

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
IF-SP.

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS
PARA O ENSINO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA
ESTADUAL ALFREDO PAULINO – SP**

Rosangela de Lima Yarshell

2010
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
IF-SP.

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS
PARA O ENSINO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA
ESTADUAL ALFREDO PAULINO – SP.**

Rosangela de Lima Yarshell

Trabalho apresentado ao Instituto Federal
de Educação , Ciência e Tecnologia de
São Paulo (IFE SP) como parte dos
requisitos para avaliação final do curso Pós
Graduação – Lato Sensu – Especialização
em Formação de Professores

Orientador: Professora Dra. Fátima Beatriz de Benedictis Delphino

2010

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS
PARA O ENSINO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA
ESTADUAL ALFREDO PAULINO – SP.**

Rosangela de Lima Yarshell

Aprovado em

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a pessoas muito especiais:

A Clélia Maria Yarshell a quem não consigo definir com palavras o que ela representa em minha vida, por todo apoio e presença amiga.

Ao meu filho caçula Lucas Yarshell por ser independente e por ter vindo à este mundo com a missão de me trazer sorte, paz e alegria.

Ao meu filho “do meio” Daniel Luiz Yarshell a quem chamo carinhosamente de “recheio” e que tem me brindado com sua presença linda, responsável, colaboradora e divertida.

A minha filha Juliana Yarshell, por ser minha melhor amiga, meu refúgio, minha fortaleza, minha esperança pelo seu empenho, sua dedicação e colaboração.

Ao querido Aldo Luiz Yarshell, por ser o melhor homem deste mundo, por toda sua cumplicidade, sua parceria, fonte inesgotável de estímulo... por ser pai das três jóias que chamo de filhos e por ter sido durante todos estes anos o maior amor de minha vida.

Nada seria se vocês não existissem em minha vida!

Amo-os muito!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família que sempre me incentivou, me apoiou em tudo o que precisei e não mediram esforços para me ajudar. Em especial gostaria de agradecer a Dona Dóris Maria Yarshell, minha querida sogra.

Agradeço aos professores deste conceituado estabelecimento de Ensino que me proporcionou uma formação de excelente nível o que me permite valorizar meu currículo acrescentando um nome de uma Instituição prestigiada no mundo acadêmico. Em especial quero agradecer à atuação da Dra. Fátima Beatriz de Benedictis Delphino, pelo acompanhamento que fez de meu trabalho, orientando-me inclusive em seu período de férias.

Agradeço aos professores com quem trabalho há muitos anos e aqueles que chegaram recentemente pelo carinho e pela colaboração irrestrita ao meu trabalho.

Em especial ao Dr. Paulo de Tarso Semeghini pelo incentivo, pelos ensinamentos, e por ter sido o Diretor da Escola Estadual Alfredo Paulino que me motivou a escrever este trabalho.

YARSHELL, Rosangela de Lima - **A formação do professor das séries iniciais para o ensino de alunos surdos na Escola Estadual Alfredo Paulino – SP.** – Trabalho de Conclusão de Curso de Pós Graduação Lato Sensu apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Especialização em Formação de Professores, 2009.

RESUMO

A proposta deste trabalho é demonstrar como tem sido a formação de professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e que têm em suas salas de aulas alunos surdos, utilizando como referência a Escola Estadual Alfredo Paulino, localizada no bairro da Lapa – SP.

A metodologia aqui empregada foi uma investigação qualitativa que teve, por campo de pesquisa, a própria escola e como público alvo os professores que ministram aulas nesta unidade escolar. Uma revisão bibliográfica da literatura específica sobre este tema serviu como base para fundamentar as afirmações e conclusões, sobre o que se refere às consequências da surdez no processo de ensino e aprendizagem e da necessidade de se conhecer as especificidade de comunicação do indivíduo surdo.

O tema “inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino” tem sido recorrente, por este motivo, sabemos que este trabalho não esgota as discussões a este respeito, no entanto, estamos convencidos de que a amostra de dados coletados são indicadores competentes de que é preciso repensar a formação de professores que atuam na rede pública estadual no que se refere à inclusão de alunos surdos.

Palavras-chave: *surdez – Formação de Professores – Inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino.*

YARSHELL, Rosangela de Lima - **A formação do professor das séries iniciais para o ensino de alunos surdos na Escola Estadual Alfredo Paulino – SP.** – Trabalho de Conclusão de Curso de Pós Graduação Lato Sensu apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Especialização em Formação de Professores, 2009.

ABSTRACT

The aim of the article is to focus on the qualifications and education degree of the teachers teaching elementary grades in inclusive classrooms with hearing impaired students. The research was carried out at Alfredo Paulino, a public school located in Lapa, São Paulo.

The methodology comprehended a quantitative research, including the school environment, the students and the teachers. The bibliographic review included specific literature to support the statements and the conclusions on the consequences of hearing impairment in the learning process, as well as the need for further information about communication among the deaf.

The issue “inclusion of deaf students in regular schools” has been quite often found recently. Therefore, this work does not adjourn all the discussion about the topic.

However, the sample of the data collected undoubtedly represents a clear sign the teachers’ education degree, more specifically concerning the public school teachers, must be reconsidered and reevaluated.

Key-words: the deaf - teachers’ education - deaf students’ inclusion in regular schools

SUMÁRIO

Capítulo 1 – Introdução.....	01
1.1. Apresentação.....	01
1.2. Histórico da Educação de Surdos no Brasil.....	04
1.3. Concepções Históricas sobre surdos e surdez.....	07
1.4. Objetivos.....	09
1.5. Fundamentação teórica.....	10
Capítulo 2 - Metodologia.....	39
Capítulo 3 - Análises.....	43
Capítulo 4 - Conclusão	50
Bibliografia.....	55
Anexos.....	57
Glossário de siglas.....	69

SUMÁRIO DE GRÁFICOS, TABELAS E FIGURAS

1. GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de alunos surdos por tipo de escola – pág. 18

Gráfico 2 - Grau de escolaridade dos professores – pág. 43

Gráfico 3 - Tempo de formação dos professores – pág. 44

Gráfico 4 - Referente à questão 5 - sobre a participação ou não em curso de Libras e os motivos – pág. 45

Gráfico 5 – Grau de dificuldade pedagógica demonstrada pelo aluno surdo em sala de aula – pág. 45

Gráfico 6 – pergunta 6 – Se já lecionou em sala com alunos e qual foi a dificuldade encontrada. – pág.46

Gráfico 7 – Percepção sobre o aproveitamento do aluno – pág. 47

Gráfico 8 – Desempenho do aluno & Surdez – pág. 48

Gráfico 9 – Desempenho escolar e rendimento de Sala de Recursos – pág. 48

Gráfico 10 – Questão 12 – Conhecimentos sobre legislação pág.49

2. TABELAS:

Tabela 1 - Causas Prováveis de Surdez no Brasil – pág.14

Tabela 2 - Horário de funcionamento e estrutura da EEAP. – pág.32

Tabela 3 - Distribuição dos alunos nos anos de 2007 e 2008. – pág.33

3. FIGURAS:

Figura 1 - Ouvido Interno – pág.13

Figura 2 - Boletim, dos alunos da EEAP, com desempenho dos alunos no ano de 2008 – pág.36

Figura 3 - Metas de desempenho para o ano de 2008 – pág.36

1.1. Apresentação

Escrever sobre a Educação de Surdos em São Paulo, tendo como referência a Escola Estadual Alfredo Paulino, localizada na região Oeste da capital paulista, é uma proposta de contribuição para todos os educadores que nos últimos anos, se preocupam com esta modalidade de educação, isto é, a Educação Especial ou Educação Inclusiva.

A Escola Estadual Alfredo Paulino, implantada pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, desde a década de 50, tem um histórico de atendimento a alunos com deficiência que a difere das demais escolas públicas de mesma modalidade. Foi nesta Unidade Escolar que jovens com deficiência encontraram suporte para dar seus primeiros passos rumo a uma vida com menores barreiras de acessibilidade como é o caso de Lara do reconhecido Instituto Laramara e muitos outros jovens que hoje se encontram empregados e plenamente integrados na sociedade e que também guardam boas lembranças dos anos em que lá passaram.

Em 2006, o governador em exercício elegeu esta Unidade Escolar para inaugurar o Projeto Escola de Tempo Integral. Além dos motivos já relatados, outros segmentos da sociedade também reconhecem as experiências desta Unidade Escolar no âmbito da educação especial como referência e modelo a ser seguido.

Este trabalho pretende proporcionar ao leitor a oportunidade de refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores que lá atuam estabelecendo relações com as teorias que norteiam estas práticas.

Além disso, também temos como proposta que este estudo possa suscitar entre os educadores uma reflexão sobre como a legislação brasileira e paulista tem tratado a Educação Especial, não apenas no que se refere ao aluno com deficiência, mas também, pretende discutir sobre que providências têm sido tomadas para a formação de professores que atuam com estes alunos, uma vez que a orientação prevista em nossa legislação recomenda que

sejam todos matriculados na rede regular de ensino, portanto em classes comuns onde são matriculados alunos sem deficiência.

Desta forma, refletir sobre o cotidiano da inclusão de alunos surdos nas salas de aulas regulares do Ensino Fundamental, a formação de professores, a partir da experiência prática obtida durante muitos anos de trabalho, e a pesquisa bibliográfica sobre teóricos importantes, além de uma cuidadosa análise de dados coletados entre os professores que atuam na EEAP, permitirá ao leitor enxergar um panorama sobre como está sendo realizada a inclusão e a educação de alunos surdos na rede regular de ensino, bem como entender qual o suporte teórico que os professores que atendem estes alunos dispõe para realização desta tarefa.

No Brasil, há ainda muitos desafios a serem superados no que se refere à educação inclusiva, não apenas por alunos com deficiências e seus familiares como também por parte dos educadores.

Portanto, o panorama histórico da educação de surdos, o contexto da educação inclusiva no Brasil e a formação de professores são o tripé em que se baseia o presente estudo.

Embora este trabalho tenha sido construído tendo como modelo uma pequena mostra da realidade brasileira, que é a Escola Estadual Alfredo Paulino, as estatísticas e pesquisas recentes na bibliografia sobre este tema, revelam que esta amostra pode ser representativa da realidade refletida nas escolas de São Paulo que possuem esta modalidade de atendimento.

Para isto, foi preciso também explicitar a história e o contexto social e político da Escola Estadual Alfredo Paulino que possui este atendimento há mais de 60 anos.

E é precisamente com a análise dos dados coletados entre os professores, que este trabalho procura demonstrar quais são as demandas para a formação de professores que vem atendendo alunos surdos na rede regular de ensino em São Paulo.

Segundo as determinações estaduais¹, publicadas pela Secretaria Estadual da Educação (SEE) em forma de Decretos e Resoluções Estaduais, os alunos surdos devem ser matriculados em classes regulares do ensino,

¹ Refere-se às Resoluções, Leis e Decretos publicados desde o ano 2000. Para maiores detalhes consultar o apêndice

acabando definitivamente, a partir de 2008, com as **classes especiais** para alunos surdos, na rede Estadual de Educação de São Paulo.

Esta decisão da SEE fez com que professores que nunca tiveram experiências com atendimento a alunos surdos, se deparassem com este desafio de atender alunos com esta deficiência, inclusos em sala de alunos ouvintes.

Esta decisão, que visa à *inclusão de todos na educação*, determina que: “(...) *É dever do Estado oferecer atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, “preferencialmente”² na rede regular de ensino (...)*”.

Dessa forma, produz efeitos negativos no que se refere à educação de alunos surdos, uma vez que obriga professores que não conseguem se comunicar com estes alunos a ensinarem a todos como se realmente todos “pudessem” escutar, entender ou questionar os professores na mesma modalidade de comunicação de um aluno sem deficiência auditiva.

Essa dificuldade se fundamenta na diferença entre as formas de comunicação, pois a comunicação humana entre os indivíduos ouvintes acontece em um contexto oro-auditivo, isto é, ouvimos e falamos. Para os surdos a modalidade de comunicação se faz de maneira viso-motora (olhar e gestualisar).

Se por um lado a legislação brasileira procura possibilitar o acesso a todos os alunos à educação, há também entre os governantes o discurso da “Educação de Qualidade”. Os alunos surdos, assim como todos os demais, têm direito a uma educação de qualidade. De modo análogo os professores precisam ter em sua formação inicial e continuada o suporte teórico e prático para atender alunos com deficiência que estejam matriculados na rede regular de ensino, proporcionando a todos a referida “educação de qualidade” .

Teoricamente, o Ministério da Educação (MEC) tem procurado dar esta garantia de formação aos professores, por meio de capacitações técnicas que lhes oferece na expectativa de que tais capacitações possam promover uma formação mais específica, no tocante ao atendimento de alunos com deficiência.

² Conforme art. 208 Parágrafo III – da Constituição Federal Brasileira.

Todavia, na prática, o discurso dos professores tem demonstrado uma grande carência no que se refere a esta formação.

Os cursos de Graduação em Pedagogia, oferecido pelos Institutos de Ensino Superiores, colocam no mercado de trabalho centenas de profissionais todos os anos. Desde 2006, conforme determina o Decreto Federal 5626 de 22 de dezembro de 2005, as Instituições de Ensino Superiores tem a obrigação de formar professores que do ponto de vista teórico, sejam capazes de atender a alunos surdos inclusos em salas regulares de ensino. Mas estariam promovendo a formação anunciada pelo Ministério da Educação?

Seria um decreto suficiente para transformar a prática docente atual?

1.2 Histórico da Educação de Surdos no Brasil

A história da Educação de surdos no Brasil começou com a criação do Instituto de Surdos-Mudos em 26 de setembro de 1857, pelo professor surdo francês, Ernest Huet, onde hoje funciona o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Hoje o INES é um dos maiores centros de educação de surdos do Brasil e é de lá que muitos estudos e pesquisas têm sido realizados em prol da qualidade de educação dos surdos brasileiros.

Desde a sua criação, o INES tem acompanhado as tendências mundiais, no que se refere às metodologias utilizadas para ensinar crianças e jovens surdos, e, ora privilegiou o uso de linguagem viso motora, ora privilegiou apenas a educação oral. Dessa forma, a educação de surdos no Brasil, seguiu a tendência européia que tratou as pessoas que não ouviam de acordo com as concepções teóricas de cada época, não havendo, até a década de 80, nenhuma preocupação focada nos problemas da educação do surdo brasileiro.

Este episódio pode explicar, em boa parte, toda a dificuldade que nossos educadores encontram até hoje para ensinar um aluno nesta condição.

Uma valorização da educação de surdos focada na oralização destes indivíduos foi, durante muitos anos, a única orientação que os educadores tinham para ensinar. Neste sentido, esta modalidade de ensino funcionava como uma educação reabilitadora da fala através de exercícios repetitivos e estimulação sinestésica.

Fernando Cesar Capovila (2001) afirma que nos séculos XVIII e XIX, filósofos da linguagem continuavam a disseminar a idéia de que o surdo seria incapaz de aprender e pensar:

(...) Em 1880 o método oralista tornou-se dominante, a língua de sinais foi banida e a Comunidade Surda foi excluída da política das instituições de ensino, por ser considerada um perigo para o desenvolvimento oral da língua. Até 1990, observou-se um rebaixamento significativo na Educação de Surdos. (Capovila 2001)

No Brasil, em 1896, o professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, A. J. De Moura e Silva, a pedido do governo brasileiro, viajou para o Instituto Francês de Surdos, para avaliar a decisão do Congresso de Milão e concluiu que o método oral puro não era adequado para todos os surdos. No entanto, no mundo todo, a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas. Essa abordagem não foi, efetivamente, questionada por quase um século.³

Foi o abade Charles Michel de l'Épée, na França quem forneceu o primeiro endosso filosófico da Língua de Sinais.

Entre 1960 e 1970, chegou ao Brasil a Comunicação Total. Essa prática consiste na utilização de todo espectro dos modos lingüísticos: gestos criados, língua de sinais, leitura orofacial, alfabeto manual, leitura e escrita. Este espectro é utilizado a fim de se obter êxito na comunicação dos surdos. Assim, esta nova tendência tem como grande e principal objetivo substituir a língua oral na educação de surdos, o que se confirmava como um meio de priorizar a comunicação entre eles e a comunidade de ouvintes.

Os maiores benefícios da Comunicação Total residem no fato de que esta, segundo seus defensores, encoraja a pessoa surda a aceitar-se como pessoa cuja linguagem precoce pode crescer em resposta às necessidades crescentes de cada uma delas.

Autores como Sanches (1997) e Dorziat (1997), acreditam que o maior problema desta metodologia ou filosofia, seria a mistura das duas línguas (Português + Língua de Sinais) que resultaria numa terceira modalidade que é

³ <http://www.webartigos.com/articles/29229/1/Uma-sintese-da-historia-da-educacao-de-surdos-e-o-modelo-educacional-Bilingue/pagina1.html> - acesso em 03.03.2010.

o Português Sinalizado, onde ocorre a introdução de elementos gramaticais de uma língua e de outra.

Em 1969, surge a primeira tentativa de registrar a Língua de Sinais organizada no Brasil, através de um pequeno dicionário, Linguagem das Mãos, organizado pelo missionário americano Eugênio Oates. Segundo Ferreira Brito (1993), este livro apresenta um bom índice de aceitação por parte dos surdos.

Somente em 1980 iniciaram-se os Estudos Lingüísticos no Brasil sobre a Língua de Sinais em Recife, saindo o seu primeiro boletim, o GELES – Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez.

Ronice Quadros,⁴ filha de pais surdos, tem uma importante contribuição a fazer para os educadores brasileiros, não apenas nas importantes produções acadêmicas sobre educação de surdos, mas também sobre a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS). Sua importância é acentuada, pois neste caso peculiar, onde pais surdos geram filhos ouvintes, a LIBRAS é a primeira língua aprendida e compreendida e não o português. Em seu livro, Educação de Surdos – A aquisição da Linguagem (1997 p. 22), QUADROS escreve o seguinte:

“O oralismo enfatiza a língua oral em termos terapêuticos. Lenzi (1995) menciona os estudos lingüísticos sobre a linguagem com base inatista e conclui o seguinte:

“(...) os surdos, como seres humanos que são, possuem, também, essa capacidade, o que explica sua possibilidade de adquirir a língua falada em seu país. Desenvolvendo a função auditiva e dispondo dessa capacidade inata, o surdo precisa receber a linguagem de maneira natural, como acontece com a criança que ouve” (Quadros apud Lenzi, 1995 p.44)

Para Quadros não é possível ao surdo adquirir de forma *natural* a linguagem falada, como acontece com a criança que ouve. Suas afirmações revelam que os resultados da experiência de “oralizar” crianças surdas têm demonstrado resultados nada atraentes para o desenvolvimento da linguagem e da comunidade dos surdos. Tal como afirma Sacks, (1990):

“O oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral.

⁴ Ronice é formada em Pedagogia, atuou em escolas para surdos, vivenciou a realidade da oralização, isto é, o método de ensinar surdos através de reprodução da fala e escrita do português. Atualmente ocupa funções de destaque no campo da pesquisa de educação para surdos em Santa Catarina que vem sendo prestigiado por outros pesquisadores desta área. Enquanto pesquisadora, é importante ressaltar a importância de Ronice Quadros para os estudos de Língua de Sinais no Brasil.

Muitos dos surdos hoje em dia são iletrados funcionais. Um estudo realizado pelo Colégio Gallaudet em 1972 revelou que o nível médio de leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente apenas à quarta série; outro estudo, efetuado pelo psicólogo britânico R. Conrad, indica uma situação similar na Inglaterra, com os estudantes surdos, por ocasião da graduação, lendo no nível de crianças de nove anos “(...) (Sacks, 1990, p.45).

1.3. Concepções históricas sobre Educação de Surdos e Surdez:

QUADROS⁵ (1997) escreve sobre o panorama da educação de surdos no Brasil:

A. Educação Oralista

Basicamente fundamenta-se na “recuperação” da pessoa surda, chamada de deficiente auditivo. Esta concepção enfatiza a língua oral em termos terapêuticos. O surdo possui segundo esta concepção, capacidade para falar, portanto é preciso ensinar-lhes da mesma forma que se ensina à criança que ouve.

Este fundamento é questionado pelos especialistas que ensinam surdos, pois para que um surdo fale é preciso um trabalho sistemático e formal, portanto não natural.

Nesta concepção oralista, a língua de sinais é proibida seja no ambiente familiar ou naqueles freqüentados por pessoas surdas. O oralismo é considerado uma imposição social de uma maioria lingüística (os falantes das línguas orais). (Sanches, 1992, Ferreira Brito,1990; Skliar et al.1995).

QUADROS também se posiciona contra a oralização de surdos, pois não a considera adequada. Fez seu mestrado e posteriormente doutorado em Lingüística tentando realizar estudos sobre linguagem para compreender as dificuldades pedagógicas e sociais do surdo.

A autora faz durante seu texto várias citações de autores que também defendem a língua de sinais e que reprovam sua proibição no mundo inteiro.

B. O Português Sinalizado

⁵ QUADROS, Ronice Muller de EDUCAÇÃO DE SURDOS: A Aquisição da Linguagem – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

Esta metodologia de educação de surdos se dá de forma bimodal, isto é, caracteriza-se pelo uso simultâneo de sinais e de fala, ou seja, é o método que pressupõe a tradução falada e sinalizada ao mesmo tempo.

Segundo estudiosos do assunto, esta forma de comunicação é inadequada pois tenta interligar dois sistemas que têm estruturas diferentes.

Westphal (1995) escreve sobre a impossibilidade da simultaneidade das duas línguas por não ser possível preservar as duas estruturas lingüísticas.

C. Comunicação Total

Trata-se na verdade de uma filosofia que se baseia no respeito pela diferença, enfatizando que “língua de sinais” e o português, são idiomas autênticos e que se equivale em níveis de qualidade e importância.

A professora Lucinda Ferreira de Brito⁶ da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) nos lembra as inconsistências do uso de modalidades diferentes de comunicação usadas concomitantemente, como no exemplo da palavra LADRÃO que necessitam de movimentos faciais e da própria boca.

As comunidades surdas foram percebendo que o bimodalismo e o oralismo prejudicaram muito a educação de surdos e foram percebendo o valor da sua língua, isto é, a LIBRAS. Os estudos apontaram então para uma educação bilíngüe.

PEREIRA (2006), afirma que a Comunicação Total não possibilita a aquisição de uma língua propriamente dita, mas apenas sinais, já que a ordem sintática usada é a língua majoritária e a LIBRAS por sua vez possui ordem sintática diferente do Português.

D. Bilingüismo

O bilingüismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (Skiliar et al.1995).

⁶ Lucinda Ferreira de Brito – é pioneira na pesquisa e na estruturação da língua brasileira de sinais no Brasil.

Lucinda Ferreira Brito (1995) apresenta a seguinte sugestão:

“A preocupação deveria centralizar-se mais na aquisição de conceitos e desenvolvimento do sistema semântico, processo através do qual a forma (processamento lingüístico) seria mais facilmente aprendida pelo surdo. A parte externa (formas espaciais) de uma língua, que passada ao surdo através de enormes bloqueios concernentes ao canal, será mais compreensível para ele se a sua relação com a faceta interna da língua for enfatizada”.(Brito 1995).

1.4. Objetivos

O objetivo deste trabalho é identificar e refletir sobre a prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental das séries iniciais, que têm matriculado em suas salas de aulas regulares, alunos surdos.

Entretanto, é preciso também uma reflexão sobre a formação inicial e continuada deste professor que não necessariamente possui formação especializada para atuar com alunos com deficiência.

Para atingir os objetivos propostos será necessário que este trabalho possa ser capaz de proporcionar ao leitor uma resposta clara às seguintes perguntas:

1. Como está sendo feita a inclusão de alunos surdos na rede pública Estadual de São Paulo?
2. Como se dá a comunicação de alunos surdos e professores em sala de aula, no ensino regular?
3. Quais são as recomendações legais para a formação de professores que atendem alunos surdos nas salas regulares da rede pública estadual de ensino em São Paulo?

1.5. Fundamentação teórica

Para que o leitor tenha um conhecimento ainda que superficial sobre as implicações da surdez no processo de ensino e aprendizagem faremos aqui, em primeiro lugar, uma breve síntese do que é a surdez e suas implicações.

Neste capítulo ainda serão discutidos os seguintes temas:

- O Discurso Teórico e a Prática no Processo de Ensino e Aprendizagem do aluno surdo.

- A formação de Professores para atuar com alunos surdos no Brasil.

Sobre a relevância desta pesquisa foi necessário levantar qual a população de alunos surdos que demandam por educação escolar em São Paulo. Surgiu assim a necessidade de investigar os dados estatísticos oficiais sobre esta deficiência:

A) A População Surda em Idade Escolar no Ensino Fundamental:

O censo de realizado pelo IBGE em 2000 reflete números sobre as pessoas com deficiência no Brasil, que é de **34.580.721** pessoas. Deste universo, cerca de 5.750.805 destes brasileiros são surdos.

Estes números provavelmente sofrerão consideráveis alterações quanto aos seus totais no próximo censo, posto que as atuais condições de vida da população brasileira, sobretudo das crianças pertencentes às camadas mais pobres da população continuam sendo deixadas em segundo plano no que se refere às políticas públicas destinadas à saúde e a educação.

B) Estatística de surdos brasileiros nas escolas⁷

A seguir, apresento dados do Ministério da Educação e do Desporto sobre o número de alunos surdos no Brasil. Estes dados foram obtidos pelo MEC através do Censo Escolar de 1997. Constatou-se que há 43.241 (quarenta e três mil e duzentos e quarenta e um) surdos nas escolas em todos os níveis escolares. (CENSO, 1998).

O gráfico 1 abaixo apresenta os dados de alunos surdos no Brasil, separados de acordo com o tipo de escola freqüentada, em percentual.

⁷ <http://biblioteca.estacio.br/artigos/003.htm> - acesso em 25/01/2010.

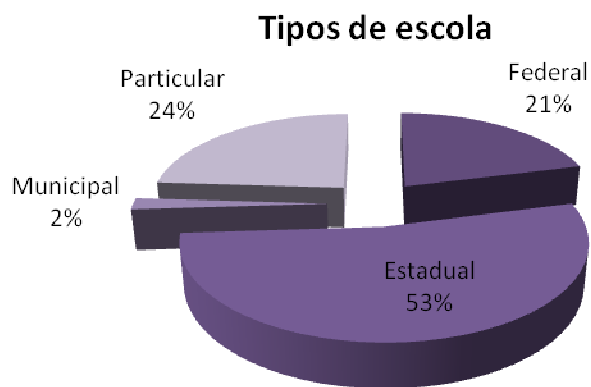


Gráfico 1 - Percentual de alunos surdos por tipo de escola

Conforme este trabalho foi avançado em pesquisas e investigações bibliográficas constatou-se que não existem dados oficiais e precisos sobre o número de surdos existentes no Brasil, porém a Organização Mundial de Saúde (OMS), estima que 10% das pessoas de qualquer população têm algum tipo de deficiência e que 1,5% são portadores de deficiência auditiva. Com base nesta estimativa, o Ministério da Saúde, em portaria n.º 1.661, de 7 de novembro de 1997, publicada no Diário Oficial da União, informa que temos 2.250.000 (dois milhões e duzentos e cinquenta mil) pessoas com deficiência auditiva no Brasil. (QUANTOS, 1998).

Segundo o Centro de Documentação do Sistema Globo de Comunicações (CEDOC), 2,5 milhões de brasileiros são portadores de deficiência auditiva, dos quais 500.000 (quinhentos mil) são surdos profundos.

Em 2010, a exemplo do que vem acontecendo ano após ano e ao que tudo indica, pelos avanços tecnológicos conquistados nos últimos anos, deveremos conhecer uma nova realidade sobre a educação de pessoas com deficiência, principalmente as pessoas surdas, muito mais otimistas do que os dados atuais. Resta saber se estes números de brasileiros surdos recebem equivalente educação de qualidade de ensino, o que em tese deveria ser ofertada não somente a estes cidadãos, como a todos os brasileiros.

Professores da Faculdade de Educação da Puc-Campinas (TORQUATO et.al1996), por exemplo, demonstram em suas pesquisas que antes das determinações propostas pela nova LDB já havia alunos surdos matriculados na rede regular de ensino.

1.5.1. Caracterizando a surdez

A surdez é uma condição sensorial do indivíduo que apresenta um rebaixamento dos níveis de audição e que tem suas causas em acontecimentos pré-natais, herança genética, infecções graves ou acidentes.

Conhecer o grau de perda auditiva e a idade do indivíduo, quando ocorreu esta perda, permite que se compreenda como se dá a comunicação destes com os demais membros da sociedade; se esta perda auditiva ocorreu antes que estes tenham aprendido a falar e a entender a linguagem são chamados surdos pré lingüísticos.

De acordo com a legislação⁸ brasileira, assim se define “pessoa surda”:

Art. 2o Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Os indivíduos cujas perdas auditivas graves ocorrem depois que aprenderam a falar e os quais entendem a linguagem oral são considerados surdos pós-lingüísticos. Muitos são capazes de reter sua capacidade de usar a fala e de se comunicar oralmente com os outros.

A perda auditiva acontece quando o ouvido e o mecanismo da audição são lesados ou obstruídos de modo que os sons podem ser percebidos ou entendidos.

1.5.1.1. Assim funciona o ouvido humano:

As ondas sonoras são capturadas pela orelha ou pavilhão da orelha (que, juntamente com o canal auditivo compõe o ouvido externo).Essas ondas sonoras, então, dirigem-se ao ouvido médio, que é uma câmara preenchida com ar. Essa câmara contém o tímpano, que está conectado a trompa de Eustáquio, responsável por igualar a pressão dos dois lados do tímpano. As

⁸ O decreto nº 5.626 de dezembro de 2005, regulamentou a lei 10.436 de 24 de abril de 2002.o artigo 18 da Lei nº10.098 de 2000.

ondas sonoras causam a vibração do tímpano (membrana timpânica), o que ocasiona o movimento do martelo (malleus) e da bigorna (incus) e a oscilação do estribo (stapes); esses três ossos minúsculos são chamados de ossículos.

Sendo também parte do ouvido médio, o tímpano converte as variações da pressão em vibrações mecânicas, que são desse modo, transmitidas para o líquido contido nos compartimentos da cóclea.

O ouvido interno (figura 1) inclui os canais semicirculares e a cóclea (um osso espiralado que na verdade comporta os órgãos auditivos).

A vibração mecânica causada pela variação na pressão que o estribo insere nos líquidos é transmitida à membrana que apóia as células ciliadas que reagem às diferentes frequências do som.

Cada célula ciliada se movimenta desalojando o líquido que a cerca e produzindo sinais eletroquímicos que são enviados por meio das células nervosas e do nervo auditivo (o oitavo nervo do crânio) para o cérebro. Nele, os sinais são percebidos como sons; Quando essas células ciliadas vibram também criam sons de um nível muito baixo chamados emissões Oto - acústicas (OAES-otoacoustic emissions).

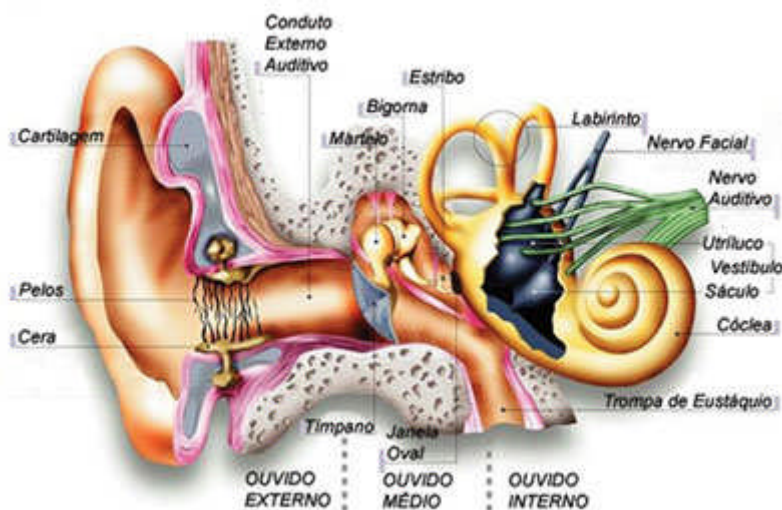


Figura 1 – Ouvido Interno

A tabela a seguir mostra as causas prováveis de surdez no Brasil:

CAUSAS CONGÊNITAS	CAUSAS ADQUIRIDAS
<p>As principais causas congênitas são pela hereditariedade e pelas viroses maternas como: rubéola e sarampo, pelas doenças da gestante como: sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose e pela ingestão de remédios ototóxicos que lesam o nervo auditivo durante a gravidez. E é adquirida, quando existe uma predisposição genética como otosclerose, quando ocorre meningite podendo destruir o nervo auditivo e a exposição a sons impactantes como a explosão.</p> <p>Segundo Rossi & Lima (2002, p. 118) com base na pesquisa realizada no Ambulatório de Neurodiagnóstico das Deficiências Sensoriais do HC (Hospital Comunitário) da Unicamp, as principais causas da surdez são:</p> <p>70%-Rubéola Congênita 15%Meningite Bacteriana 15% Causas não explicadas</p> <p>A ingestão de drogas ototóxicas por mulheres grávidas pode resultar em múltiplas anomalias congênitas, entre elas a perda auditiva, devido à passagem das drogas pela placenta. Os fatores mais importantes de desenvolvimento de ototoxicidade fetal parecem ser: deficiência renal, uso concomitante de diuréticos e terapia com uso prolongado de drogas (Northern & Downs, 1989, Silman & Silverman, 1998).</p>	<p>Caxumba e sarampo</p> <p>Diversas infecções pós-natais produzem perda auditiva neurossensorial; o dano coclear produzido por infecções virais ou bacterianas parece resultar do agente infectante que entra na orelha interna através do suprimento sangüíneo e das fibras nervosas. Além da meningite, a caxumba e o sarampo são considerados etiologias pós-natais da deficiência auditiva.</p> <p>Para Cruz & Costa (1994 a), na grande maioria dos casos de caxumba o diagnóstico da deficiência auditiva será feito muito tempo depois, uma vez que o acometimento unilateral, principalmente em crianças, costuma passar despercebido.</p> <p>Traumatismo craniano</p> <p>Segundo Hough (1982), o principal problema de saúde de pessoas de 1 a 34 anos é o acidente de automóvel; cerca de 75% destes casos afetam a cabeça e em conseqüência se traumatiza com maior freqüência a orelha. A perda auditiva geralmente vem acompanhada de vertigem e paralisia facial.</p> <p>Ototóxicos</p>

	<p>Sabe-se que toda substância pode causar uma ação benéfica ou nociva sobre um órgão devido a muitos fatores; com a orelha interna não há exceção, certas drogas ou produtos químicos podem ser benéficos quando usados em tratamentos, porém nocivos se considerados ototóxicos</p> <p>A suscetibilidade ou predisposição individual tem grande importância nos efeitos ototóxicos. A baixa de audição pode surgir no decurso do tratamento ou meses após sua suspensão. De todos os aminoglicosídeos, a gamicina é o de efeito mais grave sobre a audição; é usada com frequência em berçários contra infecção hospitalar; a surdez, no entanto, geralmente só vai ser descoberta quando o bebê atinge a idade do aprendizado da fala (Hungria, 1991).</p>
--	---

Tabela 1 – Causas Prováveis da Surdez no Brasil

FONTE: ROSSI, Tereza Ribeiro de Freitas; LIMA, Maria Cecília Marconi Pinheiro. A surdez. In: PALHARES Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina Fanhani (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: UFSCAR : 2002 p. 113 - 123.

1.5.2 A Formação de Professores para Atuar com Alunos Surdos, segundo a legislação em vigor no Brasil

A lei 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 determina, sobre a formação de professores para o ensino de LIBRAS o seguinte:

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

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação

ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por *instituições* certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda,...

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste ensino Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

... Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

... Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

1.5.3 Números da Rede Estadual de Educação de São Paulo

A Secretaria Estadual da Educação de SP, através de seus sites,⁹ divulga com freqüência as medidas e intervenções que tem feito com relação à inclusão de alunos surdos em salas regulares de ensino, tanto nos aspectos de aquisições de materiais quanto à formação de professores.

Em junho de 2009, a Secretaria Estadual da Educação publicou uma estatística sobre formação de professores em serviço, afirmando que tem como meta a produção de mais de um milhão de materiais adaptados com LIBRAS e Braille e cadernos especiais.

Nesta mesma oportunidade também foi informado que mais de 83 mil professores foram capacitados entre 2000 e 2009 pelo Cape (Centro de Apoio Pedagógico Especializado), órgão da Secretaria Estadual da Educação. O investimento total previsto para 2009 para a Educação Especial é de R\$ 90 milhões, 9% a mais do que o destinado em 2008¹⁰, além de atender cerca de 54.600 alunos com deficiências. Para isso, oferece aproximadamente 10.600 salas de recursos voltadas para atividades complementares aos estudantes.

Os alunos com deficiência são matriculados em classes regulares e utilizam as salas de recursos no contra-turno, de acordo com suas necessidades.

São cerca de 7000 alunos cegos ou com baixa visão; 5100 alunos surdos ou com surdez leve ou moderada; 85 surdo-cegos; 29000 alunos com deficiência mental; 1500 com deficiência múltipla e 4300 com deficiência física.

⁹ Disponível em WWW.educacao.sp.gov.br com link em Lise

¹⁰ <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=204100&c=6> – acesso em 25.01.2010.

1.6. *A Comunicação entre alunos surdos e professores em sala de aula.*

Nos termos de Vygotsky (apud Brito):

... “a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem uma solução para um problema, antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para a criança, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas” (Vygotsky, 1984:31). Quando analisado dinamicamente, este amálgama de fala e ação tem uma função muito específica na história do desenvolvimento da criança: demonstra, também, a lógica da sua própria gênese (Vygotsky, 1984:33)

Aqui nos deparamos com um problema crucial: a comunicação. E o que é comunicação? Como se comunicar quando os indivíduos não compartilham de uma ferramenta de linguagem comum?

Em uma definição básica sobre o termo comunicação é possível definir:

Do latim "communicare", comunicação significa pôr em comum, conviver. Este "pôr em comum" implica que transmissor e receptor estejam dentro da mesma linguagem, caso contrário não se entenderão e não haverá compreensão. Assim, comunicação deve levar consigo a idéia de compreensão¹¹.

O que é linguagem? O que diferencia a linguagem da língua?

A Língua é um sistema de signos compartilhados por uma comunidade lingüística comum. As falas ou os sinais são expressões de diferentes línguas. A língua é um fato social, um sistema coletivo de uma determinada comunidade lingüística, é a expressão lingüística tecida em meio às trocas sociais, culturais e políticas (QUADROS, 2004).

Já linguagem, ainda segundo a autora, refere-se ao conhecimento interno dos usuários de uma língua, é utilizada num sentido mais abstrato e pode ser entendida também, como qualquer tipo de manifestação de intenção comunicativa utilizada para expressar idéias e sentimentos além da expressão lingüística (palavras, mímica, expressões corporais, gestos...).

¹¹ http://www.ipv.pt/forumedia/f2_idei6.htm - acesso em 03.03.2010.

Para a Professora Maria Cristina Pereira o ensino da Língua Portuguesa aos alunos surdos se dava pela introdução, inicialmente, de palavras e prosseguia com a utilização destas palavras em estruturas frasais, primeiramente simples, e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de exercícios de substituição e de repetição, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem.

Este método, muito utilizado no ensino de línguas estrangeiras, é conhecido como analítico, ou método gramatical, e tem como objetivo fornecer aos alunos estruturas frasais, orais e escritas, simples e complexas, que deverão ser treinadas visando ao seu aprendizado.

A pessoa surda é definida como aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais.

O mesmo documento que define esta denominação, reconhece o direito dos surdos a uma educação bilíngüe, na qual a Língua de Sinais é a primeira Língua, e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, é a segunda. A modalidade oral da Língua Portuguesa é uma possibilidade, mas deve ser trabalhada fora do espaço escolar.

A Língua de Sinais preenche as mesmas funções que a Língua Portuguesa falada desempenha para os ouvintes e deve ser adquirida, preferencialmente, na interação com adultos surdos que, ao usarem e interpretarem os movimentos e enunciados das crianças surdas na Língua de Sinais as insere no funcionamento lingüístico-discursivo dessa língua.

A professora Maria Cristina Pereira¹², é uma das principais autoridades sobre educação de surdos no Brasil e contratada para assessorar a Secretaria da Educação de São Paulo, - organizou o livro ***Leitura, Escrita e Surdez (2006)***- onde escreve que o método analítico, criticado no ensino de línguas estrangeiras, se mostrou também pouco eficiente no ensino da língua majoritária para grande parte dos alunos surdos.

¹² São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. *Leitura, escrita e surdez*/Secretaria da Educação, CENP/CAPE; organização Maria Cristina da Cunha Pereira. – São Paulo: FDE, 2005.

Embora muitos chegassem a utilizar estruturas frasais gramaticalmente corretas, tratava-se, muitas vezes, de frases estereotipadas, usadas de forma mecânica e em contextos bastante previsíveis. Quando utilizadas fora do contexto, observava-se, na maior parte das vezes, desorganização morfosintática acentuada, frases desestruturadas, nas quais faltavam elementos de ligação, flexões etc.

Era como se os alunos aprendessem mecanicamente a língua, de fora para dentro, sem conseguirem fazer uma reflexão sobre o seu funcionamento.

Neste ponto, vale lembrar que a concepção de língua adotada pela escola, tanto no ensino de alunos surdos como de ouvintes, era a de código, a qual valoriza o conhecimento das regras da língua como requisito para seu uso correto. O objetivo do ensino era, e ainda é, o domínio do sistema da língua.

A adoção, portanto, da concepção de língua como código no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, tanto na modalidade oral como escrita, não foi algo privativo aos surdos, mas reforçou a imagem de incapacidade deles, uma vez que, com acesso reduzido às informações pela audição, eles apresentavam dificuldades acentuadas na utilização de todos os aspectos da língua, desde vocabulário até a combinação das palavras nas estruturas frasais. (PEREIRA,2003)

Nos últimos anos, observa-se um movimento na direção de mudança na concepção de surdez. Em vez de deficiência, ela passa a ser concebida como diferença, caracterizada, principalmente, pela forma de acesso ao mundo, pela visão, em vez de pela audição, como acontece com os ouvintes. O acesso ao mundo pela visão inclui o direito à Língua de Sinais, que, por ser visual-gestual, não oferece dificuldade para ser adquirida pelos surdos.

Ao se referir à educação bilíngüe, Tovar (2000) propõe que, ao mesmo tempo em que se propicia o desenvolvimento lingüístico na Língua de Sinais, deve-se começar um processo de sensibilização em relação à escrita, suas funções e sua importância. Segundo o autor, pode-se conseguir fazer nascer na criança surda a consciência da utilidade e do prazer da escrita, lendo contos e escrevendo bilhetes e cartões para ela, lendo com ela, consultando anúncios, rótulos, etiquetas e livros na sua presença, fazendo-a ver a sua utilidade em atividades da vida diária, como compras e passeios. Os adultos próximos devem explicar, em Língua de Sinais, o conteúdo do texto. Desta forma, a

criança vai sendo introduzida na prática letrada e tem oportunidade, assim, de vivenciar experiências ricas e prazerosas relacionadas à escrita.

A língua majoritária escrita é considerada segunda língua, no sentido de que a sua aquisição pressupõe a aquisição da Língua de Sinais.

Tovar ressalta que a língua majoritária escrita é a segunda no sentido de que não basta possuir dela um conhecimento fragmentado, como acontece comumente quando aprendemos uma língua estrangeira. Seu ensino para alunos surdos deve ter como propósito formar leitores e escritores competentes, independentemente do fato de se oralizarem ou não.

De acordo com Quadros (1997), a Língua Brasileira de Sinais, surge pelas mesmas necessidades naturais e específicas dos seres humanos de usarem um sistema lingüístico para expressarem idéias, sentimentos e ações.

Desta forma, a língua de sinais nasceu da necessidade de os surdos se comunicarem e participarem como parte integrante do seu meio, uma vez que apresentam dificuldades na aquisição da língua oral. Esta língua apresenta em sua estrutura sistemas abstratos, regras gramaticais e complexidades lingüísticas, como também expressões metafóricas.

Quadros ressalta ainda que a língua de sinais apresenta-se tão complexa e expressiva quanto a língua oral, pois estabelece características próprias, de acordo com a nacionalidade e até mesmo a regionalidade.

As línguas de sinais são línguas naturais das comunidades surdas e, contrariando o que muitas pessoas imaginam as mesmas não são simplesmente mímicas e gestos soltos, utilizados pelos surdos para facilitar a comunicação, pois elas possuem estruturas gramaticais próprias, bem como níveis lingüísticos: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático que caracterizam as línguas naturais.

O que diferencia as línguas de sinais das demais línguas é a sua modalidade visual-espacial (Karnopp, 1999). Há também a crença de que haveria uma única língua de sinais usada por todas as pessoas surdas, sendo essa convicção errônea, porque cada país possui sua própria língua de sinais.

Mas a preocupação maior vai além, e com certeza, se perdurará por muito tempo: a escolarização, da qual fala Mirlene Damázio (apud QUADROS) quando enfatiza que “as práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez”.

“Torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los” (DAMÁZIO, 2007, p.21).

Além de todas as pesquisas realizadas sobre a surdez, muitas delas continuam traçando um caminho do qual se alcance métodos positivos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas quanto à educação dos surdos.

Constatar quais são as barreiras que estes alunos encontram, desde a sua comunicação em sala de aula, ou até mesmo nas metodologias utilizadas pelos professores, é uma questão que deve ocupar lugar de destaque nos cursos de formação de professores, que devem verificar assim, qual é o melhor caminho a ser trabalhado, visando sempre o melhor desempenho do aluno surdo em sala ,assim como se faz com os demais alunos ouvintes.

1.6.1. Sobre o ensino da Língua Portuguesa para surdos:

PEREIRA (2006) afirma que o reconhecimento da Língua de Sinais, possibilita o desenvolvimento do surdo em todos os seus aspectos – cognitivo, socioafetivo - emocional e lingüístico – somado à reivindicação de comunidades de surdos quanto ao direito de usar a Língua de Sinais, tem levado, nos últimos anos, muitas instituições a adotarem um modelo bilíngüe na educação de surdos, segundo o qual a primeira língua é a de Sinais, que dará o arcabouço para a aprendizagem da segunda língua, o português, no caso dos surdos brasileiros.

BRITO (1993) afirma que além da função comunicativa, as línguas naturais têm outra importante função que é a de suporte lingüístico para a estruturação do pensamento. Esta última, freqüentemente, é ignorada por especialistas envolvidos na educação do surdo que consideram a língua apenas como um meio de comunicação.

Os defensores da Comunicação Total não cansam de enfatizar que o importante para o surdo e para o educador é que a mensagem seja veiculada; não interessam os meios. Entretanto, considera-se que os meios são importantes porque são eles que darão forma ao pensamento e sabe-se que a forma e conteúdo estão intimamente ligados. “Além do mais são estes meios

lingüísticos que orientarão o conhecimento do mundo dos indivíduos que deles se servem” (Brito:1993: 87-88).

Concebida como patologia, como deficiência, a surdez precisaria ser tratada, o que se poderia conseguir por meio da colocação de aparelho de amplificação sonora individual, seguida de treinamento auditivo intensivo. O aproveitamento dos restos auditivos conduziria a uma fala melhor e afastaria o Surdo do grupo dos deficientes (Skliar, 1997).

Com base na concepção clínico-patológica de surdez, a educação se converte em terapêutica e o objetivo do currículo escolar passa a ser o de dar ao sujeito a audição e a fala.

Observa-se, assim, como aponta Skliar (1997), um círculo vicioso: o educador parte da idéia de que seus alunos possuem um limite natural em seu processo de conhecimento, o que o leva a planejar aquém da capacidade do aluno; obtém resultados que estão de acordo com esta percepção e atribui o fracasso ao aluno. O aluno, por sua vez, constrói uma imagem deficitária de si em relação aos ouvintes, o que vai contribuir para os baixos resultados no seu desenvolvimento global.

Concebidos como deficientes, não há um investimento por parte dos profissionais e nem mesmo da família e, assim, a maior parte dos alunos surdos sai da escola sem quase nada ter aprendido. Os que ficam apresentam geralmente dificuldades acentuadas em quase todas as áreas acadêmicas.

Uma mudança na concepção de surdez consiste em vê-la não como uma deficiência, que impõe inúmeras restrições às pessoas surdas, mas como uma diferença na forma como o sujeito vai ter acesso às informações do mundo.(PEREIRA,2003)

Conhecida como sócio-antropológica esta nova concepção da surdez pressupõe considerá-la não como uma deficiência a ser curada, eliminada ou normalizada, e sim como uma diferença a ser respeitada e ao sujeito surdo como pertencente a uma comunidade minoritária que partilha uma Língua de Sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios (Skliar, 1997).

A Língua de Sinais anula a deficiência lingüística, conseqüência da surdez, e permite que as pessoas surdas se constituam como membros de

uma comunidade lingüística minoritária diferente e não como um desvio da normalidade.

Por ser uma língua visual-espacial, a Língua de Sinais é adquirida sem dificuldades, na interação com usuários fluentes, preferencialmente surdos. Uma vez adquirida, ela vai possibilitar ampliação de conhecimento de mundo e de língua, com base nos quais os alunos surdos poderão aprender de forma mais eficiente a Língua Portuguesa.

Estudos lingüísticos sobre as línguas de sinais de diferentes países têm evidenciado que ela obedece aos mesmos critérios definidos para as línguas orais, com a diferença da modalidade de recepção/expressão: visual/espacial, em oposição à oral/auditiva das línguas orais. Além dos sinais produzidos com as mãos, as Línguas de Sinais empregam recursos não-manuais, que incluem expressões faciais, movimentos da boca, direção do olhar, o que permite a expressão de um número significativamente maior de informações lingüísticas.

Por quase um século (e ainda hoje em muitos lugares), a escola insistiu em oralizar os alunos surdos, como requisito para que se integrassem na sociedade ouvinte. Concebidos como deficientes auditivos, os alunos eram submetidos a longos períodos de treinamento auditivo e de fala na tentativa de torná-los menos deficientes, ou mais próximos dos ouvintes, considerados normais.

O foco na oralidade reflete a preocupação com a “reparação” da surdez, o que poderia ser conseguido com investimento na linguagem oral. Para isso, professores e alunos deveriam falar, sendo que a recepção da fala pelos alunos se daria por meio da leitura oro-facial, ou seja, dos movimentos dos lábios e dos músculos da face.

1.7. Sobre a inclusão de alunos com deficiência em salas regulares de ensino em São Paulo:

Afirmam Smith e Ryndak (1999):

“... tal processo, contudo, não ocorre por acaso. Somente a proximidade com esses alunos não garante o seu desenvolvimento acadêmico; é necessário um ensino sistemático como também interações cuidadosamente planejadas. É fundamental ao desenvolvimento nos domínios acadêmico e social a capacidade do aluno se comunicar e interagir com os colegas e com os adultos. A comunicação é a chave para o sucesso nos ambientes escolares, pois é meio de interação fundamental no qual os alunos, com e sem deficiências, podem indicar aos professores se os objetivos curriculares são ou não alcançados.”

A linguagem oral e a escrita são as principais formas utilizadas para estabelecer comunicação na escola. Mas, em se tratando de alunos especiais, essas formas de comunicação podem configurar-se em obstáculos, principalmente se nos apoiarmos apenas nessas vias tradicionais de comunicação. Nesse sentido, Smith e Ryndak afirmam:

As deficiências de comunicação receptiva (compensação) e expressiva (oral/escrita) têm um enorme impacto sobre a atuação de um aluno. Os resultados de avaliações formais e informais podem ser comprometidos porque um aluno pode ter capacidade limitada ou incapacidade para demonstrar a extensão do seu conhecimento ou de suas habilidades (SMITH; RYNDAK, 1999 P.112)

1.8. Os Mitos sobre a Língua Brasileira de Sinais

Segundo QUADROS E KARNNOPP (2007) existem seis mitos sobre a Língua de Sinais que podem assim ser descritos:

I - A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos

Este mito pauta-se no discurso de que a língua de sinais não é capaz de expressar conceitos abstratos. No entanto, é possível discutir, sobre política, economia, matemática, física, psicologia em uma língua de sinais, respeitando-

se diferenças culturais que determinam a forma de as línguas expressarem quaisquer conceitos.

II - Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas

Esta é uma concepção que segundo Quadros e Karnopp faz parte do senso comum como se isto fosse um processo óbvio e, portanto natural. Este argumento pode ser contraposto com as mesmas razões que se explicam a diversidade das línguas faladas. Há que se considerar a cultura de cada país, aspectos geográficos, a existência de dialetos, não havendo, portanto nenhuma possibilidade de termos uma mesma língua utilizada por povos distantes e distintos.

III -Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais que seria derivada das línguas de sinais, sendo um pidgin¹³ sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais.

Quadros e Karnopp (2007 p.34) afirmam que, pode se comprovar que a língua de sinais são completamente independentes das línguas faladas nos países em que são produzidas. Ex: Língua de Sinais Portuguesa e Língua de Sinais Brasileira. As autoras afirmam que seria um grande erro pensar que as línguas de sinais sejam subordinadas às línguas faladas.

Além disso, no que se refere à organização gramatical, há o equívoco da dependência de significado das línguas – mas inconvenientemente e não natural modelar a estrutura das línguas de sinais na sintaxe e morfologia das línguas orais. Um dos problemas é que os sinais, quando considerados em seqüência ou em contexto, não correspondem necessariamente ao sentido literal das palavras das línguas orais (Quadros & Karnopp, apud Battison, 1978 p.34).

¹³ **Pidgin** ou **pídjín**, também chamado de **língua de contacto**, é o nome dado a qualquer língua que é criada, normalmente de forma espontânea, de uma mistura de outras línguas, e serve de meio de comunicação entre os falantes de idiomas diferentes. Os pidgin têm normalmente gramáticas rudimentares e um vocabulário restrito, servindo como línguas de contato auxiliares. São improvisadas e não são aprendidas de forma nativa. - <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pidgin>

IV - A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral.

Este mito está muito mais relacionado à intolerância e à proibição de uso da língua de sinais na sociedade e em especial na educação. A alegação de que línguas de sinais são consideradas empobrecidas do ponto de vista gramatical e lexical é equivocada pois tal qual nos mostra Quadros apud Klima e Bellugi – (1979) – pesquisas realizadas dão conta de que é possível encontrar na cultura surda poesias, piadas, jogos, trocadilhos, entre outros.

Há ainda, sobre o mito de uma comunicação superficial a alegação de que a língua de sinais não apresenta elementos de ligação, quando na verdade sua maior riqueza está na expressividade de seus sinais que incorporam tais elementos na estrutura dos sinais através de relações espaciais, estabelecidos pelo movimento ou outros recursos lingüísticos (QUADROS & KARNOPP 2007).

V - As línguas de sinais derivam da comunicação espontânea dos ouvintes.

A idéia de que as línguas de sinais não são línguas, mas sim apenas “gestos” se originam na comunicação gestual espontânea e portanto, universal, inferior e limitada, advém de longa data quando acreditava-se que a linguagem estava associada à capacidade do ser humano de “falar” (QUADROS & KARNOPP 2007 p.36).

VI - As línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial enquanto que o esquerdo, pela linguagem:

As autoras apontam que pesquisas confirmam que as línguas de sinais são processadas no hemisfério esquerdo do cérebro, assim como quaisquer outras línguas, comprovando que a linguagem humana independe da modalidade das línguas. (QUADROS & KARNOPP 2007 p.36).

1.8.1 Discutindo a legislação brasileira e paulista sobre a educação de surdos

Como já dissemos anteriormente, o decreto nº 5.626 de dezembro de 2005, regulamentou a lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e o artigo 18 da Lei nº 10.098 de 2000. Assim, vale dizer que desde o ano de 2005 a educação de surdos deveria ter sofrido impactos seja na quantidade de vagas ofertadas seja na qualidade de cursos ou ainda no currículo dos cursos de Graduação para Formação de Professores.

No entanto, esta determinação legal, está longe de ser uma realidade em nosso país. Vejamos por exemplo o que está previsto para a formação de professores:

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

A análise das ementas dos cursos de Graduação em Pedagogia revela que a oferta de cursos de LIBRAS para a formação de professores é básica ou meramente introdutória.

Desta maneira o curso introdutório ou básico de LIBRAS, pode subsidiar o professor, mas, será suficiente para que este professor seja fluente ou proficiente no idioma?

1.8.2 Os alunos surdos têm seus direitos garantidos pelo decreto 5626 de dezembro de 2006.

Uma leitura mais atenta do decreto 5626 aponta uma direção para os problemas apresentados na Educação de Surdos no Brasil conforme trechos extraídos do referido decreto:

CAPÍTULO IV

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

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

III - prover as escolas com:

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

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e

intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

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

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

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

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

Ainda no mesmo decreto 5626, pode-se constatar o que se garante em termos legais para a educação de surdos:

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU

COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

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

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e substituição por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

1.8.3. A Escola Estadual Alfredo Paulino e os dados oficiais sobre a avaliação de alunos surdos matriculados em salas comuns

A Escola Estadual Alfredo Paulino, está localizada na região oeste da capital de São Paulo e está sob a jurisdição da Diretoria de Ensino Centro-Oeste. Seu ato de criação legal se deu em 1950. As últimas modificações inclusive de endereço se deram em 1973 de acordo com o decreto 2.957 de 03.12.73 publicado em diário oficial de 05.12.73. Portanto há mais de 35 anos que esta Unidade Escolar situa-se na mesma rua, bairro, região. A sua denominação anterior era 1º Grupo Escolar Alfredo Paulino.

Módulo de Atendimento : Ensino Fundamental I e Salas Especiais
(Deficientes Intelectuais e Surdos)

Período e horário de funcionamento:

Período	Horário	Nº de classes
Manhã	7:00 às 11:30 h	1 sala de Surdos, 1 sala DM, 1 sala Recursos

		Surdos e 1 sala Recursos DI
Tarde	13:00 às 17:30 h	2 salas DM e 01 sala de recursos para DI
Integral	7:00 às 16:10 h	9 salas do Ensino Fundamental

Tabela 2 – Horário de funcionamento e estrutura da EEAP.

A) Recursos Humanos: A Unidade Escolar possui:

- 01- Diretor de Escola, 01 Vice-Diretor de Escola e 01 Professor Coordenador Pedagógico.
- 09- professoras em classes do Ensino Fundamental, 03 professoras em salas de alunos especiais (Deficientes Intelectuais e Surdos), 03 professoras em sala de recursos (Auditivo e Deficiência Intelectual), 01 professor de Educação Física, 01 professora de Arte, 01 professora readaptada, atuando na sala de leitura, 04 pedagogas para oficinas curriculares, 02 professores de Artes, 03 professores de Educação Física, 01 professora de Inglês, e 01 professora de Informática.
- 01 Secretário de Escola
- 01 Agente de Organização Escolar
- 04 Auxiliar de Inspetora de Alunos

B) Ambientes Pedagógicos

- Laboratório de Informática
- Sala de Artes
- Biblioteca/Vídeo (Adaptada)
- Brinquedoteca
- Atelier de Pintura
- Sala do projeto ÂPIA (Mosaico)

C) Ambientes Administrativos

- Sala de Direção
- Sala de Vice-Direção
- Sala de Coordenação Pedagógica
- Secretaria (divididos em dois ambientes – atendimento ao público e expediente interno)

Examinando cuidadosamente os registros de atas de reuniões realizadas em horários de trabalho coletivo - HTPC e também os registros constantes no livro de Ata de Conselho de Classe, é possível conhecer as práticas de socialização e avaliação dos objetivos e metas alcançadas pelo projeto pedagógico e qual foi o envolvimento dos representantes dos segmentos desta Unidade Escolar.

Do mesmo modo, verifica-se junto aos registros da secretaria da UE. e conforme consta do Projeto Político Pedagógico da Escola as taxas de

aprovação (já mencionadas acima) que revelam uma preocupação com os resultados de rendimento bem como com a presença dos alunos na escola.

Analisando os índices sobre o IDESP (Índice de Desenvolvimento Escolar de São Paulo) e relacionando-os com as ponderações da equipe escolar, pode-se refletir sobre o papel social desta escola que promove a inclusão de alunos com deficiência fazendo-se modelo desta modalidade de atendimento e cujo corpo docente sente-se desprestigiado por não ter sido levado em consideração este árduo trabalho realizado sobretudo no ano de 2008 quando haviam nas 4^{as} séries nove alunos surdos inclusos, que não só foram negligenciados quanto à falta de acessibilidade para a realização da prova, isto é, não tiveram direito a um interprete de Língua de Sinais, como não tiveram qualquer diferenciação para correção de suas provas.

Série	Matrículas 2007/2008		Transferências 2007/2008		Evadidos 2007/08		Promovidos 2007/2008		Retidos 2007/08		% Promoção 2007/2008	
1 ^a	81	89	24	20	00	00	57	69	00	00	100	100
2 ^a	79	77	10	14	00	00	69	63	00	00	100	100
3 ^a	65	79	11	10	00	00	54	69	00	00	100	100
4 ^a	66	85	12	14	00	00	48	71	05	00	90,7	100
DA	10	08	01	01	00	00	10	07	--	00	--	Inclusos
DM	54	40	07	05	00	00	47	35	--	00	--	-----
Total	355	383	65	63	00	00	228	314	05		97,4	100

Tabela 3 – Distribuição dos alunos nos anos de 2007 e 2008

Com relação ao IDESP 2008, as ponderações da Equipe Escolar foram as seguintes:

Nas 4^a séries de 2008:

Havia	69 alunos
Dos quais	9 alunos surdos
Sendo que cada aluno representava	1,449%
E os surdos representavam, ao todo,	13,04%

Supondo que não houvesse alunos surdos e que estes, no resultado do IDESP, estavam sempre representados em "abaixo do esperado":

	Abaixo do esperado	Básico	Adequado	Avançado	Defasagem	Nota por disciplina	
Port % de distribuição	5,93	50,485	40,02	3,45	1,5878	4,71	Nota em 2008 seria 4,0768
Mat % de distribuição	15,015	68,31	14,95	1,61	1,9662	3,45	
Port # alunos	4	30	24	2			
Mat # alunos	9	41	9	1			

Supondo que não houvesse alunos surdos e que estes, no resultado do IDESP, estavam sempre representados "básico":

	Abaixo do esperado	Básico	Adequado	Avançado	Defasagem			
Port	% de distribuição	20,93	35,485	40,02	3,45	1,7378	4,21	Nota em 2008 seria 3,5768
Mat	% de distribuição	30,015	53,31	14,95	1,61	2,1162	2,95	
Port	# alunos	13	21	24	2			
Mat	# alunos	18	32	9	1			

1. As tabelas acima revelam que não há nenhuma preocupação com relação aos alunos surdos no momento da correção de uma prova mesmo quando a SEE, sabe que a Unidade Escolar em questão atende alunos surdos em salas comuns.

Este é um dado que refletiu na vida de todos os professores da escola, pois conforme demonstrado, nenhum professor da Unidade conseguiu prêmio por cumprimento de "metas", sob a alegação de que não foi atingida pela 4ª série (série final do Ensino Fundamental I) a proficiência esperada ou projetada para esta Unidade.

2. Esta Unidade atende seus alunos em tempo integral e não possui nenhum professor interprete, portanto se organiza da melhor forma possível para garantir o atendimento aos alunos surdos inclusos, mas nenhum membro da Secretaria da Educação defenderia a idéia de que esta é a situação ideal.

3. A sala de recurso é equipada com vídeos, DVDs, Dicionários especializados, mas isto não é suficiente para garantir a preparação do professor, pois seria necessário um tempo e um espaço de formação. Ainda que algum leigo possa questionar ou afirmar que este movimento de

conhecer e estudar deve partir do professor interessado, sabe-se que as obrigações do dia a dia do professor que precisa trabalhar em uma ou mais escola, não permite que este estudo seja realizado.

4. Mesmo que o professor se disponha a estudar este material em sua casa, seria imprescindível o auxílio de alguém com alguma experiência em LIBRAS para auxiliar este professor.

Este episódio mostrou aos professores como o discurso está muito longe de revelar a prática tal como ela é avaliando e tratando igualmente pessoas diferentes e o que é pior, avaliando-as como pessoas menos capazes, como se tivessem aprendido menos pelo fato de não se comunicarem em um idioma que eles ainda não dominam, conforme demonstrado abaixo, ou seja, a legislação não está sendo colocada em prática:

A seguir mostraremos o boletim com o rendimento pedagógico oficial da EEAP. Note que, se pelas simulações feitas pela coordenação, se os alunos surdos não tivessem sido avaliados, a meta desenhada para a escola teria sido atingida.

IDESP 2008 - DISTRIBUIÇÃO POR NÍVEIS DE DESEMPENHO

		Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
4ª série EF	Língua Portuguesa	0,18	0,44	0,35	0,03
	Matemática	0,26	0,59	0,13	0,01
8ª série EF	Língua Portuguesa				
	Matemática				
3ª série EM	Língua Portuguesa				
	Matemática				

IDESP 2008 - INDICADORES DA ESCOLA

	Indicadores de Desempenho		Indicador de Desempenho	Indicador de Fluxo	IDESP 2008
	Língua Portuguesa	Matemática			
4ª série EF	4,0909	2,9952	3,54	1,0000	3,54
8ª série EF					
3ª série EM					



SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO



Figura 2- Boletim, dos alunos da EEAP, com desempenho dos alunos no ano de 2008

EVOLUÇÃO E CUMPRIMENTO DAS METAS DE 2008 POR CICLO ESCOLAR

	IDESP 2007	IDESP 2008	METAS 2008	PARCELA CUMPRIDA DA META
4ª série EF	3,55	3,54	3,70	0,00
8ª série EF				
3ª série EM				

EVOLUÇÃO E CUMPRIMENTO DAS METAS DE 2008 DA ESCOLA

	NÚMERO DE ALUNOS AVALIADOS	PROPORÇÃO DE ALUNOS AVALIADOS	PARCELA CUMPRIDA DA META NA ESCOLA
4ª série EF	69	100,00	0,00
8ª série EF			
3ª série EM			
Total	69	100,00	

Figura 3 – Metas de desempenho para o ano de 2008

A afirmação de que a EEAP, é uma Unidade Escolar que é referência no atendimento de alunos com deficiência, não se trata apenas de uma impressão, mas uma constatação por parte de alunos e pais ou responsáveis pelos mesmos.

Esta Unidade é visitada por estudantes de Pedagogia, Psicologia, Fisioterapia, tanto dos cursos de graduação como de pós-graduação sejam estes de escolas públicas ou privadas que confirmam esta impressão.

O interesse por parte dos professores e equipe gestora por proporcionar uma educação de qualidade a todos os que lá estudam está claramente identificado no trabalho que se pode observar, nos registros que a escola tem sobre o encaminhamento dos diversos segmentos da escola, sobretudo, no acompanhamento diferenciado oferecido aos alunos com deficiência, sejam eles surdos, deficientes intelectuais, visuais ou físicos.

Em entrevista realizada pela revista da Revista Mari Claire de março de 2003, Mara do Instituto Lara Mara fez a seguinte declaração sobre esta Unidade Escolar:

...A melhor troca de experiências que tive foi mesmo na escola, onde convivi com crianças da minha idade, que sempre falaram tudo de forma espontânea. Nunca vivi isolada. Até os meus 5 anos, estudei numa pré-escola normal. Depois, entrei na Escola Estadual Alfredo Paulino, que tinha uma sala especial para deficientes visuais e uma

professora especializada. Convivi um ano com outros cegos. Fui alfabetizada e voltei a estudar em salas normais...

Quando falamos de inclusão de pessoa com deficiência não podemos confundir esta modalidade de educação com procedimentos que se limitam a uma convivência social apenas.

É preciso garantir uma educação de qualidade a todos. De fato, a educação inclusiva na Escola Estadual Alfredo Paulino tem inúmeras histórias de sucesso sobre o atendimento à alunos com deficiência, antes chamados de alunos com necessidades especiais de atendimento.

Assim como a jovem Lara que possui deficiência visual, e cuja família é fundadora do Instituto Laramara¹⁴, outros jovens (que hoje estão cursando o Ensino Superior, trabalham, já casaram e constituíram família) tem uma lembrança significativa de sua escolarização realizada nesta Unidade Escolar.

Contudo, há também histórias de alunos que não conseguiram se alfabetizar e que continuam com grandes limitações de aprendizagem.

Para estes alunos, uma vez ultrapassada a idade estipulada pela Secretaria de Educação, que hoje é de 18 anos de idade, Há necessidade de encaminhamento para freqüentar outra instituição. O objetivo é um só e é muito claro: O Estado quer que seja concedido um termo de terminalidade específica para estes alunos.

Neste caso, tal como afirma Veríssimo 2001, o paradigma da inclusão, para caracteriza-se por um processo no qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. É um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos.

Será que a sociedade, mais especificamente, a Secretaria Estadual da Educação está respondendo aos anseios sociais no sentido de equacionar problemas garantindo mais que o acesso mais sim a permanência e um ensino de qualidade para os alunos surdos inclusos?

¹⁴ Laramara – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual é uma organização da sociedade civil que visa apoiar a inclusão educacional e social da pessoa com deficiência visual: cegos, baixa-visão ou múltipla deficiência.

1.9.A formação de professores e a inclusão de alunos com deficiência em salas comuns

A bibliografia organizada por Shirley Silva e Marli Vizim que trata sobre as Políticas Públicas - Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiências -, apresenta uma análise feita por Rosângela Gavioli Prieto a respeito da formação inicial e continuada de professores para lidar com alunos com necessidades especiais de atendimento como uma forma de garantir uma educação de qualidade a todos os educandos.

Prieto (2003) chama a atenção para o fato de que garantir ingresso de alunos com deficiência nas escolas não significa exatamente garantir conhecimento.

Dirigindo-se especialmente aos professores da rede pública a autora escreve que:

O fato de as indicações legais convergirem para que os alunos com deficiência, os superdotados e os com condutas típicas, que apresentam necessidades educacionais especiais, sejam matriculados e escolarizados preferencialmente na rede regular de ensino e , mais recentemente, com foco na classe comum, essas impõem (ou, pelo menos deveriam impor) aos sistemas de ensino a tarefa de capacitar todos os profissionais da educação para que possam oferecer adequadas condições educacionais a esses alunos. Cabe destaque para o fato de que se deve despender atenção especial ao preparo dos professores para que estejam aptos ao ensino dessa população, o que vai além de aceitar que eles usem o espaço social da escola regular.

CAPÍTULO 2 METODOLOGIA

Para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

Esse conhecimento é portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que acumulou a respeito desse assunto, mas o que pode é ser ignorado.¹⁵

¹⁵ Lüdke, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas/ Menga Lüdke, Marli E.D.A.André – São Paulo:EPU, 1986 pág.2

A metodologia utilizada para a construção deste trabalho se baseia nas idéias fornecidas por autores como André e Lüdke (1986) que escrevem sobre pesquisa qualitativa na educação numa abordagem descritivo-reflexiva.

Durante dezoito meses (abril de 2008 à novembro de 2009) foram acompanhados o grupo de professores que trabalham em todas as modalidades de ensino da EE. Alfredo Paulino (a saber: Ensino Fundamental, Oficinas Curriculares e Educação Especial) no seu dia a dia observando principalmente as práticas pedagógicas em salas de aulas onde haviam surdos inclusos.

Constituiu também como uma etapa deste trabalho uma análise dos registros de atas de reuniões pedagógicas realizadas nesta Unidade Escolar, reuniões estas conhecidas como **horário de trabalhos pedagógicos coletivos** – htpc , além de registros das práticas sobre o processo de ensino e aprendizagem desta mesma escola pública estadual, que tem uma proposta inclusiva de alunos com deficiência auditiva na rede regular de ensino,

Localizada no bairro da Lapa na Região Oeste da capital de São Paulo, a Escola Estadual Alfredo Paulino atende alunos ouvintes e surdos matriculados na rede regular de ensino *em tempo integral* e aos alunos com deficiência intelectual matriculados em dois turnos, a saber: manhã e tarde foi o campo onde este trabalho foi realizado.

É importante registrar que este campo de investigação, isto é, a Unidade Escolar Alfredo Paulino, não é neutro ao investigador uma vez que é também seu próprio espaço de trabalho como professor coordenador pedagógico há seis anos. Assim a descrição dos fatos observados em um determinado tempo e espaço corroboram para a justificativa de ser esta pesquisa descritivo-reflexiva.

Nos anos de 2008 e 2009 quinze alunos surdos estiveram matriculados em salas comuns que foram juntamente com os demais professores da unidade escolar, o público alvo desta pesquisa já que estes são os protagonistas da educação inclusiva praticada neste local, portanto, contribuíram intensamente para que os objetivos deste trabalho fossem alcançados.

Visitas freqüentes a estas salas de aulas , relatos dos professores e registros de observações contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Uma vez tendo claro o tema a ser pesquisado, tendo um público alvo delimitado, bem como o contexto da investigação a ser realizada, o presente trabalho passou a ser estruturado e registrado.

Uma terceira etapa de atividade que norteou todo o tempo em que se pesquisou sobre este tema foi a revisão bibliográfica sobre temas que tratam de surdez, inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino, formação de professores, entre outros, de forma que tornasse possível um confronto entre a teoria e a prática.

A tarefa de aprofundar mais sobre a realidade desta modalidade de educação, demandou uma revisão não apenas das publicações acadêmicas sobre este tema, mas também as publicações legais sobre o tema e as suas aplicações no universo escolar, sobretudo na escola pública estadual de São Paulo.

Além da leitura de livros e artigos produzidos por pesquisadores de grande importância em nosso país conforme consta na relação de bibliografias, sobre os assuntos aqui relacionados, uma leitura mais demorada e refletida sobre a legislação que trata do tema inclusão de surdos, sobre a importância e relevância do ensino de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e sobre a Formação de Professores que atuam na rede estadual de ensino de São Paulo complementaram este trabalho.

As reflexões sobre estas leituras foram sistematicamente levadas às reuniões de trabalho pedagógico coletivo para que pudessem ser relacionadas às práticas. Isto permitiu aos professores que constituíram o grupo desta pesquisa também se percebessem como sujeitos deste trabalho pedagógico.

Tal como afirma Liberali¹⁶(2008 p.37):

(...) O esforço reflexivo atua para dar ao professor maior autonomia e poder de decisão. Nesse âmbito, a reflexão aparece, como também comenta Magalhães (1992), como um a análise sistemática da prática observada, o que leva à distinção entre o julgar tão comum aos professores, e o observar, que justamente possibilita o entendimento das representações e sentidos por trás das ações.

¹⁶ LIBERALI, Fernanda Coelho. Formação crítica de educadores: questões fundamentais. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008. – p.37

Na medida em que os professores vão tomando consciência das limitações de sua formação inicial e da responsabilidade de lidar com um aluno com o qual não consegue se comunicar, suas angústias aumentam e este conflito passa a ser compartilhado com o grupo nos momentos de encontro sejam de reuniões pedagógicas ou de momentos destinados ao planejamento da prática educativa.

Finalmente constituiu-se como etapa importante para a conclusão deste trabalho a coleta de dados. Neste sentido, foi formulado um questionário onde a pretensão foi a de realizar uma pesquisa qualitativa que foi sugerido aos professores que atuam na EEAP, onde a participação foi facultativa.

Por ser uma atividade opcional, dos vinte e oito professores que estavam envolvidos na ação educativa em 2009, vinte e três professores manifestaram interesse em participar da pesquisa.

O questionário (anexo I) com perguntas abertas teve como finalidade identificar:

Quanto à Formação dos Professores

- Grau de Escolaridade
- Participação dos Professores em Cursos de Extensão Universitária ou Pós Graduação.
- Tempo de Atuação como Professores na Rede Pública Estadual de Ensino.
- Frequência do Professor em cursos de atualização profissional voltado para a Educação Especial.
- Identificação dos motivos para a não frequência em cursos voltados a Educação Especial.
- Conhecimento por parte dos professores sobre LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- Tempo de Duração do curso

Quanto à atuação de professores com alunos surdos

- Identificação do professor que já atuou com alunos surdos.
- Quando atuou como professores de alunos surdos?

- Grau de Dificuldade encontrado pelos professores para atuar com alunos surdos.
- Motivo ao qual atribui à dificuldade encontrada.
- Desempenho dos alunos surdos com relação ao rendimento escolar.
- Colaboração da Sala de Recursos.
- Quais os aspectos que mais a sala de recursos colaborou com a formação de alunos.

Quanto ao conhecimento da Legislação:

- O que conhece sobre a legislação para educação de surdos em SP?

Após a aplicação deste questionário os dados foram tabulados e analisados no capítulo 3 deste trabalho.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISES

A seguir serão apresentados os dados obtidos na avaliação dos questionários com os professores da Escola Estadual Alfredo Paulino.

3.1. Formação de Professores

No ano letivo de 2009 os professores que atuam na Escola Estadual Alfredo Paulino, estão assim distribuídos nos atendimentos oferecidos aos alunos lá matriculados:

- 09 professores de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental.

- 06 professores de Educação Especial no atendimento de alunos com deficiência intelectual ou aditiva, sendo 03 em salas especiais e 03 em salas de recursos.
- 08 professores em Oficinas Curriculares (modalidade de Ensino da Escola de Tempo Integral).
- 02 professores especialistas em Arte e Educação Física
- 01 professor readaptado que atua na sala de leitura
- Nenhum dos professores de salas comuns, lotados nesta U.E. possui curso de especialização em surdez ou inclusão.
- 90% dos professores têm formação superior em pedagogia.
- Apenas o professor da Sala de Recursos aos deficientes auditivos possui formação específica nesta modalidade de educação.

No ano letivo de 2009 os professores que atuam na Escola Estadual Alfredo Paulino, estão assim distribuídos nos atendimentos oferecidos aos alunos lá matriculados:

Grau de Escolaridade

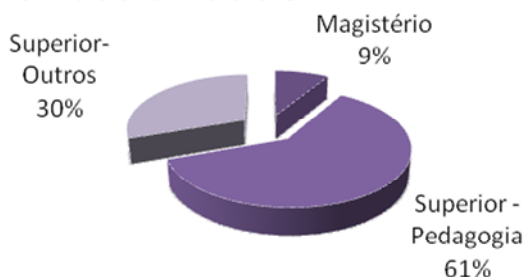


Gráfico 2 – Grau de escolaridade dos professores

Como observamos no gráfico 2, 91% dos professores tem formação superior, sendo que 61% são formados em pedagogia.

A pesquisa constatou também que 96% dos professores concluíram sua formação em Escolas Particulares e do ponto de vista curricular não se pode afirmar que a formação seja diferente na Escola Pública ou Particular.

Tempo de atuação

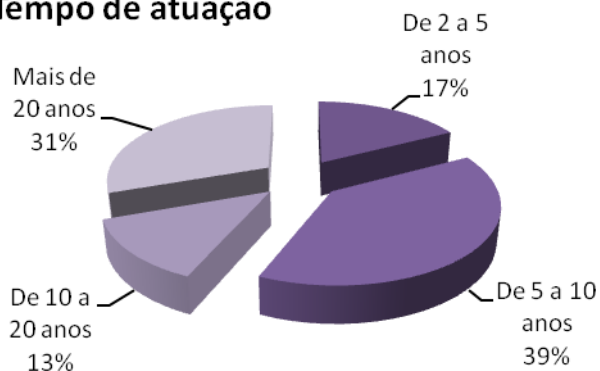


Gráfico 3 – Tempo de formação dos professores

Conforme demonstrado no gráfico 3, 100% dos professores que lecionam na EEAP concluíram seus cursos há pelo menos mais de 2 anos, sendo que 83% deles exercem o magistério há mais de cinco anos. Nota-se também que 62% dos entrevistados não fizeram curso de Pós Graduação, ou Extensão Universitária.

A partir dessa informação, e das datas de vigência da legislação, pode-se esperar que os professores entrevistados tenham uma formação diferenciada entre si e que nem sempre contemplem a educação inclusiva.

A Secretaria Estadual de Educação afirma, conforme citado na Seção 1.5 deste trabalho, que tem oferecido cursos para capacitar seus professores. Assim, o intuito da questão 6 era o de avaliar o conhecimento do idioma. Descobriu-se que 61% dos entrevistados demonstraram conhecer o idioma, sendo que 52% do total afirmam ter um conhecimento básico ou não ter domínio.

Como vemos no gráfico 4, apenas 32% dos professores participaram de curso de LIBRAS, sendo que 55% do total apontaram a falta de tempo para freqüentar o curso como principal fator de desmotivação.

Podemos tentar alinhar o informado pelo site da SEE com o resultado desta questão, se pensarmos que há um desencontro entre os horários disponibilizados pela Secretaria e os horários em que os professores tem disponibilidade (muitos professores trabalham em mais de uma escola).

Participação em curso de LIBRAS e motivos da não participação

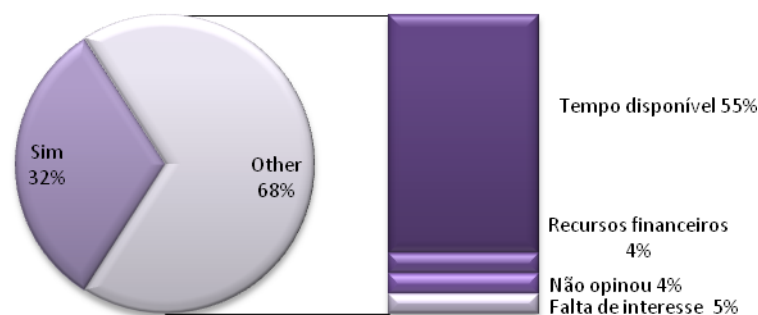


Gráfico 4, referente à questão 5 – sobre a participação ou não em curso de Libras e os motivos

Dentre aqueles professores que puderam freqüentar os cursos oferecidos pela Secretaria da Educação a avaliação feita por eles próprios é que os cursos oferecem um currículo muito elementar que não passa de uma inserção no idioma e portanto, continuam sem a fluência para se comunicar. Podemos observar pelo gráfico 5, que as dificuldades apresentadas pelos professores que fizeram o curso básico de LIBRAS e tanto os que não conhecem o idioma têm desempenho percebido bastante semelhante. Note que a dificuldade percebida pelos professores que não fizeram curso é menor do que entre aqueles que o fizeram.

Dificuldade do professor em sala de aula versus participação em curso de LIBRAS

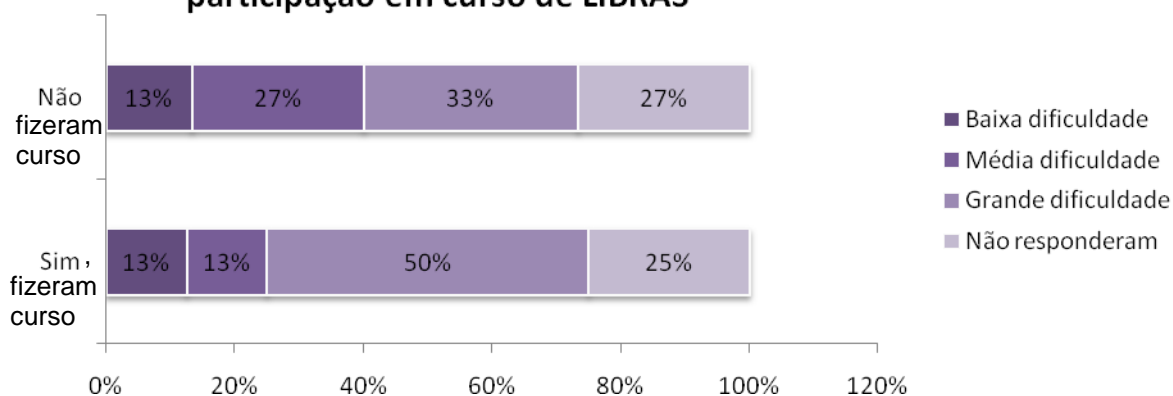


Gráfico 5 – Análise da dificuldade encontrada entre os professores que fizeram e os que não fizeram curso de LIBRAS

Dificuldade do aluno em sala de aula versus participação em curso de LIBRAS

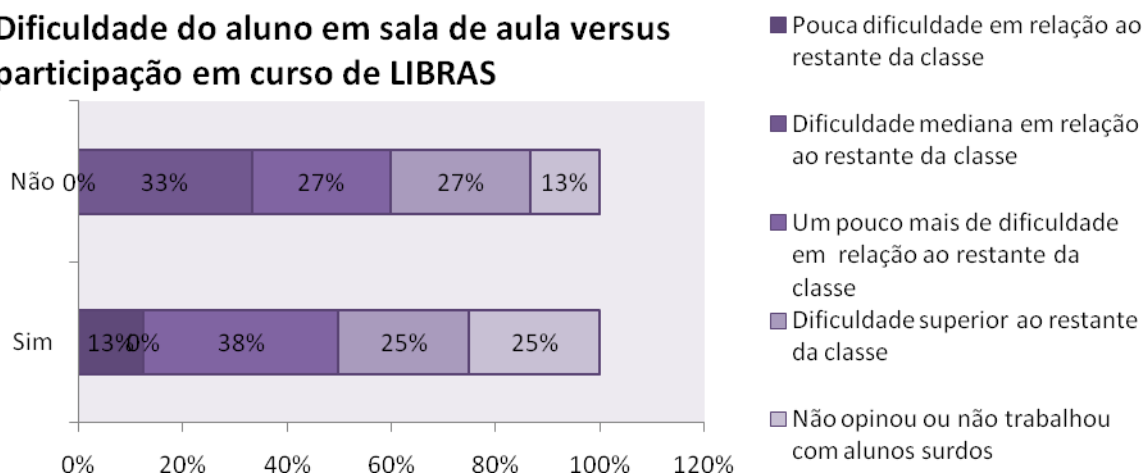


Gráfico 6 – Grau de dificuldade pedagógica demonstrada pelo aluno surdo em sala de aula

Do total de entrevistados, 69% afirmaram ter entre média e alta dificuldade em lidar com os surdos em relação ao restante da sala.

As respostas das perguntas 7 e 8 precisam ser compreendidas no aspecto do que se considera dificuldade com aluno. De fato o aluno surdo, segundo observações e relatos dos próprios professores, não apresentam nenhuma dificuldade com a indisciplina e com o cumprimento de suas tarefas ainda que atuem como “copistas” em sala de aula.

Normalmente seus registros são feitos de forma cuidadosa embora mecanicamente, pois não compreendem aquilo que registram. Assim, quando os professores citam a dificuldade de lidar com alunos surdos em relação aos alunos ouvintes, obviamente se referem ao problema de comunicação. Este fato pode ser exemplificado no gráfico 6, onde 13% dos professores que realizaram curso tem pouca dificuldade em lidar com os alunos, índice que não aparece entre os que não fizeram o curso.

Dos professores entrevistados, 71% afirmam que a principal dificuldade encontrada para ensinar alunos surdos é a comunicação.

Da mesma forma, dos professores entrevistados, 78% já lecionaram em salas com alunos inclusos. Este dado é importante por duas razões: i) ajudar a distinguir quais professores podem opinar sobre o desempenho dos alunos daqueles que opinaram, mas não tiveram experiência; ii) demonstrar que a realidade da inclusão, sobretudo na EEAP, é bastante recorrente. No gráfico 6, observamos que, portanto, como ocorre a distribuição dos professores que

trabalharam e que não trabalharam com alunos surdos, sendo que mais da metade (61% do total) indicou ter uma relativa/elevada dificuldade.

Leciona/lecionou em sala com alunos surdos e grau de dificuldade encontrado

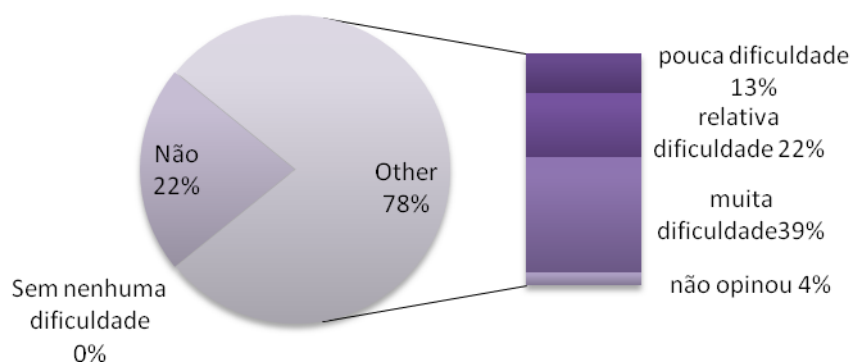


Gráfico 7 – pergunta 6 – Se já lecionou em sala com alunos e qual foi a dificuldade encontrada.

Conforme citado no Capítulo 1, o desempenho dos alunos surdos não é igual ao desempenho dos alunos sem deficiência. E, como discutido anteriormente, este resultado pode estar influenciado pela forma de avaliação do saresp aplicada a todos os alunos sem distinção.

Todavia a métrica usada ainda é uma constante, mesmo em escolas onde o índice de inclusão é elevado. A análise da questão 9, portanto, deve ser feita à luz do conceito utilizado pelos professores para avaliar seus alunos. Ainda assim, o aproveitamento percebido do aluno concentra-se na faixa de 50% a menos de 50% (gráfico 8).

Percepção sobre o aproveitamento do aluno

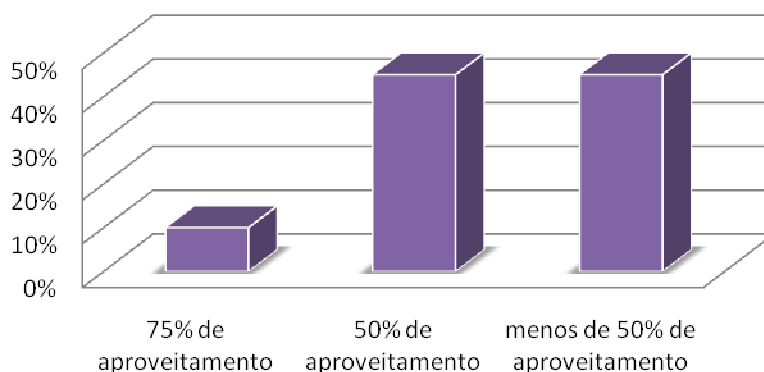


Gráfico 8 – Percepção sobre o aproveitamento do aluno

O desempenho do aluno foi influenciado pela surdez?

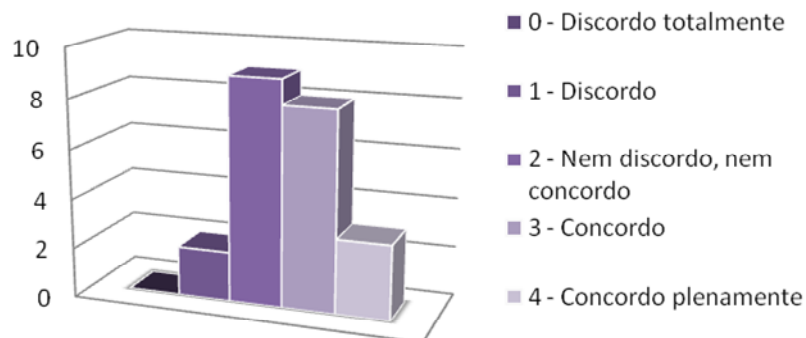


Gráfico 9 – Desempenho do aluno versus Surdez

É interessante ressaltar que segundo as considerações dos professores da EEAP, o fato do aluno ser surdo não é o motivo de seu baixo desempenho perante as avaliações, pois segundo o que se observa nesta realidade escolar os procedimentos avaliativos internos são praticados como propõe a legislação:

As escolas da rede regular de ensino devem prever o prover na organização de suas classes comuns:

II I – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com projeto da escola, respeitada a frequência obrigatória.

O desempenho escolar do aluno foi melhor em virtude da sala de recursos?

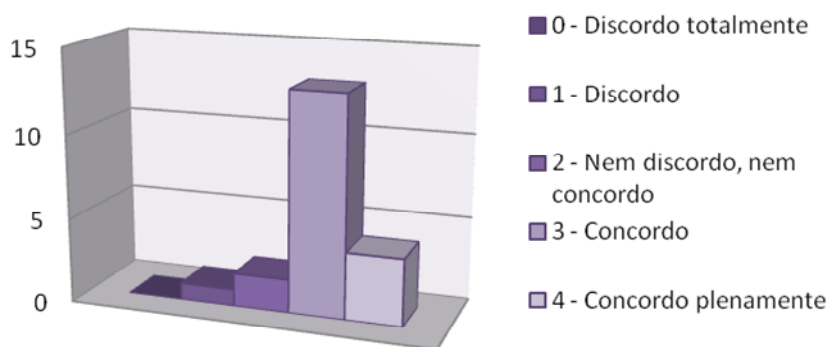


Gráfico 10 – Desempenho escolar e rendimento de Sala de Recursos

A EEAP oferece atendimento extra-classe para os alunos com deficiência, por meio da sala de recursos. Este acompanhamento paralelo, como observa-se no gráfico 10, melhora o desempenho dos alunos. Isto pode ser entendido como uma resposta à um atendimento que tem como primeiro idioma a LIBRAS, ou seja, que colabora na elaboração do raciocínio.

Conhecimentos sobre legislação

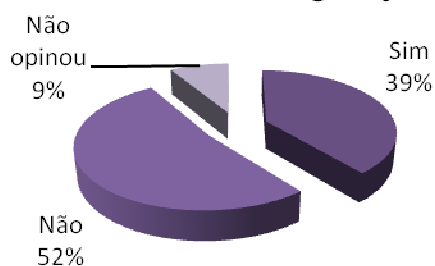


Gráfico 11 - questão 12 – Conhecimentos sobre legislação

Apenas 39% dos professores afirmaram ter conhecimento sobre alguma legislação que se refira à inclusão de pessoas com deficiência (gráfico 11). Dentre os professores que afirmaram ter conhecimento sobre a legislação, a resposta mais recorrente é a de que os alunos devem ser incluídos em salas regulares.

A única professora que demonstrou maior conhecimento específico, citando artigos, legislação e outros é professora de sala especial.

4. CONCLUSÕES:

Nossas conclusões para este trabalho procuram responder as perguntas feitas no Capítulo 1, tendo agora apoio de um suporte teórico e uma metodologia de trabalho, descritas no Capítulo 2:

1. “Como está sendo realizada a formação de professores continuada no Estado de São Paulo?”

Pode-se constatar pelos registros de observações diários, pelos relatos dos professores no dia a dia, e objetivamente pelas respostas ao questionário que a formação inicial de professores não tem conseguido formar profissionais que se sintam aptos a trabalhar com alunos surdos inclusos na sala regular de ensino.

Da mesma forma, a formação continuada oferecida não capacita suficientemente os profissionais, uma vez que estes, por terem jornadas duplas ou triplas não podem freqüentar os cursos.

As dificuldades percebidas são muitas e a exemplo do que escreve PRIETO:

(...) “Garantir a construção de escolas, de fato, democráticas para todos impõe desafios aos sistemas públicos de educação e à rede privada de ensino, que devem prever condições adequadas para prover escolaridade aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.” (PRIETO 2003)

Considerando-se a formação inicial e continuada do professor como uma das tarefas mais significativas para dar consistência ao discurso da qualidade do ensino, é preciso nunca esquecer que a resolução de problemas educacionais depende em muito da elaboração de novos conhecimentos conseguidos por meio de investimento em pesquisa, cuja preocupação deve ser a de subsidiar a construção de novas perspectivas de trabalho em educação” (PRIETO, 2003)

2. Como se dá a comunicação de alunos surdos e professores em sala de aula, no ensino regular?

Os alunos surdos em sala de aula comum não conseguem ter um total aproveitamento das explicações dadas pelos professores, assim como não recebem um atendimento adequado quando não tem o auxílio dos professores das salas de recursos.

Observa-se que entre os alunos há uma parceria muito interessante, verificando-se que alunos ouvintes muitas vezes são os interpretes da Língua de Sinais para que os alunos surdos, seja em situações onde os professores realizam leituras, ou mesmo em explicações orais.

Até a presente data não existe nas Escolas Públicas Estaduais a presença do interprete da língua de sinais em salas onde existem alunos surdos inclusos.

É possível observar em todas as salas de aula a presença de alfabetos com língua de sinais para auxiliar professores e alunos na comunicação.

Os alunos surdos quando entram na escola, normalmente, não possuem uma língua definida: nem conhecem o português pois não ouvem e também não aprenderam a Língua de Sinais, pois seus familiares não conhecem este idioma.

Constata-se que a presença de alunos surdos mais velhos acaba por proporcionar aos que chegam um primeiro contato e uma fluência do idioma.

É na sala de recursos com a presença dos professores especializados que os alunos recebem um atendimento adequado o que minimiza as dificuldades percebidas pelos alunos surdos.

3. Quais são as recomendações legais para a formação de professores que atendem alunos surdos nas salas regulares da rede pública estadual de ensino em São Paulo?

Além de obedecer ao Decreto Federal 5626/2005, que regulamenta a lei 10.436/2002, a única legislação que regula a formação de professores é a legislação paulista, por meio da Resolução Estadual 38/2009:

Artigo 3º - Caberá às Diretorias de Ensino, em sua área de jurisdição:

I - identificar, em cada unidade escolar, a demanda de alunos que necessitam do atendimento previsto nesta resolução;

II - racionalizar, antes do início do ano letivo, a demanda regional de alunos, buscando efetivar as matrículas da forma mais adequada ao atendimento dos alunos;

III - promover orientação técnica aos docentes interlocutores, com vistas a definir sua área de atuação, mediante a observância dos preceitos éticos de imparcialidade, frente à autonomia e ao desempenho do professor da classe/série, e à não interferência na atenção e no desenvolvimento da aprendizagem relativamente aos demais alunos;

IV - orientar e esclarecer os gestores e os docentes das unidades escolares sobre a natureza das ações a serem desenvolvidas pelo docente interlocutor, favorecendo condições de aceitação e adequações necessárias à implementação desse atendimento especializado;

V - providenciar, quando necessário em sua região, a qualificação de professores da rede, mediante a realização de cursos de formação continuada em Libras, de no mínimo 120 (cento e vinte) horas, com expedição da certificação correspondente, promovidos por instituições credenciadas pela Secretaria da Educação.

A legislação, no entanto, parece não ser suficiente para assegurar uma formação adequada aos professores que atendem e atenderão esses alunos.

4. Como está sendo feito a inclusão de alunos surdos na rede pública Estadual de São Paulo?

A inclusão de alunos surdos está sendo feita na sala regular de ensino, por exigência da Secretaria da Educação que pressionam as Diretorias de Ensino para que mantenham os alunos em salas regulares, embora a Resolução Estadual 11/2008 não faça nenhuma recomendação explícita a esta recomendação. Neste sentido, as salas especiais que preparavam melhor o surdo para que fossem inclusos em salas comuns foram extintas e ainda não existem intérpretes para atender estes alunos em suas salas.

Por outro lado a formação continuada prometida para professores de salas comuns está muito longe de atingir excelência.

Quanto aos cursos de LIBRAS oferecidos aos professores, verificou-se pelas respostas dadas no questionário proposto neste trabalho que estes cursos não têm se mostrado eficientes para que haja a comunicação entre alunos e professores na sala de aula quando estes alunos estão matriculados na sala destes professores. Embora do ponto de vista de qualidade de atendimento seja preferível um professor com um curso básico ao professor que nada entende deste idioma.

Tanto Tovar, como Svartholm (2003), chamam a atenção para o fato de que não se pode ensinar a língua escrita a um surdo do mesmo modo que a um ouvinte pelo fato de que o surdo não tem um referente oral. Segundo os autores, não são adequados os “métodos” que se baseiam no ensino das letras e de suas combinações em sílabas.

Svartholm (2003) enfatiza que a criança surda vê palavras no papel e constrói conhecimento lingüístico e gramatical por meio da visão. Neste sentido, a autora recomenda que se deva trabalhar o texto como um todo e não cada palavra.

Visando ao aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos, a escola deve propiciar-lhes o seu uso como prática social, na qual eles possam relacionar forma e função. Em outras palavras, assim como na exposição à Língua de Sinais, os alunos surdos devem ser inseridos em atividades que envolvam o uso da Língua Portuguesa em textos autênticos e não adaptados pelos professores, com vocábulos e estruturas frasais simplificados.

A inserção dos alunos surdos na língua, de Sinais e Portuguesa, em funcionamento, é compatível com a concepção de língua como atividade discursiva, a qual privilegia o texto, concebido como lugar de interação. Nesta concepção, os interlocutores são vistos como sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos (Koch, 2001).

Conceber os alunos surdos como interlocutores obriga a uma mudança na imagem que predominou na educação dos surdos desde 1880, quando se optou pela adoção do oralismo.

Os professores devem acreditar no potencial dos alunos surdos e propiciar-lhes condições para que eles se tornem leitores e escritores. O grau de proficiência de cada aluno vai depender do seu conhecimento de Língua Portuguesa.

Tendo em vista que a Língua Portuguesa é considerada segunda língua para os surdos, não se pode esperar do aluno surdo o mesmo grau de complexidade exigido do aluno ouvinte.

Tal como afirma Svartholm (1998) é imperativo que não se compare o desempenho dos alunos surdos com o de ouvintes no uso da língua majoritária, mas que, em vez disso, se use como parâmetro o desempenho lingüístico de crianças ouvintes aprendendo uma segunda língua.

Os resultados insatisfatórios, obtidos com a maior parte dos alunos surdos, não decorrem de dificuldades de lidar com os símbolos escritos, mas da falta de uma língua constituída com base na qual possam construir a escrita, conforme afirma PEREIRA (2006). Isto ficou evidenciado nas respostas

fornecidas aos professores quando alegam ser a comunicação a maior dificuldade nas relações entre alunos surdos e professores ouvintes.

A maior crítica que se pode fazer à inclusão de alunos surdos nas salas de aulas regulares de ensino da rede estadual de educação é com relação à falta de infra-estrutura tanto aos professores quanto aos alunos, uma vez que não contam com a presença de um intérprete para lhes garantir um ambiente de aprendizado para e de trabalho.

A presença do professor de sala de recursos como propõe a Secretaria Estadual da Educação, não se mostra eficiente, pois o professor faz um atendimento periódico e nunca diário ao aluno surdo incluso na sala comum que tem 5 horas de aulas por semana.

Nos casos em que as escolas funcionem em período integral, portanto 9 horas de aulas por dia, como é o caso da EEAP qual seria o turno contrário para atendimento à estes alunos?

Se as estatísticas apresentadas pela Secretaria Estadual da Educação e por noticiário que faz publicidade ao atual governo estadual, mostram que a formação de professores tanto a inicial como a continuada tem melhorado a qualidade da educação, a prática e o dia a dia da sala de aula não revelam esta qualidade.

Enquanto as decisões sobre a formação de professores estiverem distantes das escolas e de seu cotidiano será difícil promover uma qualidade de ensino aos educandos brasileiros.

A EEAP tem conseguido ao longo dos anos manter o maior número possível de professores na escola, isto é, tem procurado motivar a permanência de professores que acabam tendo uma melhora de suas atuações convivendo e aprendendo com a própria prática cotidiana.

Há ainda casos de alunos que não tiveram avanços, e os investimentos dos professores continuam, porém há também a certeza de que muitos alunos surdos que por lá passaram estão tendo muito sucesso em suas vidas profissionais e sociais estando plenamente incluídos na sociedade. Em 2010 tivemos a notícia de que uma aluna surda que teve toda sua base de formação escolar na EEAP entrou para o curso de graduação em Pedagogia.

BIBLIOGRAFIA

____ **DECRETO nº 5.626** de dezembro de 2005, regulamentou a lei 10.436 de 24 de abril de 2002.o artigo 18 da Lei nº10.098 de 2000

____ Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9394/96.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1998.

BRITO, Lucinda Ferreira. Integração Social e Educação de Surdos, Andaraí - RJ Babel Editora ,1993.

DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO ILUSTRADO TRILINGUE DA LINGUA DE SINAIS BRASILEIRA, Volume 1 e 2 /Fernando Cesar Capovila, Walquiria Duarte Raphael (editores); ilustrações Silvana Marques – 2º edição – São Paulo – EUSP – Imprensa Oficial.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Formação crítica de educadores: questões fundamentais. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas/Menga Lüdke, Marli E.D.A. André – São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MONTOAN, Maria Teresa Egler – Inclusão Escolar: pontos e contrapontos / Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, organizadora – São Paulo – Summus, 2006 (pontos e contrapontos).

POLÍTICAS PÚBLICAS: educação, tecnologias e pessoas com deficiências/organizadoras Shirley Silva, Marli Vizim – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil (ALB), 2003 (Coleção Leituras no Brasil).

ROSSI, Tereza Ribeiro de Freitas; LIMA, Maria Cecília Marconi Pinheiro. A surdez. In: PALHARES Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina Fanhani (Org). **Escola Inclusiva**. São Carlos: UFSCAR : 2002 p. 113 - 123.

QUADROS, Ronice Muller de - Educação de surdos: a aquisição da linguagem – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos/Ronice Muller Quadros e Lodenir Becker Karnopp. – Porto Alegre: Artmed, 2004 – reimpressão 2004.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Leitura, escrita e surdez/ Secretaria da Educação CENP/CAPE; ORGANIZAÇÃO, Maria Cristina da Cunha Pereira. – São Paulo : FDE, 2005 – reimpressão: 2006.

Sítios:

- **História da educação de surdos.** Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/29229/1/Uma-sintese-da-historia-da-educacao-de-surdos-e-o-modelo-educacional-Bilingue/pagina1.html> - Acesso em 03.03.2010
- **Censo demográfico.** Disponível em: <http://www.cedipod.org.br/lbge1.htm>. Acesso em 20.03.2010

ANEXOS:

1) Questionário enviado aos professores da Escola Estadual Alfredo Paulino em Setembro/2009

NOME:.....
IDADE:..... anos : SEXO: () masculino () feminino

Formação do professor

1. Grau de Escolaridade:

- () Magistério
() Superior completo na área de :.....
() Pós Graduação : () stritu sensu () latu sensu

2. Em que tipo de escola, foi sua graduação?

- () escola pública () escola privada

3. Realizou curso de Extensão Universitária ou Pós Graduação? () sim () não

a) Se sim em que tipo de escola?

- () escola pública () escola privada

b) Qual?

4. Tempo de atuação como Professor na Rede Pública de Ensino:

- () há um ano ou menos
() de dois a cinco anos
() de cinco a dez anos
() de dez a 20 anos
() mais que 20 anos

5. Frequentou algum curso durante o período que atua como professor que tenha sido voltado para a educação especial?

- () sim () não

a) Quais?

b) Em caso negativo, responda o motivo de não ter frequentado:

- () Falta de interesse / necessidade
() Tempo disponível para frequentar o curso
() Recursos financeiros para frequentar o curso

6) Você conhece LIBRAS? () sim () não.

a) Em caso positivo responda qual o nível?

- () conheço e tive contato recente com este idioma
() conheço mas não domino este idioma
() conheço mas tenho nível básico
() conheço e tenho fluência no idioma

b) **Você fez curso de LIBRAS?** () sim () não

c) **Em caso positivo informe se:**

- () instituição pública () instituição privada
() com 40 horas de duração () mais de 40 horas de duração

Atuação com alunos surdos

7) **Você leciona ou já lecionou em classe com alunos surdos inclusos?**

- () sim () não

a) Quando? _____

b) **Em caso positivo, como avalia seu papel de professor perante este aluno?**

- () sem nenhuma dificuldade
() pouca dificuldade já que o aluno entende/entendia tudo o acontecia em sala de aula
() relativa dificuldade já que não era possível uma comunicação com o aluno
() muita dificuldade já que tinha outros alunos não surdos em sala de aula e a comunicação se dava na modalidade oral.

8) **Aponte na escala abaixo aquela que melhor revele qual o grau de dificuldade para atuar com os alunos surdos que você encontrou:**

0	1	2	3	4
Nenhuma dificuldade	Pouca dificuldade em relação ao restante da classe	Dificuldade mediana em relação restante da classe	Um pouco mais de dificuldade em relação ao restante da classe	Dificuldade superior ao restante da classe

a) **No caso de ter encontrado dificuldade, a que atribui?**

9) Qual é a sua avaliação sobre o aluno surdo lotado em sua sala de aula em relação ao rendimento escolar?

- () 100% de aproveitamento do curso
() 75% de aproveitamento do curso
() 50% de aproveitamento do curso
() menos que 50% de aproveitamento do curso

10) Na sua opinião, este desempenho foi influenciado pela surdez?

0	1	2	3	4
Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo, nem concordo	Concordo	Concordo plenamente

11) O desempenho escolar do aluno foi melhor, em virtude do apoio recebido na Sala de Recursos?

0	1	2	3	4
Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo, nem concordo	Concordo	Concordo plenamente

a) Em caso de concordar, em qual aspecto a Sala de Recursos mais colaborou?

Legislação sobre inclusão

12) Você tem conhecimento sobre a legislação específica sobre inclusão de alunos na rede regular de ensino

() sim () não

a) Em caso afirmativo, qual?

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a [Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002](#), e o [art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000](#).

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

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.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

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

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

- I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;
- II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
- III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

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

III - prover as escolas com:

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

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

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

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

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

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

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

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

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

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

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

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtitulação por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por

servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o [Decreto nº 5.296, de 2004](#).

§ 1º As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no **caput**.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o [Decreto nº 3.507, de 13 de junho de 2000](#).

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no **caput**.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

GLOSSÁRIO DE SIGLAS:

CAPE: Centro de Apoio Pedagógico Especializado.

CEDOC: Centro de Documentação do Sistema Globo de Comunicações.

CENP: Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas.

EEAP: Escola Estadual Alfredo Paulino.

GELES: Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez.

HTPC: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

IBGE: Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística.

IDESP: Índice de Desenvolvimento Escolar de São Paulo.

INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos.

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais.

MEC: Ministério da Educação e Cultura.

OMS: Organização Mundial da Saúde.

UFRJ: Universidade federal do Rio de Janeiro.