2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/alem-gramatica-426788.shtml>> Acesso em 21/09/2010

PORTAL DA SURDEZ. **Associações Internacionais.** Disponível em: <<http://sur10.net/links/associacoes-internacionais>> Acesso em 10/10/10

PORTAL DA SURDEZ. **Associações Nacionais.** Disponível em: <<http://sur10.net/links/associacoes>> Acesso em 10/10/10

SILVA, C. M. O. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos.** Dissertação de Mestrado Defendida e Aprovada no Programa de Linguística Aplicada da UnB, 2005. Disponível em: <<http://www.surdo.org.br/estudos/cp001115.pdf>> Acesso em 10/10/10

APÊNDICE

Anexo I



Departamento de Letras e Educação

- Pesquisa sobre a surdez no ensino regular

Questionário para gestor escolar

Nome do gestor escolar: _____

Grau de formação: _____

Nome da Instituição que trabalha: _____

Endereço: _____

- ✓ Há quantos alunos matriculados nesta instituição?

- ✓ Quantos alunos com algum tipo de deficiência estão matriculados nesta instituição? Quais são os tipos de deficiência?

- ✓ Há algum aluno surdo nesta instituição? Em caso positivo, quantos são?

- ✓ A escola foi informada no ato da matrícula que o (s) referido (s) aluno (s) tinha algum tipo de deficiência?

- ✓ No caso da surdez, foi informado pelos pais ou responsáveis qual o nível ou grau de perda auditiva, ou seja, se a surdez é leve, moderada ou profunda?

- ✓ A Instituição dispõe de recursos que possam ajudar na aprendizagem deste aluno? Em caso positivo, quais?

-
-
- ✓ Os professores participam de alguma capacitação que os auxilie no processo de ensino aprendizagem para alunos surdos? Em caso afirmativo, qual a disciplina que o professor leciona?

-
-
- ✓ Há a presença de algum intérprete de LIBRAS na Instituição?

- ✓ Os pais colaboram com o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos filhos?

-
- ✓ Quais os aspectos positivos da inclusão de pessoas surdas no ensino regular, diante da experiência vivida? Há algum aspecto negativo ou dificuldades enfrentadas com a inclusão?
-
-
-
-

- ✓ Diante da experiência vivida nesta instituição, você acredita que realmente há inclusão nesta instituição? Comente.
-
-
-

Anexo II**Departamento de Letras e Educação**

- Pesquisa sobre a surdez no ensino regular

Questionário para professores

Nome: _____

Disciplina que leciona: _____

Grau de formação: _____

Instituição que trabalha: _____

Endereço da Instituição: _____

✓ Há quantos alunos surdos na sala de aula?

✓ Que ano eles estudam?

✓ Você participou de alguma capacitação para ensinar alunos surdos?

✓ Como você se comunica com este (s) aluno (s)? Há algum interprete de LIBRAS na instituição que possa auxiliar no trabalho?

✓ Qual a metodologia empregada, ou seja, quais os métodos e técnicas que você utiliza para o processo de ensino aprendizagem?

✓ Este (s) aluno (s) responde favoravelmente s estes métodos e técnicas aplicados?

✓ Você, professor, enfrenta alguma dificuldade para ensinar a este aluno uma Língua Estrangeira? Em caso afirmativo, destacar quais dificuldades.

✓ Há interação entre os demais educandos e o aluno surdo? Como é o comportamento dos alunos?

✓ A direção e os pais também participam do processo de ensino aprendizagem?

✓ Você acredita, diante da sua experiência, que há de fato aprendizagem de uma língua estrangeira para este aluno? Comente sua resposta.

Anexo III



Departamento de Letras e Educação

- Pesquisa sobre a surdez no ensino regular

Questionário para o (s) aluno (s)

Nome do aluno: _____

Ano (série) que está matriculado: _____

Nome da Instituição onde estuda: _____

Endereço: _____

- ✓ Qual a importância de se estudar com pessoas com deficiência? Comente.

- ✓ Você acredita que a prejuízo na aprendizagem devido à presença de pessoas com deficiência em sala de aula? _____

- ✓ Os métodos utilizados pelo professor de Língua Estrangeira ajudam a aprendizagem de todos os alunos?

- ✓ Há algum aspecto negativo de estudar com pessoas com deficiência?

- ✓ Qual o seu relacionamento com este (s) aluno (s)? Como vocês se comunicam?

- ✓ Quais as contribuições que esta experiência trouxe para você?

Anexo IV



Departamento de Letras e Educação

- Pesquisa sobre a surdez no ensino regular

Questionário para o (s) aluno (s) surdo

Nome do aluno: _____

Ano (série) que está matriculado: _____

Nome da Instituição onde estuda: _____

Endereço: _____

- ✓ Para você, qual a importância de se estudar junto a pessoas ouvintes?

- ✓ Entre as disciplinas adotadas pela escola quais as que você prefere? E estudar inglês, você gosta?

- ✓ Qual a importância de se estudar inglês, para você? Comente.

- ✓ Quanto à relação com seus colegas, você tem um bom relacionamento? Como vocês se comunicam?

- ✓ Na sua casa como você se comunica com seus pais? Seus pais lhe ajudam na sua aprendizagem?

