

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO SOCIAL

MAURÍCIO LOUBET

**SURDOS BRASILEIROS E BOLIVIANOS EM DESTAQUE:
PROCESSO INCLUSIVO EM UMA ESCOLA
NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ – MS – 2017**

CORUMBÁ
2017

MAURÍCIO LOUBET

**SURDOS BRASILEIROS E BOLIVIANOS EM DESTAQUE:
PROCESSO INCLUSIVO EM UMA ESCOLA
NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ – MS – 2017**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado acadêmico em Educação – área de concentração em Educação Social, da Universidade Universidade Federal de Mato Grosso do Sul do *Campus* do Pantanal, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Cláudia Araújo de Lima.

**Corumbá
2017**

Dissertação intitulada **“Surdos brasileiros e bolivianos em destaque: processo inclusivo em uma escola no município de Corumbá – MS – 2017”**, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cláudia Araújo de Lima (Orientadora)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Prof.^a Dr.^a Alcione Maria dos Santos (Membro Titular)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Prof.^a Dr.^a Ana Regina e Souza Campello (Membro Titular)
(Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES)

Prof.^a Dr.^a Alexandra Ayach Anache (Membro Suplente)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Corumbá
2017

Dedico esta pesquisa
aos meus familiares, amigos, Surdos e ouvintes
por muito contribuírem na minha formação pessoal, moral e acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a **Deus**: o autor da vida! Que me orientou, guiou e, ainda, proporcionou momentos de intensa valia para meu crescimento moral, pessoal e profissional. Reconheço que sem Ele nada disso seria possível.

Aos **Surdos brasileiros e bolivianos** por me receberem e permitirem eu adentrar ao campo linguístico e cultural que convivem.

Aos **professores e tradutores intérpretes** que muito contribuíram com o desenvolvimento da pesquisa na escola analisada.

À minha inestimada mãe **Helen Rose Garcia Pereira** por tanto contribuir com minha formação moral, educacional e por sempre estar do meu lado nos momentos que mais precisei.

Sou grato à amada **Izabel Garcia Sanches (avó)**, por sempre contribuir com seu amor, felicidade e, mais ainda, por me orientar com seu humor nos momentos que eu estava mergulhado no “*stress*”. Infelizmente ela não acompanhou a defesa, pois foi colhida por Deus e embeleza o plano angélico.

Às queridas, **Eladia Alves (avó)**, **Jacinta Loubet (madrinha)**, **Aparecida Loubet (tia)**, **Celanira Loubet (tia)**, **Sônia Regina Loubet Dias Vieira (prima)**, **Suzydarlin Loubet Dias Vieira (prima)** pelo amor, carinho, orações que direcionaram a mim e, mesmo estando longe, nunca deixaram de se fazerem presentes, em pensamento, concedendo-me forças para prosseguir.

Aos meus amados **Clodomiro Loubet (pai)** e **Fernando Loubet (irmão)** por sempre me apoiarem e mencionarem palavras que me motivaram a caminhar sem desistir.

Aos meus estimados amig@s **Ricardo Miranda dos Santos**, **Verônica Teixeira Silva**, **Anderson Alves de Sousa**, **Maria Olívia Fernandes**, **Joana D’arc de Sousa** e **Nilce Santos** pelas mensagens de incentivo nos momentos de aflições.

Ao dileto **José Roberto Costa Cardoso** por tanto contribuir com iluminadas palavras inspiradoras que nortearam o progresso desse estudo.

Ao senhor **Luiz Brandão de Sousa, Rozemari Aparecida de Sousa e Dalvanize Alves de Sousa** por me acolherem como membro da família e destinarem tantos cuidados a mim em uma cidade, até então, desconhecida.

À querida **Ana Karla Pereira Miranda e Bárbara Amaral Martins**, pelas sábias observações no estudo e por muito me motivarem a jamais esmorecer.

Ao estimado **Ailton Souza de Oliveira** pelas contribuições metodológicas.

Às **diletas Shirley Vilhalva e Eudália Gonçalves Vieira** por militarem comigo nas causas Surdas.

Sou grato ao grupo que formou a turma de mestrado 2015.1, apelidada, carinhosamente, de “**Turma Magali**”. Esse apelido é justificado por comermos constantemente. Compartilhar experiências com vocês foi um presente Divino. Meus singelos agradecimentos: Jéssica, Franciele, Crisley, Ana Paula, Natacha, Daniel, Geraldo, Clayton, Joelma, Juliana, Lene, Lielza, Nair, Sandra e a Yaneth.

À minha querida orientadora **Cláudia Araújo de Lima**, carinhosamente apelidada de “**MÃEDORA**” (neologismo criado por composição aglutinada, sendo que: MÃE + orientaDORA = MÃEDORA) pela incansável disposição, direcionamento teórico-metodológico conduzido e por se fazer tão presente com palavras de conforto que me proporcionaram intenso ânimo.

À **Ana Regina e Souza Campello e Alcione Maria dos Santos** por participarem da banca de qualificação e de defesa proferindo profícuas elocuções para melhoria deste estudo.

Agradeço, especialmente, **aos companheiros que não se encontram mais no plano físico**, porém muito contribuíram com as emanações vibratórias.

A tod@s sou extremamente grato! Sem vocês eu não conseguiria cumprir mais esta etapa!

“Deficiente” é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino. (Mário Quintana)

LOUBET, Maurício. Surdos brasileiros e bolivianos em destaque: processo inclusivo em uma escola no município de Corumbá – MS - 2017. 92f. Dissertação de Mestrado do Programa de pós Graduação *strictu senso* em Educação – Educação Social, da Fundação Universidade Federal Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal. Corumbá – MS. 2017.

RESUMO

A inclusão educacional de alunos Surdos é um assunto um tanto debatido e polemizado por apresentar diversos empassos linguísticos e metodológicos que comprometem o progresso desses estudantes. Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva, de maneira geral, analisar as ações pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem e da inclusão linguística de alunos Surdos brasileiros e bolivianos que estudam no Ensino Médio, em uma escola situada, no município de Corumbá-MS. O estudo empírico de base qualitativa foi constituído por meio de entrevistas com questões semiestruturadas, uma vez que estas possibilitam maior flexibilidade e autonomia no que tange à quantidade de perguntas para o cumprimento dos objetivos propostos. Para tanto, foram entrevistados seis informantes, entre eles: a) dois professores de língua portuguesa; b) um tradutor intérprete de Libras e língua portuguesa; c) três alunos Surdos: dois brasileiros e um boliviano. O conteúdo registrado nas entrevistas foi gravado em áudio ou vídeo, transcrito, analisado sob a ótica da análise do conteúdo e organizado em categorias. Os resultados apontam que os alunos Surdos se deparam com alguns obstáculos que, conseqüentemente, dificultam o seu desenvolvimento como, por exemplo, a pouca interação do aprendiz com os professores; o desconhecimento, por parte dos professores, da Libras e de procedimentos metodológicos que beneficiam o aprendizado desse alunado; a extrema dependência do estudante com o tradutor intérprete para se comunicar com demais sujeitos envolvidos; a restrita interação do professor com o aluno; a dificuldade do escolar Surdo em responder as tarefas em casa.

Palavras-chave: Inclusão Linguística Escolar. Surdos Brasileiros. Surdos Bolivianos. Língua de Sinais.

RESUMEN

La inclusión educacional de alumnos Sordos es un tema razonablemente debatido y polemizado por presentar variados impases lingüísticos y metodológicos que comprometen el progreso de esos estudiantes. En ese sentido, la presente investigación objetiva, de manera general, analizar las acciones pedagógicas para el desarrollo del aprendizaje y de la inclusión lingüística de alumnos Sordos brasileños y bolivianos que estudian en la Enseñanza Media, en una escuela ubicada en el municipio de Corumbá-MS. El estudio empírico de base cualitativo se constituyó por medio de entrevistas con cuestiones semiestructuradas, una vez que estas posibilitan una flexibilidad y autonomía más grande en lo que se refiere a la cantidad de preguntas para el cumplimiento de los objetivos propuestos. Para tanto, se entrevistó seis informantes, entre ellos: a) dos profesores de Lengua Portuguesa; b) un traductor intérprete de *Libras* y Lengua Portuguesa; c) tres alumnos Sordos: dos brasileños y uno boliviano. El contenido registrado en las entrevistas fue grabado en audio o vídeo, transcrito, analizado bajo la óptica del análisis del contenido y organizado en categorías. Los resultados muestran que los alumnos Sordos se encuentran con algunos obstáculos que, consecuentemente, dificultan su desarrollo como, por ejemplo, la poca interacción del aprendiz con los profesores; el desconocimiento, por parte de los profesores, de la *Libras* y de procedimientos metodológicos que benefician el aprendizaje de ese alumnado; la extrema dependencia del estudiante con el traductor intérprete para comunicarse con los demás sujetos involucrados; la restricta interacción del profesor con el alumno; la dificultad del escolar Sordo en responder a las tareas en casa.

Palabras-clave: Inclusión Lingüística Escolar. Sordos Brasileños. Sordos Bolivianos. Lengua de Señas.

LISTA DE SIGLAS EM ABREVIações

AEE/PS – Atendimento Educacional especializado à Pessoa Surda

CIES – Curso Preparatório para o Ingresso no Ensino Superior

DA – Deficiente auditivo

dB – Decibéis

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LSB – Lengua de Señas Boliviana

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MS – Mato Grosso do Sul

PDFF – Programa de Desenvolvimento de Faixa de Fronteira

PROF1 – Professor 1

PROF2 – Professor 2

TILLP – Tradutor Intérprete de Libras e Língua Portuguesa

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Clase de foniatria	47
Figura 2	Mapa das cidades que fazem fronteira Brasil – Bolívia	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Adequação linguística realizada pelos professores.....	31
Quadro 2	Adequação linguística realizada pelo tradutor intérprete.....	33
Quadro 3	Adequação linguística identificada pelos alunos Surdos.....	34
Quadro 4	Dificuldades enfrentadas pelos Surdos percebidas pelos professores	35
Quadro 5	Dificuldades enfrentadas pelos Surdos observadas pelo tradutor intérprete.....	36
Quadro 6	Dificuldades enfrentadas e identificadas pelos próprios Surdos.....	37
Quadro 7	Referência linguística proporcionada aos Surdos.....	38

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	JUSTIFICATIVA.....	20
1.2	OBJETIVOS.....	23
1.3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	24
1.4	SUJEITOS E ESPAÇO DA PESQUISA.....	28
1.5	PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	29
1.6	TRATAMENTO DOS DADOS.....	30
2	MARCO TEÓRICO	39
2.1	SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA.....	39
2.2	DIFERENÇA ENTRE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA.....	40
2.3	A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	41
2.4	A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL.....	44
2.5	A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA BOLÍVIA.....	46
2.6	SURDEZ E AS CONCEPÇÕES VIGOTSKYANAS.....	48
2.7	SURDEZ SOB O PANORAMA PATOLÓGICO E CLÍNICO, LINGUÍSTICO CULTURAL E SÓCIO ANTROPOLÓGICO.....	51
3	INCLUSÃO LINGUÍSTICA E EDUCACIONAL: ESCOLAS FRONTEIRIÇAS QUE ACOLHEM SURDOS E OUVINTES BRASILEIROS E BOLIVIANOS	53
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	59
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
6	REFERÊNCIAS	82
7	APÊNDICES	90

1. INTRODUÇÃO

A realidade educacional inclusiva dos Surdos bolivianos e brasileiros que estudam no município de Corumbá, em Mato Grosso do Sul (MS), exige um aprofundamento epistemológico com base no materialismo histórico dialético e cultural.

Direcionando o estudo para a referida base metodológica, Triviños (1987) define o materialismo histórico como:

A ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação da sociedade humana. (1987, p. 51).

Nesse sentido, Fernandes (1984) esclarece que o materialismo histórico dialético reúne doutrinas filosóficas que relacionam toda realidade à matéria e às suas alterações. Com isso, a maneira de gerar a vida material ocasiona o conjunto de hábitos sociais, políticos e espirituais de uma época.

Dias (2010) salienta que a dialética corresponde ao senso crítico e autocrítico que envolve as mudanças históricas, isto é, as conjunturas que favoreceram a efetivação de uma específica realidade, indicando a forma que ela será constituída no futuro. Nesse intuito, é possível ter um olhar abrangente e profundo da situação do objeto a ser estudado, pois ela “em primeiro lugar é um convite insistente à discussão e à prática, à criatividade, ao diálogo crítico e produtivo” (DEMO, 1990, p. 134).

Desta forma, “o método dialético nos incita a revermos o passado à luz do que está acontecendo no presente, ele questiona o presente em nome do futuro, o que está sendo em nome do que ainda não é” (BLOCH, *apud* KONDER, 1981, p. 83). Isto é, não devemos observar o momento atual concatenando, exclusivamente, às suas ligações no momento presente. Faz-se necessário notar as relações sociais vinculadas com o passado, presente e, conseqüentemente, com o futuro.

Sob o panorama dialético marxista, a educação de Surdos, em nosso país, pode ser analisada por meio das ponderações de Vigotski (1998, 1987). Segundo o autor, a ciência é edificada pelo pesquisador que apresenta uma visão ampla,

humana e de entendimento que firma sua pesquisa e suas correlações com o objeto estudado (VYGOTSKY, 1998). Nesse enfoque, é pertinente discorrer que as realizações humanas são alcançadas, historicamente, e sofrem interferências vividas pelo homem (GONÇALVES, 2005). Por isso, o homem é considerado como fonte das relações sociais geradas no ambiente cultural em que existe. Sendo assim, a interação social proporciona ao ser humano a aquisição da linguagem, a estrutura do pensamento etc. (VYGOTSKY, 1987).

No que tange à educação de Surdos e aprendizagem da linguagem e da fala, após 1880, no cenário mundial existia forte influência do positivismo, uma vez que “o ensino de fala é apresentado, ao professor, como produção de fonemas e a sua junção, essa função deve ser desenvolvida pelo técnico de reabilitação individual” (ALBRES, 2005, p. 62). Partindo dessa concepção, a aprendizagem da língua oral era imposta para os Surdos, visto que a fala ocasionaria a sua admissão social e acesso à cultura dominante.

Atualmente, outros direcionamentos ideológicos se manifestam de forma irrefutável como, por exemplo, considerar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural dos Surdos brasileiros e a inclusão social e educacional como máximas.

Zanella (2011) elucida que, ao nascermos, recebemos a nossa primeira natureza, a natureza biológica, ou seja, o corpo. Com o nosso desenvolvimento, com a nossa interação com a sociedade, adquirimos a nossa segunda natureza, a identidade. Como exposto, é evidente que o que nos torna seres humanos é o contato com outros seres humanos.

Nesse sentido, Barbosa e Amorin (2008) explanam que algumas discussões ocorrem salientando o respeito que devemos apresentar mediante as diferenças e a participação de todos em diversas áreas.

Por não ser uma forma de comunicação estanque, a educação de Surdos e, conseqüentemente, o bilinguismo impelem mudanças emergenciais de caráter político, cultural, social e educacional, posto que, se o fazer pedagógico se delimitasse somente à aquisição da Libras e da língua portuguesa, supõem-se que seria relativamente fácil. As instituições de ensino não estão centralizadas somente na apreensão de línguas, mas sim em aprendizagens dos conteúdos programáticos e, ainda, na formação de cidadãos críticos.

No que tange ao processo inclusivo dos alunos Surdos, Vargas (2009) discorre que:

É necessário que o princípio da inclusão do alunado surdo permeie todos os âmbitos de vida escolar. Isto é, que a implementação do processo para o desenvolvimento acadêmico não se restringe apenas a uma pessoa, a um cargo ou apenas uma tarefa ou ação, mas situa-se no âmago do trabalho escolar como num todo e constitui o elemento central do planejamento escolar. (VARGAS, 2009, p. 27).

Nessa conjuntura, o processo inclusivo dos alunos Surdos não é responsabilidade somente dos professores de tais alunos, mas de todos os profissionais que laboram em escolas onde eles estudam.

Os Surdos compõem um grupo minoritário que apresenta uma língua diferente da língua do grupo majoritário ouvinte, a língua de sinais. Diante dessa concepção, Thoma (2009), ao identificar os sujeitos Surdos como minoria linguística, considera que a surdez não é observada pela inexistência da audição, mas sim pela identidade e cultura Surdas.

Partindo da premissa que reconhece os Surdos como sujeitos com diferença linguística e cultural, na presente pesquisa, sempre que nos reportamos aos indivíduos que utilizam a língua de sinais, apresentam a cultura e identidade diferente do grupo majoritário, a palavra Surdo estará grafada com “S” maiúsculo. Uma vez que ser Surdo (com “S” maiúsculo) é se caracterizar por meio de uma identidade compartilhada por utentes da língua de sinais e não se reconhecer estigmatizado pela perda auditiva, mas como “membros de uma minoria linguística e cultural com normas, atitudes e valores distintos e uma constituição física distinta” (LANE, 2008, p. 284).

Essa representatividade demarcada pela primeira letra maiúscula é oriunda da língua inglesa norte-americana, “pois nos Estados Unidos se grafa com inicial maiúscula as terminologias de nacionalidades, povos e línguas, ou seja, se escreve, por exemplo, Black (Negro) e Deaf (Surdo)” (LONGMAM, 2007, p. 12). Alguns autores brasileiros assumiram essa maneira de grafar o substantivo Surdos para enfatizar a diferença linguística e cultural desses sujeitos. Dessa maneira, a presente pesquisa apresenta esse seguimento grafológico e ideológico.

A educação inclusiva deve oferecer serviços de suporte e permite que o aluno se beneficie de estar na sala de aula regular. O ápice desse processo educativo fundamentou-se com a Conferência Mundial da Educação Especial, realizada em

Salamanca, na Espanha, em 1994. Foi o documento relativo a tal conferência que despertou a consideração que a criança com necessidades educacionais especiais não é uma criança ontologicamente deficiente é, porém, uma pessoa como todas as demais, com particularidades definidas na sua aprendizagem (UNESCO, 1994). A referida conferência influenciou a (re)formulação das políticas públicas de vários países. No Brasil, sua maior influência foi na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9.394, que propiciou a inserção dos parâmetros para a integração/inclusão do aluno deficiente na escola regular, garantindo o apoio especializado para atender às peculiaridades dos alunos deficientes com atenção à especificidade linguística dos Surdos (BRASIL, 1996).

É evidente que as escolas regulares estão transmutando para se adaptarem aos novos alunos deficientes inseridos no ensino, devido à nova ordem da educação inclusiva “concreta”, buscando caminhos e instrumentos pedagógicos coerentes.

Souza e Góes (1999) apontam problemáticas na experiência do estudante Surdo, nas escolas inclusivas, por existir a exclusiva preocupação com a integração do Surdo com o ouvinte, evidenciando, assim, a importância da convivência entre colegas com e sem deficiência não enfatizando o conhecimento mínimo necessário para o público desprovido da audição.

Nessa busca por mudança, reportamos a educação escolar da criança/adolescente com perda auditiva matriculada na Escola Sinais em Libras¹, no município de Corumbá – MS.

Diante da perspectiva da inclusão do aluno Surdo, a rede estadual de ensino organizou entre suas instituições de ensino regulares, as escolas polos, com a finalidade de garantir ao Surdo a aprendizagem da Língua de Sinais, para que possam compreender a Língua Portuguesa. Com procedimento inverso, ocorre com alunos ouvintes que estudam nestas escolas que abrigam a Língua Portuguesa e, em seguida, a Língua Brasileira de Sinais.

Partindo do princípio metodológico de que a língua de sinais é fundamental para que o aluno com surdez adquira linguagem e avance no seu desenvolvimento cognitivo, mas não podemos deixar de reconhecer que apenas o uso da Libras não é suficiente para promover a aprendizagem da leitura e da escrita da língua

¹ A título de privacidade, menciona-se que o nome da escola é fictício conforme está previsto na Resolução nº 196, que consiste em diretrizes e normas para regular as pesquisas com os seres humanos (Conselho Nacional de Saúde, 1996) e na Resolução nº 196 do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2000).

portuguesa. Desta forma, Carnio, Couto e Lichtig (2000) enfatizam que o bilinguismo não se restringe apenas à aquisição de duas línguas, a língua portuguesa e a Libras.

Conseqüentemente, o bilinguismo impulsiona mudanças bruscas filosóficas de postura política, cultural, social e educacional. Pois se a questão se delimitasse apenas a aquisição da primeira e segunda língua seria extremamente fácil. Assim, para transformar a concepção de método de ensino em ação é necessário que o princípio da inclusão do alunado Surdo permeie todos os âmbitos de vida escolar. Isto quer dizer que a implementação do processo para o desenvolvimento acadêmico dos polos não se restringe apenas à uma pessoa, a um cargo ou apenas uma tarefa ou ação, mas situa-se no âmago do trabalho da escola como num todo e deve constituir o elemento central do planejamento e da ação pedagógica complementar da escola.

No caso dos estudantes Surdos, diante da limitação auditiva e, conseqüentemente, oral, eles são considerados, na maioria das vezes, pelos seus professores, como deficientes. O oposto, a antítese de deficiência é a eficiência. Essa é uma pressuposição que o grupo majoritário ouvinte reproduz no meio escolar e social. Dessa forma, os docentes aparentam certo despreparo para lecionar o aluno Surdo. A diferença linguística e cultural, a comunicação por meio de uma língua sinalizada não são valorizadas de forma que o Surdo possa ser incluído.

A barreira comunicativa existe entre sujeitos que se comunicam por línguas distintas (Surdos, ouvintes e/ou estrangeiros). Os Surdos que moram no Brasil se comunicam, na maioria das vezes, por meio da Libras; os ouvintes concedem um status maior destinado à língua oral para se comunicarem.

A língua portuguesa, por se tratar de uma língua utilizada pelo grupo majoritário, estabelece grande parte do conhecimento construído socialmente pelos brasileiros tanto na linguagem escrita quanto na linguagem oral. Os Surdos não oralizados, aqueles que não conseguem falar de uma maneira aceita pelo meio social e aqueles que apresentam intensa dificuldade na leitura e escrita da nossa língua pátria, ficam excluídos da aquisição do conhecimento cultural e enfrentam a exclusão comunicativa e, conseqüentemente, social.

Contudo, a comunidade escolar deve assegurar o direito linguístico dos Surdos de se comunicar por meio da sua maneira específica, a Libras. Compreende-se que o Surdo apresenta uma forma peculiar de interagir com a realidade, permeada pela visão e não pela audição, o que fundamenta a necessidade de ser

ensinado por meio de uma educação efetiva e adequada com sua maneira de aprendizagem. Assim, é pertinente que exista eliminação dos obstáculos atitudinais e políticos que dificultam o desenvolvimento da inclusão e da aprendizagem.

Partindo da importância da atuação do tradutor intérprete de Libras, em 2000, foi instituída a lei da acessibilidade, 10.098. A referida dispõe, de forma geral, sobre a eliminação de barreiras arquitetônicas e a “implementação da formação de profissionais tradutores intérpretes de Braille, LIBRAS e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação” (BRASIL, 2000, p. 10).

Ainda sobre conjunto de leis que proporcionaram a evolução da língua de sinais no Brasil, em 2002, tal língua foi oficializada ao ser sancionada a lei 10.436, dessa forma, ela foi reconhecida como meio legal de comunicação das comunidades Surdas no país (BRASIL, 2002).

O maior marco político legislativo sobre a educação dos Surdos foi o decreto 5.626/2005. O referido regulamenta a Lei 10.436/2002, popularmente conhecida como lei da Libras. Além de tal regulamentação, no referido decreto, há descrição da formação dos tradutores intérpretes e professores de Libras, o direito dos Surdos à educação bilíngue, a frequentar o atendimento educacional especializado e a obrigatoriedade da inserção da disciplina de LIBRAS em todos os cursos de licenciatura e fonoaudiologia, e da disciplina de Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos nos cursos de Pedagogia e Letras (BRASIL, 2005).

Em 2010, foi sancionada a Lei 12.319 que regulamenta a profissionalização de tradutores intérpretes de Libras. A recente profissionalização, em meio legal, ocasiona novas discussões acerca dos parâmetros para o exercício de tal função, formação e atuação (BRASIL, 2010).

Uma significativa conquista para os Surdos, foi a publicação do Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.00/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. No documento supracitado, mencionam-se os objetivos da Educação Bilíngue para Surdos, o status linguístico da Língua Portuguesa e da Libras, a importância da aquisição da Libras e o ensino desta como primeira língua, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos, formação inicial e continuada de professores, o trabalho de tradutores intérpretes de Libras (BRASIL, 2014).

Tendo em vista que há uma perceptível demanda de alunos Surdos matriculados e frequentes na Escola Sinais em Libras, o que se tem observado é que grande parte dessas crianças não conseguem dominar os signos dos ouvintes. Aliada a essas ansiedades, nota-se a necessidade de discussões sistematizadas sobre o tema.

Paralelamente ao exposto, Kassir (2006) discorre que nas escolas comuns, mesmo com todos os critérios assegurados pela legislação educacional, existem alarmantes ocorrências de alunos deficientes que malogram.

Quadros e Perlin (1997) imputam sobre as conjunturas desiguais concedidas aos aprendizes Surdos, interligadas à apropriação do conhecimento, quando comparadas àquelas oferecidas aos ouvintes.

A inclusão de pessoa Surda ou com deficiência auditiva, na referida escola transformada em polo, vive um grande desafio: comprovar sua eficácia pedagógica em benefício da aprendizagem do aluno Surdo.

1.1 JUSTIFICATIVA

A inclusão do aluno Surdo nas escolas regulares é um assunto muito debatido, controverso e inquietante por envolver diversos tabus, estereótipos, ideologias e preconceitos. Os Surdos, atualmente, convivem com dramas que repercutem no seu desenvolvimento, sendo eles: o atraso na aquisição da linguagem, no recebimento de informações, na dificuldade em expressar suas opiniões. Essas ocorrências são explicadas por algumas possibilidades: a família não se preparou para auxiliar a criança Surda; a escola não conseguiu proporcionar o conhecimento de maneira favorável para esses protagonistas; as políticas públicas foram inaptas para compensar as lacunas provocadas pela comunicação incongruente. A partir dessas afirmativas, observamos que a surdez é abarcada não apenas pelo obstáculo linguístico da incomunicabilidade, mas também pela sociedade que se coloca como “surda” ao problema.

O município de Corumbá, por ser uma região que faz fronteira com a Bolívia, se depara com um desafio específico: a necessidade de escolarização dos Surdos bolivianos e brasileiros de forma conjunta.

Partindo desse panorama, surge a curiosidade do pesquisador do estudo ora proposto em saber se a Escola Sinais em Libras está se adequando para atender aos alunos Surdos, inseridos por consequência da nova ordem da educação inclusiva “concreta”, analisando e selecionando percursos e suas adaptações pedagógicas.

A presente proposta é motivada por inquietações pessoais, geradas por reflexões e questionamentos acerca da temática, e ainda, pelo fato de que sou membro da comunidade Surda, atuando na área como tradutor intérprete e desenvolvendo militância por objetivos comuns a todos e, com isso, compreendendo a necessidade de me ressignificar com questões relacionadas, por conhecer algumas das dificuldades com que tal comunidade convive no ambiente escolar e social.

Iniciei meu contato com os Surdos e com a Libras em 2005 quando acompanhava minha genitora nos cursos de tal língua. Na época, por eu ser menor de idade, não tinha sido matriculado no curso, porém, por acompanhá-la, aprendia os conteúdos sinalizados por uma professora Surda. Após esse período, senti-me fascinado pela língua que os Surdos usam para se comunicar e, com isso, busquei sempre estar em contato com essas pessoas.

Recordo-me que, após assimilar a Libras, alguns tradutores intérpretes de tal língua convidaram-me para substituí-los em escolas inclusivas para que eles pudessem resolver algumas situações pessoais em outros espaços não escolares. Com essas ocorrências, comecei a ter contato com os Surdos, também, nos ambientes escolares.

Ao ingressar, em 2007, como acadêmico no curso de Letras habilitação em Língua Portuguesa, Inglesa e Respectivas Literaturas, deparei-me com uma problemática preocupante: uma aluna Surda frequentava as aulas sem o tradutor intérprete de Libras. Nesse período, a universidade enfrentava dificuldades na contratação desse profissional para subsidiar a comunicação e aprendizagem da acadêmica. Diante desse impasse, colaborei voluntariamente interpretando as aulas para a colega Surda até que, finalmente, a universidade contratou o aludido profissional.

Após essa experiência, conheci outros Surdos que, por diversas vezes, solicitavam que eu os auxiliasse com interpretações em Libras e em língua portuguesa, pois a maioria dos locais públicos não dispõe de tradutor intérprete.

Ao completar 18 anos, já com o curso de Libras concluído, comecei a interpretar formalmente nas escolas públicas e, após alguns anos, comecei a ensinar Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos no Atendimento Educacional Especializado (AEE – PS). Nesse contexto, iniciei o processo de apreensão das teorias pertinentes ao sistema inclusivo, social e educacional dos Surdos.

Como professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, atuando no Campus do Pantanal, localizado em Corumbá, desenvolvendo minhas atividades laborais nos cursos de licenciaturas nas disciplinas de Libras e Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos, integro os grupos de pesquisas *Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares/Projeto Observatório Eçaí: educação, saúde, desenvolvimento e outros direitos humanos de crianças e adolescentes na fronteira do Brasil e da Bolívia*, e outro denominado *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva*, no sentido de adquirir, ampliar conhecimento e contribuir com pesquisas relacionadas aos temas da surdez.

Nesse contexto, é oportuno ressaltar que os Surdos bolivianos que estudam no Brasil apresentam uma situação singular e que os Surdos brasileiros também enfrentam questões sociais relacionadas, sendo que aqueles, os bolivianos, precisam assimilar duas línguas, a Libras e a Língua Portuguesa, tema pelo qual apresento intensa afinidade.

Diante do exposto, esta pesquisa é novamente justificada pela necessidade de ampliar estudos que contribuam com o desenvolvimento institucional e análise do desenvolvimento da inclusão linguística de alunos Surdos do Ensino Médio da Escola Sinais em Libras. A referida instituição foi escolhida por compor, em seu quadro discente, alunos Surdos bolivianos e brasileiros.

1.2 OBJETIVOS

É objetivo geral deste trabalho:

- Analisar o desenvolvimento da inclusão linguística de alunos Surdos brasileiros e bolivianos que estudam no Ensino Médio na Escola Sinais em Libras, no município de Corumbá, em Mato Grosso do Sul.

São objetivos específicos deste trabalho:

- Identificar as adaptações realizadas para proporcionar a inclusão linguística aos adolescentes Surdos brasileiros e bolivianos;
- Descrever as possíveis adversidades e obstáculos vivenciados pelos alunos Surdos no sistema educacional, no que refere ao desenvolvimento da inclusão linguística;
- Identificar qual modelo linguístico é estabelecido para os alunos Surdos na instituição de ensino selecionada.

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO

A partir dos levantamentos bibliográficos realizados para este estudo, constatou-se que, nos últimos cinco anos, as pesquisas educacionais apontam mudanças e melhorias no processo inclusivo dos Surdos no Brasil.

Buscando definições que se aproximam aos objetivos desta pesquisa, foram selecionados autores que explanam sobre os conceitos de surdez, deficiência auditiva (BRASIL, 2006 e 2005), inclusão e exclusão (SACKS, 1990; BERONESE, 1992; 1997; SKLIAR, 1997; ALMEIDA, 1998; CARNIO, COUTO, LICHTIG, 2000; GOLDFELD, 1997; GOLDFELD, 2002; SALLES, 2004; ALBRES, 2005; Sá, 2006; DAMÁZIO, 2007; QUADROS, 2004; VARGAS, 2009; THOMA, 2009; MAIA e FILHO, 2009; VELOSO, HONORA e FRIZANCO, 2009; FALCÃO, 2010; SILVIA e NEMBRI, 2010), bem como sobre zonas e sujeitos fronteiriços (FEDATTO, 1995; GUSMÃO, RODRIGUES e MIRANDA, 1999; CITRONOVITZ, 1996; KOLTAI, 2000; SILVA, 2000; PEREIRA, 2002; MIRANDA e PERLIN, 2003; RAFFESTIN, 2005; CENTENO 2006; ALBULQUERQUE, 2006), no sentido de subsidiarem a pesquisa de forma mais adequada à realidade da educação para Surdos e como suporte para a análise e sistematização dos dados produzidos para que, dessa forma, atinjam os objetivos elencados anteriormente.

Conforme supramencionado, a pesquisa foi desenvolvida na Escola Sinais em Libras, no município de Corumbá, MS, com a finalidade de analisar o desenvolvimento da inclusão linguística do aluno Surdo brasileiro e boliviano que estudam no Ensino Médio na Escola Sinais em Libras.

A pesquisa de ordem empírica é um eficaz alicerce para estabelecer e examinar as teorias. Para tanto, os empenhos devem estar encaminhados para aprimorar as características dos estudos nessa área (FLYNN et al., 1990).

Webrook (1995) fundamenta que a pesquisa empírica apresenta a finalidade de proporcionar ao estudo um caráter prático. Nessa mesma perspectiva, Epstein e King (2013, p. 30) discorrem que:

Independente do tipo de dado empregado, toda pesquisa empírica procura atingir um dentre três fins, ou mais tipicamente alguma combinação deles: coletar dados para uso do pesquisador ou de outros; resumir dados para que sejam facilmente compreendidos; e fazer inferências descritivas ou

casuais, o que envolve usar os dados que observamos para aprender os dados que queremos levantar. (EPSTEIN; KING, 2013, p. 23).

Por meio do acervo teórico pesquisado, constata-se que o professor e o tradutor intérprete de Libras são protagonistas no processo de ensino e aprendizagem do aluno Surdo. Dessa maneira, é imprescindível que eles compreendam a relevância de práticas e recursos pedagógicos que efetivam a inclusão e aprendizagem significativa.

Partindo da premissa de que a inclusão social é edificada, também, na educação básica, questiona-se como a “escola para todos”, conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), será capaz de incluir e garantir a educação para os alunos com surdez?

Diante desse questionamento, esse estudo, por meio da pesquisa empírica, objetivou perceber as relações do aluno Surdo com o professor regente e, ainda, com o tradutor intérprete de Libras, analisando, assim, as interações que possibilitam o avanço pedagógico e inclusivo dos alunos Surdos.

Complementando o presente alicerce metodológico, opta-se pela pesquisa explicativa, uma vez que ela elucida a ocorrência de um fenômeno. Assim, Vergara (2005, p.47) discorre que:

A investigação explicativa tem como objetivo tornar algo inteligível, justificá-lo os motivos. Visa, portanto, esclarecer quais fatores contribuem, de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno (VERGARA, 2005, p.47).

Ainda com o objetivo de caracterizar a pesquisa explicativa, Gil (2008, p. 28) aborda que tais propostas metodológicas:

São aquelas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. (GIL, 2008, p. 28).

Com a pesquisa explicativa, pretende-se elucidar como e em que condições a inclusão dos alunos Surdos brasileiros e bolivianos se manifesta ou não, analisando, assim, as causas dos fenômenos e acontecimentos na escola selecionada.

O estudo, de caráter qualitativo, utilizar-se-á de entrevistas semiestruturadas para favorecer a produção de dados e oportunizar a análise minuciosa de informações relacionadas à prática escolar dos entrevistados, servindo “como um instrumento diagnóstico, de modo a que se possam levar a cabo inferências específicas ou interpretações causais sobre um dado aspecto da orientação comportamental do locutor” (BARDIN, 2008, p. 140).

Para atender aos objetivos deste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, pois segundo Minayo (2003), essa pesquisa envolve as ciências sociais sob os aspectos que inviabilizam quantificações. Deste modo, a pesquisa qualitativa abarca as crenças, ideologias, significações, e outros prismas que sejam dispensáveis à redução de variáveis “quantificadas”.

Nesse sentido, Chizzotti (2000, p. 79) explana que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa (CHIZZOTTI, 2000, p. 79)

Bogdan e Bicklen (1994, p. 49) complementam que a pesquisa qualitativa:

Exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BICKLEN, 1994, p. 49).

Para tanto, selecionaram-se as entrevistas semiestruturadas, uma vez que elas dispõem de maior flexibilidade no que diz respeito ao número de perguntas a serem efetuadas, conforme o seu desdobramento.

Nessa perspectiva, Szymanski (2004, p. 14) esclarece que a entrevista semiestruturada:

[...] se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas (SZYMANSKI, 2004, p. 14).

Para proceder à coleta de dados, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos para avaliação. A apreciação do referido Comitê resultou na aprovação (Parecer nº 1.614.185/2016/Comitê de Ética em Pesquisa – Plataforma Brasil – CNPq), concedendo, assim, a autorização para a execução da pesquisa. Dessa maneira, antes de as entrevistas serem realizadas, foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisa contou com seis sujeitos entrevistados que atuam, na escola Sinais em Libras, no 2º e 3º ano do Ensino Médio, entre eles: a) dois professores de língua portuguesa; b) um tradutor intérprete de Libras e língua portuguesa; c) três alunos Surdos: dois brasileiros e um boliviano.

As escolas fronteiriças, diante do Decreto nº 6.737/2009 devem aceitar a matrícula dos alunos bolivianos que apresentam binacionalidade (alunos com documentação boliviana e brasileira). A pesquisa foi direcionada aos que atuam com a disciplina de língua portuguesa tendo em vista que essa é uma área que permeia as demais áreas do conhecimento, pois a maior parte do saber cultural, em nosso país, é produzido em tal língua. A escolha dos indivíduos pesquisados que estão presentes no Ensino Médio é justificada pelo fato que essa é a última etapa da educação básica.

Quanto ao contexto em que esses sujeitos estão inseridos, têm-se: a) o professor 2 (PROF 2) leciona o 2º ano do Ensino Médio no período matutino; b) o professor 1 (PROF 1) ensina o 3º ano do Ensino Médio no período vespertino; c) o tradutor intérprete de Libras e língua portuguesa atua nas duas supracitadas séries; d) o aluno 1 e o aluno 2 são brasileiros e estudam no 2º ano do Ensino Médio no período matutino; e) o aluno 3 estuda no 3º ano do Ensino Médio no período vespertino.

As entrevistas foram realizadas por meio de duas línguas: no caso dos participantes ouvintes em língua portuguesa; com os alunos Surdos em Libras, sem o auxílio de tradutor intérprete de Libras, posto que o autor deste estudo é fluente em Libras. Assim, no grupo dos ouvintes, as entrevistas foram registradas em áudio, já a aplicação das perguntas para os Surdos foi gravada em vídeo. As entrevistas foram transcritas para análises, e aquelas respondidas pelos Surdos foram traduzidas e transcritas em língua portuguesa.

1.4 SUJEITOS E ESPAÇO DA PESQUISA

Atualmente, a escola atende no período matutino, vespertino e noturno, dispondo de, aproximadamente, 1.007 estudantes brasileiros e bolivianos entre: oito turmas do Ensino Fundamental, doze turmas do Ensino Médio, oito da Educação de Jovens e Adultos – EJA, 2 turmas do Curso Preparatório para o Ingresso no Ensino Superior (MATO GROSSO DO SUL, 2016). É pertinente enfatizar que existem 6 estudantes Surdos na instituição, sendo que: 1 aluno no 6º ano do ensino fundamental, 2 estudantes no 2º ano do ensino médio, 1 aprendiz no 3º ano do Ensino Médio e 2 educandos no Curso Preparatório para o Ingresso no Ensino Superior – CIES.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (Mato Grosso do Sul, 2016), a escola apresenta a seguinte missão:

Procurar servir com excelência, formando cidadãos éticos, solidários e competentes. Assegurando para que tenhamos amanhã, pessoas críticas capazes de atuar construtivamente na transformação da sociedade. Proporcionando então uma educação de qualidade aos alunos, a fim de desenvolver a responsabilidade social e individual. (Mato Grosso do Sul, p.9, 2016).

A instituição de ensino dispõe de um amplo ambiente que proporciona a realização de eventos, execução de projetos, apresentações, reuniões, jogos escolares, torneios e entre outras atividades. O espaço físico contém: biblioteca, sala de supervisão escolar, sala de arquivo morto, cantina, salas de aula, sala de recurso multifuncional, sala dos professores, sala de leitura, banheiros para alunos, banheiros para funcionários, sala de direção e vice direção, sala de coordenação pedagógica, sala do Núcleo de Educação Especial (NEUSP), sala de secretaria, sala de materiais de educação física, sala de depósito, cozinha, dispensa, pátio coberto, quadra esportiva coberta, sala de tecnologia educacional, sala de projeção, sala de fanfarra, anfiteatro.

A escola dispõe de, aproximadamente, oitenta e sete funcionários: a) dois diretores; b) 48 professores; c) 3 tradutores intérpretes de Libras (um se dedica ao Ensino Fundamental, um atua no ensino médio e outro no curso pré-vestibular); d)

seis coordenadores pedagógicos; e) cerca de 28 funcionários responsáveis pela inspeção, limpeza e portaria da escola.

1.5 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Professor 1 (PROF1):

Licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Inglesa e Respectivas Literaturas, atualmente está cursando pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar. Ele tem 41 anos e atua como docente há mais de cinco. Trabalha 40 horas semanais na escola pesquisada, no período matutino e vespertino as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa e Literatura. Já ensinou alunos Surdos em anos anteriores. Com a presença do tradutor intérprete, ele sente segurança ao lecionar aos aprendizes Surdos, bem como considera relevante a inclusão dos Surdos nas escolas inclusivas. Já estudou em cursos de Libras ministrados pela Shirley Vilhalva, importante pesquisadora que “desbravou” a introdução da educação de Surdos e índios Surdos em Mato Grosso do Sul, no entanto, segundo o próprio professor, o mesmo sabe “o mínimo necessário” de vocabulário sinalizado.

Professor 2 (PROF 2):

Graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas e não cursou nenhuma pós-graduação. Ministra a disciplina de Língua Portuguesa, laborando 20 horas semanais na escola pesquisada. Não sabe Libras e não estudou em nenhum curso da área. Utiliza, constantemente, o amparo do tradutor intérprete. É a primeira vez que ensina alunos Surdos. Declara ser significativo o movimento inclusivo.

Tradutor Intérprete de Libras e Língua Portuguesa (TILLP):

Licenciado em Pedagogia, possui certificação em pós-graduação *lato sensu* em Tradução, Interpretação e Ensino da Libras, no entanto, não foi aprovado no exame de proficiência em Libras (PROLIBRAS – MEC). Foi um dos responsáveis por implantar os cursos de Libras em Corumbá – MS, atuando na tradução e interpretação da Libras há 10 anos. É fluente em Libras, porém conhece poucos

sinais específicos da Língua Boliviana de Sinais. Atualmente, tem contato com a comunidade Surda dentro da escola.

Aluno A:

Nasceu e reside no Brasil, tem 18 anos, estuda no 2º ano do Ensino Médio, no período matutino. Seus familiares não sabem Libras, o que dificulta a comunicação com eles, porém, consegue oralizar (falar) algumas palavras. Aprendeu Libras na escola com alguns tradutores intérpretes e com alguns colegas Surdos. Estuda na escola há 11 anos.

Aluno B:

Brasileiro, mora no Brasil, tem 18 anos de idade, estuda no período matutino, no 2º ano do Ensino Médio. Apresenta muita dificuldade para se comunicar com seus familiares, tendo em vista que eles não sabem Libras. Estuda na escola há seis anos, onde aprendeu Libras. Não oraliza palavras em língua portuguesa.

Aluno C:

Nasceu e reside na Bolívia, atualmente está com 23 anos, estuda na escola há mais ou menos 10 anos. É fluente em Libras, contudo, conhece poucos sinais da Língua Boliviana de Sinais. Seus familiares são ouvintes bolivianos que não sabem nem Libras e nem língua boliviana de sinais, o que dificulta a comunicação com ele. Não oraliza palavras em língua portuguesa.

1.6 TRATAMENTO DOS DADOS

Quanto ao tratamento dos dados, um recurso muito utilizado nas pesquisas qualitativas é análise de conteúdo. Essa denominação abrange mais que um procedimento técnico, pois ela contempla uma histórica busca teórica e prática no âmbito das análises sociais, sendo esta a ferramenta definida para as análises dessa etapa do estudo.

Para Bardin (1991) a análise de conteúdo pode ser conceituada como o agrupamento de técnicas de análises da comunicação que emprega os

procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos referentes às condições de realização dessas mensagens.

No coletivo de técnicas da análise do conteúdo, a investigação por categorias é a mais antiga e a mais utilizada nas práticas de pesquisas. Pelo fato de ser esta a mais utilizada no momento atual, ela foi eleita para detalhar a pesquisa. A análise categorial ou temática “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p.117).

A categorização pode ser elaborada por temas, sendo que seu eixo está ligado a uma afirmação a respeito de um assunto específico. Ela envolve uma quantidade de relações e pode ser representada por meio de uma palavra, frase ou resumo (categorias).

Seguindo a análise do conteúdo proposta por Bardin (1977), as categorias foram elaboradas conforme as principais respostas dos agentes pesquisados e agrupadas em concordância com os objetivos estabelecidos na presente pesquisa. Nesse sentido, a seguir estão dispostas as categorias organizadas nos quadros.

Quadro 1 – Identificação de adequação linguística realizada pelos professores

Entrevista com os professores		
Objetivo específico	Questão	Categoria
Identificar as adaptações realizadas para proporcionar a inclusão linguística aos adolescentes Surdos brasileiros e bolivianos.	1) Como ocorre a sua comunicação com o aluno Surdo? 2) Como ocorre a comunicação do aluno Surdo com os alunos ouvintes? 3) Você faz alguma adaptação no conteúdo e nas suas	Adequação linguística.

	<p>explicações para que o aluno Surdo entenda suas aulas? Se sim, quais?</p> <p>4) O que você faz quando o aluno Surdo não entende o conteúdo?</p> <p>5) Como os alunos Surdos são avaliados?</p>	
--	---	--

Fonte: LOUBET, 2017.

Quadro 2 – Adequação linguística executada pela tradutora intérprete

Entrevista com a Tradutora Intérprete de Libras e Língua Portuguesa		
Objetivo específico	Questão	Categoria
Identificar as adaptações realizadas para proporcionar a inclusão linguística aos adolescentes Surdos brasileiros e bolivianos.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Você faz alguma intervenção na produção escrita dos alunos? 2) Como o professor avalia o aluno Surdo? 3) Qual o seu posicionamento quando o aluno Surdo não faz a tarefa que era para ser feita em casa? 4) Quando o aluno apresenta alguma dúvida e/ou não entende o conteúdo, qual atitude é tomada por você? 	Adequação linguística.

Fonte: LOUBET, 2017.

Quadro 3 – Adequação linguística identificada pelos alunos Surdos

Entrevista com os alunos Surdos		
Objetivo específico	Questão	Categoria
Identificar as adaptações realizadas para proporcionar a inclusão linguística aos adolescentes Surdos brasileiros e bolivianos.	1) O que você faz quando não entende o conteúdo de Língua Portuguesa? 2) Como você se comunica com os colegas ouvintes? 3) Você usa o aparelho auditivo em sala de aula? 4) Você percebe que algumas atividades e explicações são adaptadas para você compreender melhor?	Adequação linguística.

Fonte: LOUBET, 2017.

Quadro 4 – Dificuldades enfrentadas pelos alunos Surdos percebidas pelos professores

Entrevista com os professores de Língua Portuguesa		
Objetivo específico	Questão	Categoria
Descrever as possíveis adversidades e obstáculos vivenciados pelos alunos Surdos no sistema educacional, no que refere ao desenvolvimento da inclusão linguística.	1) Você sabe Libras? 2) Os alunos ouvintes sabem Libras? 3) Qual a maior dificuldade que os alunos Surdos enfrentam na Língua Portuguesa? 4) Os alunos Surdos conseguem fazer as atividades em sala de aula e em casa?	Dificuldades enfrentadas pelos Surdos.

Fonte: LOUBET, 2017.

Quadro 5 – Dificuldades enfrentadas pelos alunos Surdos observadas pelo tradutor intérprete

Entrevista com o Tradutor Intérprete de Libras e Língua Portuguesa		
Objetivo específico	Questão	Categoria
<p>Descrever as possíveis adversidades e obstáculos vivenciados pelos alunos Surdos no sistema educacional, no que refere ao desenvolvimento da inclusão linguística.</p>	<p>1) Você sabe Língua Boliviana de Sinais? Já interpretou para alunos Surdos bolivianos?</p> <p>2) Os alunos Surdos fazem as atividades e tarefas que são destinadas para serem realizadas em casa?</p> <p>3) O que você faz quando o aluno redige um texto e desconhece a palavra que quer escrever?</p> <p>4) A escola mantém algum momento para ensinar língua portuguesa como segunda Língua para Surdos?</p>	<p>Dificuldades enfrentadas pelos Surdos.</p>

Fonte: LOUBET, 2017.

Quadro 6 – Dificuldades enfrentadas e identificadas pelos próprios Surdos

Entrevista com os alunos Surdos		
Objetivo específico	Questão	Categoria
Descrever as possíveis adversidades e obstáculos vivenciados pelos alunos Surdos no sistema educacional, no que refere ao desenvolvimento da inclusão linguística.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Seus professores de língua portuguesa sabem Libras? 2) Seus colegas ouvintes que estudam com você sabem Libras? 3) O professor proporciona alguma atenção diferenciada para você? 4) Você consegue ler um texto sem o auxílio do tradutor intérprete? 5) Você consegue fazer as atividades em casa? 	Dificuldades enfrentadas pelos Surdos.

Fonte: LOUBET, 2017.

Quadro 7 – Referência linguística proporcionada aos Surdos

Entrevista com os alunos Surdos		
Objetivo específico	Questão	Categoria
Identificar qual modelo linguístico é estabelecido para os alunos Surdos na instituição de ensino selecionada	1) Você é obrigado a falar em Língua Portuguesa? 2) Você sabe Libras? Se sim, como aprendeu? 3) Você sabe Língua Boliviana de Sinais? Se sim, como aprendeu? 4) Você consegue se comunicar com o colega Surdo boliviano?	Referência linguística.

Fonte: LOUBET, 2017.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Frequentemente confundem-se os conceitos de surdez e deficiência auditiva. É típico as pessoas chamarem uma pessoa Surda de deficiente auditiva por acreditarem, erroneamente, que o termo *Surdo* seja pejorativo. Russo e Santos (1994) salientam que o grau das perdas auditivas classifica-se conforme as frequências sonoras diagnosticadas entre 500, 1.000, 2.000 e 4.000 Hz.

Sob esse prisma, o decreto nº 5.626/2005, no parágrafo único do artigo segundo, esclarece: “considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, e 3.000 Hz” (BRASIL, 2006, p. 1).

Nesse sentido, abarcando os conceitos da fonoaudiologia, explicam-se os conceitos de deficiência auditiva:

Parcialmente Surdo (com deficiência auditiva – DA)

- a) *Pessoa com surdez leve* – indivíduo que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse indivíduo é considerado desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatório na leitura e/ou na escrita.
- b) *Pessoa com surdez moderada* – indivíduo que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É frequente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas linguísticos. Esse indivíduo tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou formas gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada à sua aptidão para a percepção visual. (BRASIL, 2006, p. 19).

Ainda no panorama fonoaudiológico, os sujeitos Surdos são classificados das seguintes formas:

Surdo

- a) *Pessoa com surdez severa* – indivíduo que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área da saúde e da educação, a criança poderá chegar a adquirir linguagem oral. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.
- b) *Pessoa com surdez profunda* – indivíduo que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica quanto à identificação simbólica da linguagem. (BRASIL, 2006, p.19).

No que tange à definição da pessoa Surda, o Decreto nº 5.626/2005 salienta:

Art. 2º Para os fins de 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. (BRASIL, 2005, p. 2).

Nessa perspectiva, sob o paradigma legislativo, a pessoa Surda é caracterizada não somente pela perda auditiva, mas, principalmente, por se relacionar com o meio social amparado pela percepção visual e, ainda, expressando sua cultura por meio da Libras.

2.2 DIFERENÇA ENTRE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA

Com o objetivo de diferenciar a Libras da Língua Portuguesa, Pereira (2008) conceitua:

A Língua de Sinais é uma língua de modalidade gestual-visual porque utiliza, como meio de comunicação os movimentos gestuais e as expressões faciais que são percebidos pela visão. Portanto, ela é

diferenciada da Língua Portuguesa de ouvintes que é uma língua oral-auditiva, porque na Língua Portuguesa utilizamos sons que são emitidos pela voz (PEREIRA, 2008, p. 22).

Com base nos conceitos explanados pela autora, a diferença principal que distingue a Libras da língua portuguesa é a modalidade que envolve as línguas em questão: a primeira é viso-espacial e a segunda oral-auditiva.

Embora as mencionadas línguas apresentem modalidades diversificadas, elas são constituídas pelo nível linguístico semântico, pragmático, fonológico sintático. A Libras merece, assim, um “status linguístico” como qualquer outro idioma.

2.3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Dentre muitos educadores de Surdos, Abade Charles Michel de L'Épée é merecedor de prestígio, pois ele se aproximou, de forma caridosa, dos Surdos paupérrimos, objetivando assimilar sua língua e iniciar os primeiros estudos relacionados à língua de sinais. L'Épée fundou, em 1775, a primeira escola para surdos nomeada Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris. Nela, tanto os docentes quanto os discentes utilizavam os sinais para que a comunicação fosse estabelecida.

O protagonista demonstrava com clareza a diferença existente entre fala e linguagem, pois o desenvolvimento natural dos Surdos é possibilitado pelo desenvolvimento íntegro desta. Dessa maneira, Sacks (1990), citando Sócrates exemplifica:

Se não tivéssemos nem língua, mas apesar disso desejássemos manifestar coisas uns para os outros, não deveríamos, como as pessoas que hoje são mudas, nos empenhar em indicar o significado pelas mãos, cabeça e outras partes do corpo? (SÓCRATES *apud* SACKS, 1990, p.31)

Na contramão do proposto por L'Épée, segundo Silva e Nembri (2010), os educadores Pereira, em Portugal, e Heincke, na Alemanha, desenvolviam o oralismo por conceberem que o pensamento só existe por meio da língua oral. Com isso, a escrita é derivada da língua oral e apresenta, assim, importância secundária.

Em Milão, no ano de 1880, ocorreu o Congresso Internacional de Ensino para Surdos. O objetivo do evento era substituir as Línguas de Sinais pelas línguas orais-auditivas. Dessa forma, foram mencionadas as bases teóricas de Aristóteles que discorre: “a fala viva é o privilégio do homem, o único e correto veículo do pensamento, a dádiva divina, da qual foi dito verdadeiramente: a fala é a expressão da alma, como a alma é a expressão do pensamento divino” (VELOSO; MAIA FILHO, 2009, p. 39). O congresso salientava a corrente oralista comprovada com exemplos por meio de alguns Surdos que falavam bem. Nesse sentido, a oralidade foi posta num pedestal enquanto os sinais e uso de quaisquer gestos foram inferiorizados.

No evento, ocorreu uma votação para eleger qual metodologia seria usada para lecionar o alunado Surdo. A metodologia escolhida foi o oralismo, assim sendo, qualquer comunicação que fosse derivada dos sinais deveria ser extinta da educação de Surdos por distanciar o Surdo da apropriação da oralidade (HONORA; FRIZANCO, 2009).

Na perspectiva de amenizar as dificuldades vivenciadas pelos Surdos, especialmente na de usar as línguas orais-auditivas, e na “tentativa de entregar” a língua que lhes faltam, a história dos Surdos foi direcionada para uma concepção filosófica chamada oralismo. Goldfeld (2002) alude que o oralismo define o indivíduo Surdo como detentor de uma patologia que dificulta a aquisição natural da linguagem oral. Com isso, o oralismo prevê a integração dos sujeitos Surdos com os ouvintes permeada pela fala. Por meio da prótese auditiva e da estimulação auditiva, a criança Surda conseguiria desenvolver a oralidade e a leitura labial, diminuindo, assim, sua deficiência ao interagir com os ouvintes.

Lane (1992) fundamenta que a educação das pessoas com surdez, na época do congresso, era percebida de maneira estagnada. Por isso, era mais importante orientar o Surdo a falar italiano como as pessoas ouvintes. Para tanto, os defensores do oralismo ocasionaram a extinção da atuação do professor Surdo que, antes, ensinava seus semelhantes. Contudo, somente uma pequena proporção de Surdos conseguiu desenvolver a fala socialmente compreensível. Como consequência, a escrita também denunciava o insucesso no ensino pautado pela abordagem oralista.

Diante de inúmeros casos de insucesso, o oralismo foi fortemente criticado em 1981, em Roma, no Ano Internacional das Pessoas Deficientes, aduzindo controvérsias à abordagem puramente oral, substituindo-a pela Comunicação Total.

A Comunicação Total foi elaborada para responder às necessidades comunicativas dos Surdos. A referida abordagem abrange a utilização de “todos os recursos e aspectos comunicativos, como no caso de falar e sinalizar ao mesmo tempo” (CAMPELLO, 2008, p. 66).

Albres (2010) pontua que a leitura labial, a amplificação sonora, oralização (ato de falar), os sinais, o alfabeto manual, o bimodalismo (ação de falar e sinalizar simultaneamente) constituem as estratégias adotadas pela Comunicação Total. Percebe-se, então, que essa abordagem não reconhece os Surdos com diferença linguística e cultural, tentando normalizá-los por meio do desenvolvimento da oralidade. Em contrapartida, foi significativo o contato que os Surdos tiveram com os sinais mesmo diante da sua utilização para alcançarem a fala.

Contrapondo os moldes da Comunicação Total, estudos desenvolvidos nos Estados Unidos e na Suécia demonstraram que a Língua Americana de Sinais (ASL) e outras línguas de sinais apresentavam as mesmas peculiaridades comparadas com outras línguas naturais (ALBRES; SARUTA, 2012). A partir de então, o trajeto da educação de Surdos foi se modificando, tendo em vista que antes a fala e a escrita eram inseridas em um pedestal. Nessa conjuntura, a língua de sinais assume uma posição de destaque, como língua utilizada na comunicação da minoria linguística, para aprendizagem e instrução na educação.

A veracidade exposta era que os Surdos, desde então, considerados deficientes desenvolveram uma língua ancorada na modalidade gestual visual, evidenciando uma das maiores capacidades humanas: “a elaboração de um sistema linguístico diferente da modalidade oral-auditiva utilizada pelos ouvintes” (ALBRES; SARUTA, 2012, p. 17).

O bilinguismo para Surdos está alicerçado na aquisição da Libras o mais precoce possível para que, a partir de então, o indivíduo aprenda a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Como se pode perceber, a oralidade não se enquadra nesse molde, porém, ela é facultada para os Surdos interessados em desenvolvê-la.

A aquisição da língua de sinais proporciona que a criança Surda acesse os conceitos de sua própria comunidade e, ainda, que ela os utilize como seus,

despertando uma maneira verossímil de pensar, agir e ver mundo. Já a língua portuguesa permitir um acesso maior à comunicação e à recepção de bens culturais produzidos pela cultura majoritária.

2.4 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

A criação da primeira escola para Surdos, no Brasil, está intimamente relacionada com a evolução do ensino para Surdos em Paris, pois o primeiro professor Surdo a lecionar em nosso país era francês. Ernest Huet foi diretor do “Instituto de Surdos-Mudos” de Bourges, momentos antes de iniciar o trabalho no Brasil.

É importante explicar que, na bibliografia consultada, foram encontradas diversas grafias do nome do professor Surdo Francês, como por exemplo: Eduard Hüet (OVIEDO, 2007), Edouard Hüet (JANUZZI, 2004), Ernest Huet (PINTO, 2006); Ernesto Hüet (CORREA, 2010); Hernest Huet (OLIVEIRA, 2012; GOLDFELD, 2002). Neste estudo, utiliza a grafia Huet por ser a mais recorrente nas pesquisas pesquisadas.

Em 1855, Huet entrega ao Imperador Dom Pedro II uma carta na qual o conteúdo apresenta o desejo de fundar uma escola para Surdos. Tendo em vista que a maioria dos Surdos eram oriundos de famílias pobres, não dispondo, assim, de recursos para custear os gastos ligados à educação, segundo Rocha (2008), Huet considerou duas alternativas para a fundação do instituto:

Em uma, o colégio seria de propriedade livre (particular), com uma concessão de bolsas e alguma subvenção por parte do Império; em outra, as despesas totais seriam assumidas pelo Império (pública). Caberia ao imperador a decisão. No entanto, Huet argumentava que, por ter experimentado os dois modos como diretor no Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, considerava o modelo privado com subvenções nacional e particular o mais adequado (ROCHA, 2008, p. 28).

No dia 1º de Janeiro de 1856, foram iniciadas as atividades do Instituto nas salas do Colégio de Madame de Vassimon. A instituição seguiu os moldes orçamentários privados. O programa apresentado por Huet abarcava as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil,

Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada (aos aptos) e Doutrina Cristã (ROCHA, 2008, p. 30).

A primeira escola para Surdos obteve várias denominações e foi localizada em diversos espaços:

1856/1857 – Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os sexos. Rua dos Beneditinos, 8; 1857/1858 – Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Morro do Livramento – Entrada pela Rua de São Lourenço; 1858/1865 – Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Morro do Livramento – Entrada pela Rua de São Lourenço; 1865/1866 – Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os sexos. Palacete do Campo da Acclamação, 49; 1866/1871 – Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Chácara das Laranjeiras, 95; 1871/1874 – Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Rua da Real Grandeza, 4 – Esquina da dos Voluntários da Pátria; 1874/1877 – Instituto dos Surdos-Mudos. Rua da Real Grandeza, 4 – Esquina da dos Voluntários da Pátria; 1877/1890 – Instituto dos Surdos-Mudos. Rua das Laranjeiras, 60; 1890/1957 – Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Rua das Laranjeiras, 82/232 (mudança de numeração); 1957/ atual – Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rua das Laranjeiras, 232. (ROCHA, 2008, p. 10).

Diante de dificuldades financeiras enfrentadas pela instituição, Huet, em abril de 1856, redigiu uma carta à Comissão Diretora que acompanhava o desenvolvimento das atividades no Instituto (ROCHA, 2008). Ademais, pediu outro lugar para o funcionamento do Instituto, pois ele não podia ampliar o horário das aulas. Rocha (2008) enfatiza que Huet evidenciou alguns inconvenientes relacionados à estrutura do Colégio de Madame de Vissamon:

A casa atual não está em condições higiênicas favoráveis à saúde dos alunos... as camas apertadas uma contra outra o mais perto possível; eu mesmo me vejo obrigado a dormir fora por falta de espaço, e como os meus exercícios acontecem num salão, o uso do giz e dos quadros cobre os móveis de uma poeira que os deteriora. (ROCHA, 2008, p. 30).

Rocha (2008) aborda que somente no dia 26 de setembro de 1857, os obstáculos financeiros foram diminuídos por meio da Lei 939/1857:

Conceder, desde já ao Instituto dos Surdos-Mudos, a subvenção annual de 5.000\$.000, e mais dez pensões, também annuaes, de 500\$000 cada huma, a favor de outros tantos surdos-mudos pobres, que nos termos do Regulamento interno do mesmo Instituto, foram aceitos pelo Diretor e Comissão e aprovados pelo governo. (BRASIL, p. 37, 1857).

A Lei 939/1857 apresenta um importante papel por subsidiar os gastos gerados pelo Instituto. Antes do ano de 1908, a fundação do Instituto era considerada no dia 1º de janeiro de 1856, porém o artigo 7 do decreto nº 6.892 de 19 de março de 1908 altera a data para 26 de setembro de 1857, a data da promulgação da lei 939.

Huet foi diretor do Instituto Imperial para Surdos-Mudos de ambos os Sexos desde a sua fundação, em 1857, até 1861. Existem algumas possibilidades que envolvem a saída do professor Surdo. Rocha (2008) informa que a saída de Huet ocorreu por conta de problemas conjugais e financeiros:

Em meados do ano de 1859, começaram as perturbações não só da economia e da disciplina, mas até da moralidade do estabelecimento: desinteligências, a princípio, e depois, graves conflitos entre Huet e a sua esposa, destruíram todo o respeito e força moral, sendo inevitável a anarquia. (ROCHA, p. 34, 2008).

Outra possibilidade é que Huet foi convidado para fundar uma escola para Surdos no México (OUVIEDO, 2007). Por fim, temos a versão de que Huet, ao findar seu contrato, “vendeu seus direitos relativos ao instituto para o governo imperial por: 2:744\$680, 2 contos, 744 mil e 680 réis” (JANUZZI, p. 4, 2004).

Após a saída de Huet da direção do Instituto, o colégio foi gerenciado por vários diretores, entre eles: Frei João do Monte do Carmo e Ernesto do Prado Seixas; Manoel Magalhães Couto; Dr. Tobias Leite (PINTO, 2006).

2.5 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA BOLÍVIA

O percurso histórico da educação dos Surdos bolivianos compreende alguns períodos e movimentos que serão expostos a seguir.

O primeiro período ocorreu do ano de 1880 a 1935, nele constata-se a existência de pessoas Surdas na Bolívia. Não há um registro informando a quantidade de Surdos na época, porém o fato de ocorrer uma identificação desses sujeitos ocasionou a reflexão de como eles poderiam se tornar úteis para a sociedade (GALVARRO, 2011).

No segundo período, iniciado em 1945 e encerrado em 1957, há o pioneirismo da educação de Surdos (GALVARRO, 2011). Nota-se intensa influência do Congresso de Milão devido às práticas oralistas reproduzidas:



Figura 1 - Clase de foniatría em 1946.
Fonte: GALVARRO, 2011.

O terceiro período conhecido como Geração do Ouro, aconteceu nas décadas de 1960 e 1970. A Geração do Ouro é demarcada pela organização das comunidades de Surdos e, conseqüentemente, pelo seu firmamento político na militância Surda. Esse período ocasionou questões importantes como língua, comunidade e cultura Surda (GALVARRO, 2011).

O quarto período ocorreu entre as décadas de 1980 e 1990, fase essa marcada pela estruturação da comunidade Surda em associações nas principais cidades bolivianas. As Associações de Surdos começaram a se fortalecer em busca de caminhos para divulgação da cultura Surda em diversos espaços (GALVARRO, 2011).

O quinto período denominado como Geração Vanguarda, ocorreu entre os anos de 2000 a 2010, sendo significativa para a propagação da *Lengua de Señas Bolivianas* (LSB). Nesse período, identifica-se a realização de sinais registrados em vídeo para o seu ensino em diversas regiões. Dessa forma, o Surdo deixa de ser um mero receptor, e passa a ser protagonista ativo na luta pelo seu desenvolvimento. Nessa conjuntura, surge a atuação dos tradutores intérpretes de Libras para “dar voz”, ou seja, difundir o que os Surdos emitiam pelos sinais. A característica principal, nesse cenário, é o empoderamento dos Surdos na luta pelas suas causas (GALVARRO, 2011).

O sexto período, conhecido como Geração do Posicionamento Político no Palco das Políticas Públicas, transcorre de 2011 até os dias atuais. Além do crescimento significativo do movimento Surdo em Associações, percebe-se uma grande militância no contexto da diversidade linguística e cultural, influenciando a legislação do país (GALVARRO, 2011).

2.6 SURDEZ E AS CONCEPÇÕES VIGOTSKYANAS

Durante muito tempo os Surdos foram considerados sujeitos incapazes de receberem educação formal, pois acreditava-se que a perda auditiva ocasionava o retardamento mental. Dessa maneira, torna-se presumível porque os Surdos passaram por diversos percalços sociais e educacionais. Poucos estudiosos pesquisaram o desenvolvimento cognitivo dos Surdos, porém Vygotsky se destacou ao desbravar essa área. Nas suas explanações em Fundamentos da Defectologia, Vygotsky (1989) explicitou que a educação e desenvolvimento dos indivíduos Surdos são questões complexas tendo em vista que os Surdos ficam alheios à interação com a oralidade.

Essa concepção teórica pressupõe que a relação do indivíduo com o universo não é direta, mas sim mediada por meio do outro e, depois, orientada pelo próprio indivíduo. Para tanto, a linguagem ocupa o espaço de protagonista por gerenciar as interações estabelecendo instância de significação. Assim, a linguagem não pode ser limitada, reduzida o que ocasionará impasses na interação e no desenvolvimento do sujeito (VYGOTSKY, 1981, 1993).

Compreende-se que, por meio da linguagem, compomos o mundo e, ainda por meio dela, nos constituímos como indivíduos. Essa mesma linguagem é adquirida socialmente, ela serve como ferramenta para nos comunicarmos com o universo. Diante do fato de que em nossa sociedade há a predominância da linguagem oral, em razão que a maioria das pessoas se comunica por meio das palavras, em inúmeros casos a língua de sinais é desconsiderada e desprestigiada como língua, o que fomenta a imposição do desenvolvimento da oralidade em crianças Surdas.

Brito (1993) salienta que as línguas naturais apresentam função de suporte ao pensamento. A oralidade não é adquirida naturalmente pelos Surdos, dessa forma, observam-se inúmeros exemplos de Surdos que passam vários anos em acompanhamento com fonoaudiólogos com objetivo de alcançar o “pódio das palavras sonoras”. Nesse mesmo viés teórico, Skliar (1999) corrobora que durante muito tempo na educação de Surdos não era reconhecida a relevância da língua de sinais, o que acarretou sérios empecilhos: os Surdos foram excluídos de adquirirem a linguagem naturalmente e, assim, foram isolados de aprendizagens significativas.

Godfeld (1997) alude que com o desdobramento da linguagem podemos atuar integralmente no meio social:

A história dos surdos comprova as ideias de Vygotsky e Bakhtin quanto à importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento e da consciência, mostrando também que a sua aquisição pela criança deve ocorrer através de diálogos, conversações, já que, sem uma língua de fácil acesso, os surdos não conseguiriam participar ativamente da sociedade (GODFELD, 1997, p.159).

A criança Surda pode apresentar lacunas no seu desenvolvimento se não tiver adquirido uma língua que permita trocas significativas com o meio. Vygotsky (2001) considera que a aprendizagem é social e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores advém da interação da criança com o ambiente, das interações promovidas com o mundo.

É necessário reconhecer que existem diferenças entre línguas sinalizadas e línguas orais, as primeiras, se forem oferecidas condições, serão adquiridas naturalmente, possibilitando que o Surdo interaja com o mundo e atribuindo concepções significativas ao ambiente que congrega. Nesse sentido, Dizeu e Caporali (2005, p. 590) ponderam que:

Por meio da língua passamos a compreender o mundo, constituindo nosso cognitivo e subjetivo, criando pelas nossas experiências e concepções próprias, de tudo e todos que fazem parte de nosso meio. Dessa forma, a criança surda necessita de uma língua que possibilite a ela a integração ao seu meio, no qual ela seja capaz de compreender o que está ao seu redor, significar suas experiências, em vez de uma língua que a torne um ser apto para reproduzir um número restrito de palavras e frases feitas, que para ela não terão nenhum significado comunicativo, restringindo sua potencialidade para construir e utilizar a linguagem no processo dialógico. (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 590).

A aprendizagem ocorre, efetivamente, quando o conteúdo é considerado pertinente ao aprendiz. Os Surdos, em sua maioria, não atribuem relevância às palavras orais por não compreenderem seus significados e, ainda, por estas não surgirem naturalmente em seu cotidiano. Em contrapartida, o conteúdo gestual, por ser rico em significado para os Surdos, proporciona o desenvolvimento da aprendizagem contínua e dinâmica. Posto isto, as significações produzidas são consequências das várias interações estabelecidas entre quem ensina e quem aprende. O estudante também é protagonista nesse meio, por ser ativo na construção de seu próprio conhecimento diante do contato com o grupo e, ainda, com o conteúdo.

Para tanto, o que a criança já assimilou é ponto de partida rumo ao novo, ao desconhecido, ao conhecimento complexo que será adquirido (VYGOTSKY, 2001). Essa relevância deve ser considerada pela escola, é necessário reconhecer o nível real de desenvolvimento dos estudantes. O alvo do ensino é atingir o desconhecido pelos alunos, ou seja, alcançar os objetivos traçados previamente pelo docente.

O trabalho realizado pelo docente deve focar à aquisição de novos saberes, pois “na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma” (VYGOTSKY, 2001, p. 336). As crianças precisam ser incitadas a aprender, o que possivelmente ocasionará a motivação em assimilar novos conhecimentos.

Sob o panorama vygotksyano, a escola e o ensino de qualidade desempenham funções consideráveis no desenvolvimento psicológico do aprendiz. Enfatiza-se que para o estudante Surdo, a escola necessita favorecer interlocuções significativas em uma língua que ele domine.

Refletir sobre a educação de Surdos nos traz à tona que é primordial que a língua de sinais garanta a acessibilidade dos conteúdos. Apesar disso, convém elucidar que apenas a acessibilidade comunicativa não garante o desenvolvimento e a aprendizagem de novos conteúdos. Há necessidade de considerar a instrução de Surdos não apenas na concepção linguística, mas inclusive na ótica educacional. Ao reportar a língua de sinais como responsável por todas as lacunas de ensino e aprendizagens dos Surdos, percebe-se a redução do ensino à questão exclusivamente linguística, nesse caso pressupõe-se que os estudantes ouvintes que dominam a língua portuguesa não apresentam adversidades de aprendizagem.

2.7 Surdez sob o panorama patológico e clínico, linguístico cultural e sócio antropológico

Diversos estudos apontam a surdez sob dois pontos de vistas: o patológico ou clínico e o linguístico-cultural ou socioantropológico. Skliar (1997) destaca que:

Por uma parte, o surdo é visto como um sujeito enfermo e a surdez como uma patologia que afeta algo mais que a audição e, por isso, o surdo é forçado a permanecer no campo da medicina e na terapêutica. Por outro lado, o surdo é considerado um membro real, o potencial de uma comunidade linguística minoritária onde a audição e por onde a falta de audição não julga nenhum papel significativo (SKLIAR, 1997, p. 13).

Historicamente, a surdez é observada como um mau funcionamento da audição e, dessa forma, como limitação. Falcão (2010) enfatiza que:

O estigma da surdez é acompanhado de preconceitos e chavões que denigrem o indivíduo por pouco se comunicar ou se expressar como a maioria das pessoas comumente fazem, pela fala oralizada (FALCÃO, 2010, p. 21).

Partindo para o enfoque cultural, a surdez não é estereotipada aos que nascem sem audição ou a perdem na infância, ela não está enraizada na condição patológica, mas sim ao fato de “estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na língua de sinais” (SALLES, 2004, p. 41).

No panorama socioantropológico, a surdez é analisada numa visão que envolve os estudos culturais, no qual formam:

Um horizonte epistemológico na definição da surdez, no qual ela possa ser reconhecida como uma questão de diferença política, de experiência visual, de identidades múltiplas, um território de representações diversas que se relaciona, mas não se refere aos discursos sobre a deficiência (SKLIAR, 2005, p. 29).

Ressalta-se que a surdez não é discutida somente sob as duas óticas supracitadas, clínica ou cultural, mas, também, no paradigma da educação inclusiva. Reconhece-se a relevância da língua de sinais para a evolução integral do aprendiz Surdo e espera-se uma mudança brusca na estrutura escolar.

A língua de sinais é um dos aspectos primordiais que ocasionam a identidade da pessoa Surda. Para Sá (2006) “os surdos organizados em

comunidades consideram o uso da língua de sinais uma evidência de pertença à comunidade surda” (SÁ, 2006, p.130).

No que tange à inclusão no âmbito educacional e, conseqüentemente, no social, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) assegura a inclusão dos alunos com surdez em escolas regulares, por meio da educação bilíngue, da atuação do tradutor intérprete de Libras e Língua Portuguesa, e do ensino da Libras. Para tanto, o supracitado documento institui que:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. (BRASIL, 2008, p. 11).

As escolas localizadas nas regiões fronteiriças deparam-se não somente com a inclusão das crianças com deficiências, mas, também, com as crianças que falam línguas orais auditivas diferentes.

Nesse cenário, foi elaborado o acordo que permite a residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços e bolivianos, conforme estabelece o artigo I, do Decreto nº 6.737/2009:

O Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Bolivianos, celebrado em Santa Cruz da Serra, em 8 de julho de 2004, apenso por cópia ao presente Decreto, será executado e cumprido tão inteiramente como nele se contém. (BRASIL, 2009).

Conforme a legislação em vigor, o direito dos bolivianos estudarem em escolas apresenta-se com os apontamentos teóricos pertinentes a essa situação de inclusão, que deverão ser aprofundados ao longo dos levantamentos bibliográficos e, posteriormente, pela pesquisa de campo e suas análises.

3 INCLUSÃO LINGÜÍSTICA E EDUCACIONAL: ESCOLAS FRONTEIRIÇAS QUE ACOLHEM SURDOS E OUVINTES BRASILEIROS E BOLIVIANOS

Em nosso país, pesquisas sobre educação formal em regiões de fronteira vêm sendo pouco desenvolvidas ao longo do tempo. O problema é mais agravante no que envolve a organização escolar para sujeitos fronteiriços (FEDATTO, 1995; CITRNOVITZ, 1996; PEREIRA, 2002; CENTENO, 2006). Raffestin (2005) apresenta a seguinte definição para o termo fronteira:

A fronteira não é uma linha, a fronteira é um dos elementos da comunicação biossocial que assume uma função reguladora. Ela é a expressão de um equilíbrio dinâmico que não se encontra somente no sistema territorial, mas em todos os sistemas biossociais (RAFFESTIN, 2005, p. 13).

O Brasil, entre a América Latina, é considerado o que possui o maior número de países adjacentes, possuindo uma divisão internacional com dez países. Conforme o Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDFF), a zona de fronteira brasileira abrange 27% do espaço nacional brasileiro, englobando 588 municípios e 11 estados, em uma população calculada em 10 milhões de habitantes (JAIME, 2010).



Figura 2 - Mapa das cidades que fazem fronteira Brasil - Bolívia.

Fonte: <http://www.weather-forecast.com/locations/Puerto-Quijarro>. Acesso em: 27/01/2017.

Corumbá apresenta um movimento constante no qual, diariamente, brasileiros, bolivianos e outras nacionalidades perpassam o marco territorial que divide o Brasil da Bolívia. A referida cidade foi fundada no final do século XVIII, em 1778, situada na fronteira oeste da República Federativa do Brasil, então Estado de Mato Grosso, às margens do Rio Paraguai (JAIME, 2010).

Diante dessa localização geográfica, Santos (1997) define o espaço fronteiriço como a região de efetivação de atividades na qual, a cada período histórico, reconhece novas formas e conteúdos, demarcando subespaços em uma região nacional.

Ainda nesse viés de localização, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 20, classifica que:

A faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres, designada como faixa de fronteira, é considerada fundamental para a defesa do território nacional, e sua ocupação e utilização serão reguladas em lei. (BRASIL, 1988).

Percebe-se que, frequentemente, o conceito de fronteira denota à noção de limites e demarcações de lugares, porém o campo das ciências sociais tem mencionado que essa definição envolve muito além de questões geográficas e espaciais, enfatizando-o como substancial para compreensão dos grupos sociais.

Nessa concepção, Chavez e Cavalcante (2007) observam a imigração boliviana como uma possibilidade de ascensão de oportunidades. Segundo os autores:

A Bolívia por ser um país subdesenvolvido e estar em constante crise política, social e econômica, torna o Brasil um paraíso de oportunidades para muitos imigrantes bolivianos. O subemprego e a economia informal são preponderantes no país, tornando o município de Corumbá a porta de entrada para aqueles que fogem da miséria e buscam uma melhor condição de vida. (CHAVEZ; CAVALCANT, 2007, p.4).

Na região fronteiriça, Martins (2009) vislumbra um cenário sociológico, pois nesse ambiente constata-se como as sociedades se estruturam, (des)organizam ou se multiplicam. Nesse sentido, o autor salienta que:

A fronteira é o espaço próprio do encontro de sociedades e culturas entre si diferentes, a sociedade indígena e a sociedade dita 'civilizada', mas também as várias e substancialmente diferentes facções da sociedade de brancos e mestiços que somos. A fronteira é

o lugar da liminaridade, da indefinição e do conflito. Tem sido o lugar da busca desenfreada de oportunidades (MARTINS, 2009, p.10).

Ainda nesse *hall* de definições, Labache e Martin elucidam que “as fronteiras não são adquiridas, são práticas vivenciadas, construídas e reconstruídas na atividade, notadamente, no decorrer das experiências educativas e das experiências de rupturas” (LABACHE; MARTIN, 2008. p. 353).

Com isso, salienta-se que a fronteira é um processo histórico e, assim, mutável; é um encadeamento que denota conflitos, confrontos que vão engrandecendo ou reduzindo os espaços de cada grupo.

Se de certa forma as fronteiras demarcam as divisões das categorias sociais como a participação desigual dos indivíduos em meio social, porém ela possibilita, também, a abertura de espaços de interação e trocas para que os grupos se relacionem entre si.

De fato, constituídos segundo a classe, o gênero, a nacionalidade, ou a origem, esses grupos vivenciam mais ou menos, segundo os casos, processos dinâmicos (diferentes formas de mobilidade, rupturas e recomposições). Embora os modos de percepção e os processos de construção e de transgressão de fronteiras dependam muito das condições estruturantes prévias, eles podem também se dever, em alguns casos, em grande parte, a disposições dos atores, experiências educativas, acontecimentos desencadeadores pouco “previsíveis” e aos contextos variáveis nos quais os atores se inscrevem. (LABACHE; MARTIN, p. 335, 2008)

Dessa maneira, pode-se inferir que os aprendizes bolivianos que estudam em escolas de Corumbá e seus familiares, após suas relações de trocas, conflitos e divergências, estão diante de um processo de construção, aumento e/ou rompimento de fronteiras.

Koltai (2000) afirma que o adjetivo “estrangeiro” significa “vindo de fora”, “não familiar”, o que é “incompreensível”, aquele que está “situado além das fronteiras”. A fronteira, além de ser marcada pela descontinuidade territorial entre os países, é realçada pelas línguas que diferem e dividem os povos.

Como supramencionado, o Decreto nº 6.737/2009, em seu artigo I, assegura a autorização de alunos bolivianos, que habitam em regiões fronteiriças, a frequentar instituições de ensino público e privado.

Porém, os discentes bolivianos deparam-se com a recorrente supremacia linguística da língua portuguesa nas escolas fronteiriças situadas em Corumbá. Nesse sentido, a supremacia linguística consiste nas ações que almejam ascender uma língua enquanto a outra é inferiorizada. Sendo assim, a língua portuguesa, por ser a língua falada pelo grupo majoritário, impera e é imposta aos demais grupos minoritários.

No âmbito geral, os alunos matriculados nas escolas brasileiras precisam aprender os conteúdos curriculares. De maneira específica, os alunos ouvintes bolivianos precisam aprender a língua portuguesa nas suas quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar). Os aprendizes Surdos brasileiros necessitam apreender a Libras e a língua portuguesa para que, dessa forma, elas amparem a aquisição de outros conhecimentos. Por sua vez, os Surdos bolivianos (alguns até já assimilaram a LSB), são envolvidos numa problemática mais preocupante e excludente, eles devem aprender duas línguas:

- Língua Brasileira de Sinais;
- Língua portuguesa em duas modalidades: leitura e escrita.

Albuquerque (2006) adverte e justifica os motivos que desfavorecem o ensino de línguas estrangeiras oriundas de países fronteiriços:

A prática cotidiana das pessoas que vivem em áreas fronteiriças revela variadas formas de hibridismo linguístico. **Os moradores fronteiriços estão acostumados a misturar os idiomas, as músicas, a culinária, etc, a criar estereótipos sobre os outros e se identificar com suas respectivas nações. Mas os governos e a maioria dos educadores veem a mistura como um perigo e um medo de perder a soberania nacional.** O alarme imediato é feito a partir da associação imediata entre língua e identidade nacional, ou seja, os espaços culturais em que as línguas nacionais perdem espaços para línguas estrangeiras são logo vistos como lugares desnacionalizados. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 5, grifos nossos).

A superioridade existente entre as línguas utilizadas em regiões fronteiriças é justificada e, até mesmo, prevê e evita conflitos linguísticos, conforme o artigo VIII, do Decreto nº 6.737/2009:

Cada uma das Partes deverá ser **tolerante** quanto ao uso do idioma da outra quando os beneficiários deste Acordo se dirigirem a órgãos ou repartições públicas para reclamar ou reivindicar os benefícios dele decorrentes. (BRASIL, 2009, grifos nossos).

Com a citação do artigo, é perceptível que nosso país “tolera” a língua dos estrangeiros. Dessa maneira, a língua dos estrangeiros é suportada, aceita e não acolhida, pois em nosso país o mais importante é dominar a língua portuguesa. Afinal, a língua portuguesa assume um lugar de prestígio enquanto as outras línguas são desfavorecidas.

No cenário fronteiriço, especificamente em Corumbá, as diferenças identitárias são mais fortes, pois a oposição está presente em diversos grupos como, por exemplo, ouvintes brasileiros e ouvintes bolivianos, Surdos brasileiros e Surdos bolivianos. Diante da diversidade cultural e identitária apresentada, dependendo de como o sistema educacional for estabelecido e executado, essas diferenças podem apresentar significações negativas, pois conforme Silva (2000):

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora (SILVA, 2000, p. 82).

Assim como os ouvintes, os Surdos se identificam ao formar grupos que se conciliam de acordo com peculiaridades ideológicas, linguísticas, cognitivas e culturais em comum. Miranda e Perlin (2003, p. 217) elucidam que:

Ser surdo, a diferença que vai desde o ser líder ativo nos movimentos e embates que envolvem uma determinada função ativa, até daqueles outros que iniciam contatos nos contornos de fronteiras (MIRANDA; PERLIN, 2003, p. 217).

Como exposto, pode-se afirmar que em diversas circunstâncias os Surdos são comparados como estrangeiros no meio social e escolar por se comunicarem por uma língua diferente do grupo majoritário ouvinte e, conseqüentemente, por pertencerem à cultura Surda.

É evidente que a língua é um dos imensos percalços a ser resolvido nas regiões fronteiriças, uma vez que os povos se distinguem por meio dela, por hábitos e costumes culturais. Por isso, é imprescindível salientar que essa conjuntura contagia as realidades educacionais nas instituições de ensino de fronteiras internacionais.

Circunstâncias discriminatórias apresentadas nas escolas não são ocasionadas somente pela nacionalidade e etnia dos sujeitos envolvidos, mas, inclusive, devido à classe social, culturas desprestigiadas e deficiências. As escolas não conseguem eliminar esses impasses da diversidade que embaraçam seus discentes (GUSMÃO; RODRIGUES; MIRANDA, 1999).

Diante dos argumentos e explicações dos diversos autores já consultados, é perceptível que as escolas situadas em regiões de fronteiras são responsáveis por incontáveis incumbências socioculturais desde a: preocupação com as diferenças entre as identidades (costumes, línguas etc) dos alunos; até estabelecer estratégias para incentivar a valorização e respeito mútuo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Mediante o empreendimento da análise de conteúdo baseada em Bardin (1977), mostraremos os discursos dos participantes, em consonância com os objetivos propostos na presente pesquisa. Iniciaremos com os relatos de dois professores de Língua Portuguesa que lecionam alunos Surdos e ouvintes do 2º e 3º ano do Ensino Médio; em seguida, serão mencionadas as respostas do tradutor Intérprete de Libras que atua em ambas as séries e, por fim, serão aludidos os discursos afirmados pelos alunos Surdos. As categorias destacadas são: 1) Adequação linguística; 2) Dificuldades enfrentadas pelos Surdos; 3) Referência linguística.

Categoria 1 – Adequação linguística

Quanto à pergunta **“Como você se comunica com os alunos Surdos?”** os professores tiveram posicionamentos semelhantes:

“Chamo imediatamente o intérprete”. (PROF1)

“Para me comunicar com eles eu chamo o intérprete para fazer a comunicação”. (PROF2)

Conforme a resposta dos professores, percebe-se que a atuação do tradutor intérprete de Libras é indispensável para que os alunos Surdos compreendam os enunciados pronunciados pelos professores.

No contexto de escolarização das crianças Surdas em escolas inclusivas, é fundamental a presença do tradutor intérprete de Libras para que exista uma ligação comunicativa com os usuários de Libras com aqueles que desconhecem essa língua (VIEIRA, 2014).

Na questão **“Como ocorre a comunicação do aluno Surdo com os alunos ouvintes”** verificam-se relatos diferenciados entre os professores:

“É mais tranquilo do que se imagina, porque, por exemplo, os alunos que ouvem tentam articular, interagir com ele. Os alunos que ouvem tem autonomia, você já deve ter percebido que eles se aproximam do Surdo e já fazem gestos. Eu não consigo entender, mas eles conseguem”. (PROF1).

“Quando os outros alunos precisam falar com os Surdos, eles chamam o intérprete e falam para ele, ele passa para os Surdos e depois ele fala para os outros alunos o que os Surdos falaram”. (PROF 2).

Nesse contexto, o PROF1 identifica certa independência dos alunos ouvintes para interagir com o aluno Surdo, o docente até enfatiza não entender o que os alunos Surdos sinalizam, mas que os alunos ouvintes conseguem compreender. Em contrapartida, o mesmo não ocorre com os alunos que estudam no 2º ano do Ensino Médio, pois os alunos ouvintes, para dialogar com os Surdos, chamam o tradutor intérprete, o que ocasiona a dependência e, até mesmo, intermediação linguística constante entre eles para se comunicar.

Nesse sentido, o tradutor intérprete de Libras cumpre seu papel conforme fundamentado por Quadros (2004), que afirma que este deverá intermediar as interações entre os docentes e os alunos, assim como, entre os colegas Surdos e ouvintes.

A pergunta seguinte está intimamente entrelaçada à prática docente de realizar adaptação nas aulas: **“Você faz alguma adaptação no conteúdo e nas suas explicações para que os alunos Surdos entendam suas aulas”?** Segundo os professores:

“Só quando tem redação. Eu desconsidero conectivo, uso de flexão de verbos, de determinados artigos, eu fico mais aliado ao contexto. Me prendo no conteúdo, na mensagem, não avalio a ferro e fogo a questão gramatical. Até porque é a segunda língua deles”. (PROF1).

“Não, porque a intérprete é muito boa, ela é ótima. Eu não faço adaptação pra eles não, com o auxílio da intérprete não é necessário” (PROF2).

Ambos os professores não fazem adaptações para tornar as explicações e os conteúdos mais compreensíveis para os aprendizes Surdos. O PROF1 efetiva um olhar avaliativo diferenciado nas atividades dos Surdos ao não ponderar os erros de coesão, por reconhecer que a língua portuguesa é a segunda língua desses aprendizes. O PROF2 reconhece a competência da intérprete e, por esse motivo, não realiza nenhuma adaptação. Com o comentário desse professor, é perceptível que ele deixa a cargo do intérprete a responsabilidade que é sua: a de ensinar.

Silva (2013) considera que o conteúdo precisa ser adaptado para que os alunos Surdos tenham as mesmas condições de desenvolvimento dos alunos ouvintes, assim o professor é responsável por reformular a sua prática de ensino

para regulá-la às suas legítimas necessidades. Então, diante da não adaptação do conteúdo, os alunos Surdos ficam em desvantagem.

A pergunta posterior está relacionada à iniciativa do docente nos momentos em que o educando Surdo apresenta alguma dúvida: **O que você faz quando o aluno Surdo não entende o conteúdo?**

“Geralmente o intérprete que fica como ponte, ele me fala qual a dúvida do aluno, eu tento passar pra ele de forma mais tranquila para ele fazer os gestos para ele”. (PROF1)

“Os alunos falam com o intérprete e ele me chama. Não é sempre que eles apresentam dúvidas porque ele assiste à aula, assiste a explicação e vai passando pra eles com os sinais. Uma vez ou outra eles me fazem perguntas. Às vezes o intérprete me chama e eu explico pra ele e ele explica para os alunos”.

Os dois professores reconhecem que, diante do não entendimento do aluno Surdo perante o conteúdo, o tradutor intérprete de Libras é o elo comunicativo entre os sujeitos, pois é ele quem faz a sinalização. Na argumentação do PROF1, destaca-se que ele explica o conteúdo de forma “mais tranquila”, ou seja, ele utiliza uma linguagem mais simples para que, primeiramente, o tradutor intérprete entenda a explicação e, em seguida, transmita conhecimento aos estudantes. Nesse caso, considera-se a utilização de uma linguagem mais simples ao explicar como uma adaptação na explicação. Com o comentário do PROF2, enfatiza-se que o tradutor intérprete estabelece, assim como no relato anterior, o vínculo comunicativo do professor ouvinte com o aluno Surdo. Ainda no discurso do PROF2, é possível inferir que os alunos Surdos não direcionam muitas dúvidas a ele pelo fato de que eles esclarecem as interrogações com o tradutor intérprete.

Algumas vezes o papel do tradutor intérprete de Libras é confundido com o do professor. Equivocadamente, acredita-se que o tradutor intérprete de Libras é o responsável em lecionar os conteúdos para os alunos Surdos (QUADROS, 2004). Quem detém a função de ensinar é professor e essa responsabilidade não deve ser assumida e nem transferida a outro profissional.

No que tange à avaliação dos estudantes Surdos, a próxima pergunta norteia o seguinte questionamento: **Como os alunos Surdos são avaliados?**

“Como comentei antes, eu avalio o conteúdo, o que o aluno quis dizer, a coerência do conteúdo. Sei que se eu avaliar a fundo a gramática os alunos serão prejudicados, por isso eu observo a gramática, mas não avalio”. (PROF1)

“Eu percebo que eles não colocam conectivos, né? Preposição se não me engano. É difícil para o Surdo, eu considero a mensagem que eles querem transmitir, porque se a gente for olhar a gramática não tem como”. (PROF2).

Observa-se que os professores percebem a dificuldade que o aprendiz Surdo apresenta na produção textual em Língua Portuguesa. Com isso, a ótica avaliativa adotada por eles é de prevalecer a questão semântica, ou seja, a lógica e o sentido dos enunciados produzidos na escrita. Ambos os professores reconhecem que se se embasassem no quesito gramatical, a produção textual dos Surdos seria inferiorizada e, conseqüentemente, prejudicada.

Esse posicionamento dos professores condiz com o que é estabelecido pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que institui, no capítulo VI, que o processo avaliativo da criança Surda necessita valorizar o aspecto semântico que reconheça a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa (BRASIL, 2005).

A seguir, realizaremos a análise da categoria adequação linguística, com base nas respostas pronunciadas pelo tradutor intérprete de Libras e língua portuguesa.

Na pergunta **“você faz alguma intervenção na produção escrita dos alunos Surdos”** o profissional comentou:

“Eu falo pro professor, se o aluno fizer a redação sozinho ele não vai conseguir fazer. Então, todo o apoio da escrita eu que estou dando, palavra, palavra. O aluno apresenta o sinal e eu a datilologia, porque se for pra ele escrever, não escreve”. (TILLP)

Com a declaração do entrevistado, é evidente que os aprendizes Surdos não conseguem dominar a escrita da língua portuguesa e, dessa forma, não obtêm êxito na escrita sem o apoio do tradutor. Os alunos sinalizam em Libras a história que será redigida, o profissional transforma a sinalização em soletração manual (representação manual das letras da língua portuguesa) para que os alunos escrevam o texto. Segundo o profissional, sem esse amparo os alunos não conseguiriam escrever. Essa é uma lamentável falha no sistema educacional, que não consegue adequar a apropriação da escrita para os alunos Surdos. Esses sujeitos, em alguns casos, não conseguem dominar a escrita e, assim, dependem do auxílio de outro sujeito que domine a língua portuguesa para fazer a soletração

manual das palavras sinalizadas. Nesse contexto, a adequação linguística adotada pela tradutora desfavorece a apropriação da escrita.

Fernandes (2006) enfatiza que a língua portuguesa continua sendo inalcançável para o aluno Surdo, tendo em vista que as práticas educacionais não contemplam o ensino dessa Língua como segunda língua. Quando o aluno Surdo tenta escrever um texto, ele se ancora na sua primeira língua, a Libras, então ele se recorda do sinal e, diante do fato de não conhecer a palavra em língua portuguesa que significa tal sinal, pergunta para o tradutor intérprete.

A pergunta decorrente refere-se à avaliação: **Como o professor avalia o aluno Surdo?** O tradutor intérprete proferiu que:

“Ele faz as correções dentro da norma, ele fala aqui tá errado, é assim e tal ou, então, é mais comum entregar só a prova e o surdo verifica o que escreveu errado. O professor faz avaliação semântica, essa avaliação tem que ter mais peso que a morfológica. Ele dá, digamos assim, uma suavizada, digamos assim, porque se ele for levar ao pé da letra, a perda eu acredito que seja bem grande”. (TILLP).

Como o exposto, os professores não efetivam uma avaliação gramatical rigorosa nos textos produzidos por Surdos, pois eles percebem as dificuldades desses educandos ao escreverem o texto. A fala do tradutor intérprete corrobora aquilo que foi afirmado pelos professores com relação à avaliação dos alunos Surdos em língua portuguesa.

Nesse sentido, Silva (2015) pondera que a avaliação do aluno Surdo, no que tange à produção textual, deve ser diferenciada da dos ouvintes, pois a Libras serve de base para aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita, o que influencia sua produção textual.

A pergunta sucessiva está relacionada com as atividades para serem respondidas em casa: **Qual o seu posicionamento quando os alunos Surdos não fazem a tarefa que era para ser feita em casa?** Segundo o tradutor intérprete:

“Se tem algum intervalo entre uma aula e outra, se o professor conclui a atividade e deixa livre, daí eu posso até ajudá-los”. (TILLP)

Constata-se que, quando os alunos Surdos não fazem as tarefas que eram para serem feitas em casa, para que eles não sejam prejudicados, mais uma vez, eles contam com o apoio do tradutor intérprete para fazer a sinalização das atividades e auxiliá-los na escrita. O tradutor intérprete aproveita os intervalos entre

as aulas para fazer as explicações necessárias para responderem as atividades. Esse procedimento do profissional demonstra a dependência dos alunos, inclusive, para redigirem as respostas dos exercícios.

Lima, Souza e Bruce (2013) também identificaram a dificuldade de os alunos Surdos realizarem as tarefas no lar. Para os autores, essa dificuldade ocorre porque a maioria dos familiares dos Surdos não sabem Libras para os ajudarem com explicações.

Diante do posicionamento dos autores e das constatações realizadas na escola, é possível discorrer que além dos familiares não saberem Libras, os alunos não conseguem se tornar leitores e escritores autônomos devido à ineficácia das maneiras como a língua portuguesa é ensinada.

A interrogação posterior refere-se à atuação do tradutor intérprete diante das dúvidas dos alunos Surdos: **Quando o aluno apresenta alguma dúvida e/ou não entende o conteúdo qual atitude é tomada por você?**

Ai, daí é complicado (risos). Porque eu vejo assim, a questão do tempo, porque é muito raro, assim é, se o professor está explicando e acaba, o correto é o intérprete interromper e pedir para o professor explicar, né? Tem professor que tem a preocupação e pergunta: ele entendeu? Tem professor que termina de explicar tudo e depois pergunta se o aluno Surdo entendeu. Durante os trabalhos, por exemplo, depois que o professor explica e o Surdo tem que responder algum questionamento, alguns exercícios, daí nesse momento, eu sei que não é meu papel, mas se eu consegui ter uma compreensão eu mesma passo para o surdo, ó é assim, tá explicando isso aqui. Agora se eu não souber de vez daí eu chamo o professor. É mais ou menos por aí, assim que acontece. (TILLP).

Diante desse discurso do profissional, percebe-se que, por um lado, ele reconhece que o ideal é interromper a explicação do professor, chamá-lo e mencionar o questionamento do aluno. Por outro lado, se ele conhece o conteúdo e sabe como explicar, executa a iniciativa de esclarecer o aluno. O tradutor intérprete reconhece que não deve fazer isso, que isso não é o ideal, porém ele chama o professor se ele não compreende o conteúdo para explicar. Outra questão reveladora é que alguns professores se preocupam com o aluno ao perguntar se ele entendeu.

Enfatiza-se que a pergunta é direcionada para o tradutor: ele entendeu? Os professores não perguntam para o próprio aluno se entendeu a explanação, quem responde pelo aluno é o tradutor intérprete. Nesse cenário, é notório o distanciamento do professor com o aluno o que dificulta a interação entre eles.

Assim, o ideal seria que o professor perguntasse para o aluno se houve entendimento, e não para o tradutor intérprete.

Quadros (2004) alude que o papel do tradutor intérprete é somente intermediar a comunicação do aluno Surdo. Sendo assim, quando o aluno apresenta uma dúvida, o regente é quem deveria explicar o conteúdo para elucidar o aluno.

Para encerrar a categoria adequação linguística, mostraremos as respostas dos alunos Surdos com base nesse eixo.

A primeira pergunta refere-se à ação dos alunos Surdos em consequência do não entendimento da temática ensinada: **“O que você faz quando não entende o conteúdo de língua portuguesa”?**

“As atividades são muito difíceis. Eu mostro o caderno para o intérprete, ele avisa minha dúvida para o professor. O intérprete explica o que professor falou, eu entendo e escrevo no caderno”. (ALUNO 1).

“Eu fico calmo, paciência, porque português é difícil mesmo”. (ALUNO 2).

“Eu tento, mas não consigo entender. Eu aviso o intérprete e ela me ensina”. (ALUNO 3).

Com a resposta do ALUNO 2, foi necessário que o pesquisador fizesse mais duas perguntas: **Você faz pergunta para o professor quando não entende o conteúdo? Você faz perguntas para o tradutor intérprete?**

Para o professor não, para o intérprete. O intérprete sabe Libras, o professor não sabe. (ALUNO 2).

No que tange o entendimento do conteúdo, as respostas dos estudantes foram unânimes ao apontarem intensa dificuldade. O ALUNO 1 e o ALUNO 2 perguntam para o tradutor intérprete que, por sua vez, direciona o questionamento ao professor. Nesse caso, o tradutor intérprete assume a intermediação comunicativa entre os sujeitos. A situação enfatizada é um tanto alarmante, pois, segundo o aluno 2: quem domina a língua que ele utiliza para se comunicar é o tradutor intérprete e não o professor, dessa forma convém solicitar o esclarecimento do não entendimento ao primeiro profissional e não ao professor. É nítido o afastamento do aluno com o professor devido à existência de uma diferença nas línguas que ambos usam. Tal distanciamento não ocorre entre o aluno e o tradutor intérprete, tendo em vista que ambos se comunicam pela mesma língua.

Damazio (2007) salienta ser relevante que os professores e os alunos Surdos ampliem entre si interações sociais e habilidades comunicativas para evitar, assim, que o aluno sempre dependa integralmente do tradutor intérprete.

A pergunta posterior está associada à interação comunicativa dos alunos Surdos com outros estudantes: **Como você se comunica com os colegas ouvintes?**

Eu falo algumas palavras, eu escuto um pouco, tento fazer a leitura labial, mas é difícil. Então, eu escrevo no caderno e mostro para os amigos, eles escrevem e mostram o que escreveram no caderno. Eles não sabem Libras, alguns até sabem um pouco de Libras. (ALUNO 1).

Eu falo para o intérprete, ele fala para os amigos, o intérprete me avisa o que os amigos falaram. Meus amigos não sabem Libras, só 1 amigo sabe pouquinho Libras. Se eles soubessem Libras seria melhor. (ALUNO 2).

Eu gosto de estudar com os amigos, mas é difícil a comunicação. Eu tento conversar em Libras com eles e não consigo porque eles não sabem Libras. Eu chamo o intérprete e ele fala para eles o que sinalizei. (ALUNO 3)

Conforme as sinalizações dos alunos, o ALUNO 1 se esforça para estabelecer a comunicação com seus colegas ao desempenhar algumas estratégias: leitura labial e escrita. Os outros alunos apontam que os colegas ouvintes não interagem usando Libras, diante desse obstáculo, eles contam com a colaboração do tradutor intérprete.

A inclusão dos alunos Surdos seria proposta com maior eficácia se a Libras fosse ensinada não somente para os alunos Surdos, mas, inclusive, para os estudantes ouvintes. O ensino de Libras para alunos ouvintes facilitaria a comunicação entre os alunos e, ainda, o melhoramento do relacionamento interpessoal entre eles (LOPES 2006).

Encerrando a categoria adequação linguística, os alunos responderam à seguinte interrogação: **Você percebe que algumas atividades e explicações são adaptadas para você compreender melhor?**

“Não, é tudo normal”. (ALUNO 1).

“Não, é igual para todos os alunos”. (ALUNO 2).

“As atividades não têm diferença”. (ALUNO 3)

O discurso dos alunos condiz com o dos professores: não há adaptação no conteúdo aos alunos Surdos. Com os enunciados dos aprendizes Surdos, do

intérprete de Libras e dos professores, constata-se que a única adaptação linguística que ocorre é a intermediação do intérprete entre os sujeitos. Atuação do tradutor intérprete é uma adaptação linguística, mas que realiza esse processo é o próprio tradutor intérprete. O professor poderia colaborar adaptando o conteúdo de maneira mais visual: com imagens, ilustrações o que proporcionaria o aguçamento da memória visual dos alunos.

Nesse panorama de adequação do conteúdo, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as adaptações possibilitam o atendimento das necessidades peculiares de aprendizagem dos alunos. Mesmo com o reconhecimento da importância das adaptações no meio escolar, elas ainda não são inseridas nesse contexto para melhorar o rendimento dos alunos Surdos.

A seguir, apresentaremos a segunda categoria proposta contendo a análise das entrevistas dos professores, tradutor intérprete e alunos Surdos.

Categoria 2 – Dificuldades enfrentadas pelos Surdos

A primeira pergunta atribuída a essa categoria diz respeito à fluência dos docentes em Libras: **Você sabe Libras?**

“O mínimo necessário, o OI que aprendi com muita dificuldade. Apesar de já ter feito cursos com a Shirley, mas aí você não coloca em prática e acaba perdendo muito. Sei sinais bem mais elementares, mas o professor intérprete que está sempre presente”. (PROF1).

“Não sei, para me comunicar com os alunos eu chamo o intérprete”. (PROF2).

Nas duas respostas é notável a total dependência do professor com o tradutor intérprete, tendo em vista que o primeiro professor sabe o “mínimo necessário” em Libras. Afinal o que é o mínimo necessário? O mínimo necessário seria os sinais básicos para formar um diálogo com os Surdos? Somente saber o sinal de “OI” é insuficiente para se comunicar, satisfatoriamente, com os aprendizes Surdos? Com a resposta do segundo professor, infere-se que nem ao menos cumprimentar em Libras o professor consegue, deixando o tradutor intérprete a cargo dessa função.

Essa ocorrência repercute no sistema educacional inclusivo do nosso país, o professor e o aluno Surdo não congregam a mesma língua, o que provoca a

constante dependência da atuação do tradutor intérprete de Libras (LACERDA, 1996). É importante a atuação do tradutor intérprete, porém isso não esquivava à significância de os docentes aprenderem Libras.

A segunda questão está diretamente relacionada à percepção dos professores às dificuldades que os Surdos apresentam: **Em sua opinião, qual a maior dificuldade que os Surdos apresentam na língua portuguesa?**

“Nunca parei pra pensar qual seria a maior dificuldade dos Surdos, eu acredito que a maior dificuldade seja o fato deles não ouvir”. (PROF 1).

“Hum... Bom, eles têm muita dificuldade na hora de escrever os textos. o intérprete explica o que é pra fazer, mas mesmo assim eles têm dificuldade”. (PROF 2).

Conforme a opinião do PROF 1, percebe-se que ele observa os Surdos do ponto de vista patológico e clínico e não no panorama socioantropológico. Reconhecer o Surdo mediante a inexistência da audição é compreender que esses sujeitos são deficientes e não com diferença linguística e cultural. Diante do posicionamento do professor, é inevitável refletir que a falta de audição é a principal barreira para que os Surdos se desenvolvam satisfatoriamente. Em contrapartida, quando o sistema educacional proporciona condições essenciais para o alunado Surdo, esse público consegue se desenvolver a ponto de alcançarem o bilinguismo pleno. O PROF2 alude que a maior dificuldade dos aprendizes Surdos é a escrita da língua portuguesa, porém, como foi constatada na categoria adequação linguística, a professora não fomenta nenhuma adaptação no conteúdo para que aprendizes Surdos alcancem o desenvolvimento satisfatório na escrita da língua portuguesa.

Guarinello et. Al (2006) aborda que as principais dificuldades, em incluir o aluno Surdo na classe regular, estão relacionadas ao professor: a falta de procedimentos metodológicos que ensine a língua portuguesa como segunda língua, a dificuldade na interação do aluno Surdo, o desconhecimento de Libras ocasiona entraves no desenvolvimento inclusivo do aluno Surdo.

A última pergunta para os professores dessa categoria concerne à execução das atividades: **Os alunos Surdos conseguem fazer as atividades em sala de aula e em casa?**

“Na sala eles conseguem, em casa não. As tarefas em casa os Surdos não fazem porque não tem ninguém auxiliar. Na sala de aula tem o intérprete de Libras”. (PROF 1)

“As tarefas voltam em branco. Aí o professor ajuda em sala de aula porque em casa eles não fazem, eles fazem em sala. o intérprete aproveita o tempo vago e ajuda na aula. Eu considero mais o que eles fazem em sala de aula”.
(PROF 2)

Mais uma vez foi enfatizada a dependência dos escolares Surdos com o tradutor intérprete, a vinculação desses alunos é tão grande a ponto de não conseguirem executar as tarefas sozinhos em casa. Sem o apoio do tradutor intérprete os alunos Surdos não apresentam autonomia para responderem às atividades solicitadas pelo professor. O PROF 1 compreende que em casa não há uma pessoa fluente em Libras para explicar o conteúdo aos Surdos. A PROF 2, também compreende a referida dificuldade desses alunos. Dessa forma, ele valoriza somente as produções feitas em sala de aula.

O fato de os Surdos não conseguirem responder aos exercícios em casa identifica a limitação linguística que apresentam perante a leitura e escrita da língua portuguesa. Essa limitação ocorre porque a maioria das escolas inclusivas não proporcionam estratégias de ensino adequadas para que os Surdos sejam leitores e escritores autônomos (ASPILICUETA; CRUZ, 2015).

Abaixo consta a análise das respostas do tradutor intérprete relacionada à categoria dificuldade enfrentada pelos Surdos.

A primeira pergunta da presente categoria para o tradutor intérprete envolve a sua percepção do cumprimento das tarefas: **“Os alunos Surdos fazem as atividades e tarefas que são destinadas para serem realizadas em casa”?**

Na grande maioria das vezes não, eu observo isso, porque ele não tem o domínio. Apesar que o professor explica, ó é uma síntese é um resumo, é um fichamento, mas por esses Surdos daqui não terem um domínio da Língua Portuguesa, então eles têm dificuldade, muita dificuldade pra elaborarem, pra pesquisarem, pra responderem as atividades porque eles não têm ninguém em casa para ajudar.

Diante do que fora mencionado pelo tradutor intérprete, “mesmo com a explicação dos professores”, os aprendizes Surdos frequentemente não conseguem responder às tarefas em casa, pois não dominam a leitura e escrita da língua portuguesa. Conforme o enunciado da profissional, infere-se que os alunos não têm autonomia para responder aos exercícios sozinhos.

Os escolares, tanto os ouvintes quanto os Surdos, necessitam de conhecimentos sobre a língua para decodificar as palavras, compreender as

estruturas das frases e, ainda, para planejarem estratégias que tornem o texto inteligível (LANE; HOFFMEISTER; BAHAN, 1996). Na escola, a estratégia usada para que o texto se torne entendível é a sinalização efetuada pelo tradutor intérprete de Libras, porém a maioria dos lares Surdos não dispõe de ouvintes fluentes para auxiliá-los nas tarefas escolares. Assim, diante de a escola não proporcionar metodologias de ensino para que o Surdo seja um leitor autônomo, os alunos aprendizes Surdos não conseguem fazer atividades sem o apoio do tradutor intérprete.

Diante dessa circunstância, o tradutor intérprete aproveita os intervalos das aulas para auxiliar os Surdos na resolução de exercícios que eram para serem feitos em casa, o que sobrecarrega o aluno e o tradutor intérprete.

A próxima questão abrange a mediação do tradutor intérprete diante da produção textual dos alunos Surdos: **“O que você faz quando o aluno redige um texto e desconhece a palavra que quer escrever”?**

“Hum... Nesse caso eu dou o apoio sinal, palavra, sinal, palavra. O aluno me pergunta qual o nome desse sinal e eu faço a datilologia. Isso é bem frequente, os alunos têm dificuldade na escrita”. (TILLP)

É notório que o profissional percebe a dificuldade que os aprendizes Surdos apresentam na escrita da língua portuguesa e, com isso, ele os ajuda soletrando a palavra, por meio do alfabeto manual, para que eles escrevam a palavra referente ao sinal que eles não conhecem. Essa ocorrência repercute um ciclo vicioso: o aluno Surdo sabe o sinal, sabe o contexto em que esse sinal é utilizado na sua primeira língua (Libras), porém não conhece a palavra que traduz esse sinal, assim ele pergunta para o tradutor intérprete e ele escreve a palavra desconhecida.

O tradutor intérprete é um profissional importante, é fundamental a sua presença no ambiente escolar, porém ele não consegue resolver, isoladamente, todas as dificuldades educacionais dos Surdos (SALES; LACERDA, 2015). Mesmo com o amparo linguístico do tradutor intérprete os discentes Surdos ainda continuam com dificuldades na apropriação da leitura e escrita na língua portuguesa.

A última pergunta direcionada ao tradutor intérprete objetiva identificar a circunstância de os alunos terem intensa dificuldade na língua portuguesa: **“A escola mantém algum momento para ensinar Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos”?**

A questão da Língua Portuguesa como segunda língua, aqui não temos ainda. Talvez no ano que vem já tenha uma professora para assumir essa modalidade, mas eu vejo assim, que os nossos Surdos, em termos de Língua Portuguesa 2, de produção eles estão muito aquém, porque agente tem, digamos, não vou falar modelo, mas tem muitos exemplos, informações até de Campo Grande, das produções dos Surdos e eu observo que a maioria dos nossos Surdos não tem uma produção que dá eles uma competência para um Enem, por exemplo, eles não tem. Eu vejo que isso é um obstáculo até hoje, então tem que rever. Por exemplo, esses Surdos que saíram, eles já se formaram e a maioria não tem competência para a produção da Língua Portuguesa.

O conteúdo proferido pela tradutora foi elucidativo, primeiramente foi afirmado que a escola não mantém nenhum momento para que os alunos Surdos aprendam a língua portuguesa como segunda língua, isso justifica a alarmante dificuldade desses sujeitos ao se depararem com a leitura e escrita dessa língua. Destaca-se que a metodologia adotada pelos professores de língua portuguesa é de primeira língua, ou seja, para falantes e ouvintes que já sabem tal idioma. Os Surdos não são ouvintes e nem falantes da língua portuguesa e, conseqüentemente, não a adquirem nem como língua materna e nem como primeira língua. Nesse contexto, os Surdos são inseridos numa sala de aula onde o grupo majoritário é falante e ouvinte de uma língua que é adquirida como língua materna e aprendida como primeira língua: a língua portuguesa. Com a inserção dos Surdos nesse cenário, a escola não efetiva nenhum momento para que eles aprendam a língua portuguesa de maneira que contemple metodologias que subsidiem o ensino dela como segunda língua para Surdos. Diante desse panorama, os aprendizes Surdos se deparam com um contexto onde a língua portuguesa impera e não são executadas iniciativas para que eles desenvolvam uma aprendizagem satisfatória o que justifica as dificuldades desses estudantes em ler e redigir em língua portuguesa sem depender da atuação do tradutor intérprete.

Como foi comentado pelo tradutor intérprete, a aprendizagem da língua portuguesa é um tópico importante. A referida língua é difícil de ser aprendida pelos aprendizes Surdos. Nessa perspectiva, Perlin (1998,56) explana que:

Os surdos não conseguem dominar os signos dos ouvintes, por exemplo, a epistemologia de uma palavra, sua leitura e sua escrita. adquirir a oralidade e a escrita, porém, dizer que não são capazes de aprendê-la reduz totalmente a pessoa ao seu déficit e não considera a precariedade das práticas de ensino disponíveis para esse aprendizado. Há, pois, urgência de ações educacionais escolares que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem escolar das pessoas com surdez.

Ainda na categoria dificuldades enfrentadas pelos Surdos, por fim, destacaremos as respostas afirmadas por eles mesmos.

A primeira pergunta feita para os Surdos está relacionada à fluência em Libras dos professores de Língua Portuguesa:

“Só um pouquinho”. (ALUNO 1).

“Difícil, ele tenta usar sinais, mas não sabe”. (ALUNO 2).

“Ele não sabe”. (ALUNO 3)

Os três alunos apontaram a não fluência em Libras dos professores. O ALUNO 1 e o ALUNO 2 informaram o conhecimento, superficial, de alguns sinais. Subentende-se que esses sinais possam estar relacionados com a iconicidade (sinais que se assemelham com o referente: celular, escrever, beber e entre outros) e os apontamentos.

A escola regular precisa implementar medidas que condizem com as necessidades do alunado Surdo, uma das ações seria que os professores soubessem Libras para facilitar a comunicação com esses alunos (DORZIAT, 1998). Se os professores soubessem Libras para estabelecer diálogos com seus alunos Surdos, provavelmente, os aprendizes se sentiriam de fato acolhidos no sistema educacional inclusivo. Aprendizagem de Libras da parte do docente é fundamental para fortalecer as relações em sala de aula, ainda, para que o professor assuma o papel de ensinar não deixando essa responsabilidade a cargo do tradutor intérprete.

A segunda pergunta se refere à fluência em Libras dos alunos que não são Surdos: **“Seus colegas ouvintes que estudam com você sabem Libras”?**

“Só dois sabem, eu ensinei para eles. Eu não ensinei para os outros amigos porque eu fico cansado”. (ALUNO 1).

“Um sabe, os outros não sabem”. (ALUNO 2).

“Meus amigos não sabem Libras”. (ALUNO 3).

É evidente que a maioria dos colegas ouvintes não domina a Libras para se comunicar com os escolares Surdos. Diante dessa diversidade e empasse linguístico, enfatiza-se que o obstáculo da inclusão é a interação dos sujeitos que estudam na mesma classe escolar. Com essa limitação linguística, mais uma vez o

tradutor intérprete assume a incumbência de unir, por meio da tradução e interpretação em Libras e Língua Portuguesa, os alunos ouvintes e os alunos Surdos.

A pergunta sucessiva direciona nossas reflexões para a atenção que os Surdos recebem: **“O professor proporciona alguma atenção diferenciada para você”?**

“Não, só o intérprete. Eu pergunto para o intérprete, ele chama o professor”. (ALUNO 1).

“Não, o intérprete sim”. (ALUNO 2).

“Não, o professor explica para todo mundo e o intérprete explica para mim. Às vezes o professor termina de explicar para todo mundo, mas o intérprete continua explicando para mim”. (ALUNO 3).

As respostas dos estudantes Surdos foram similares, eles mencionam que quem concede atenção que precisam é o tradutor intérprete e não o professor. Nesse caso, ela acaba assumindo a responsabilidade de ensinar os alunos Surdos. Atitude que deveria ser realizada pelos docentes e não pelo próprio tradutor.

Quando o professor não concede a atenção que os alunos Surdos precisam, na maioria das vezes, quem acaba realizando explicações são os próprios tradutores intérpretes (LACERDA, 1996). Esse posicionamento pode gerar o distanciamento entre o professor e o aprendiz Surdo, tendo em vista que as dúvidas são direcionadas pelo escolar Surdo para o tradutor e respondidas pelo próprio tradutor.

O último questionamento dessa categoria é concernente com a resolução de atividades extraclasse: **“Você consegue fazer as atividades em casa”?**

“Em casa é difícil, eu tento fazer, consigo responder um pouco. O que eu não consigo fazer a intérprete me ajuda ou eu copio do quadro” (ALUNO 1).

“Não consigo em casa ninguém me ajuda. Eu faço na escola”. (ALUNO 2).

“Não, porque tem muitas palavras e eu não entendo”. (ALUNO 3).

Os três alunos comentaram que não conseguem resolver os exercícios em casa. O ALUNO 1 enfatizou que na classe escolar ele consegue pelo fato que tem o apoio do tradutor intérprete e, ainda, é possível copiar as respostas do quadro. O ALUNO 2, explanou que em casa ele apresenta dificuldade e, dessa forma, conta com a contribuição do tradutor intérprete na escola. O ALUNO 3, denota a

dificuldade em fazer as tarefas sozinho por não entender as palavras escritas em língua portuguesa.

A dificuldade de leitura e escrita dos discentes Surdos, lastimavelmente, ocasiona a não resolução de atividades em casa. Essa ocorrência é muito frequente em Surdos que ainda não se apropriaram dessas duas linguagens citadas (ASPICULETA; CRUZ, 2015). Se a escola favorecer metodologias que condizem com o ensino da língua portuguesa como segunda língua, provavelmente os alunos Surdos teriam condições de se tornarem leitores e escritores autônomos e, conseqüentemente, conseguiram responder as atividades em casa sem a intervenção dos ouvintes.

Categoria 3 – Referência linguística

Conforme foi mencionado no capítulo intitulado “Percurso Metodológico”, as perguntas da última categoria foram aplicadas somente para os discentes Surdos, tendo em vista que elas envolvem questões da aquisição da Libras, da língua Boliviana de Sinais e, ainda, da obrigatoriedade do desenvolvimento da oralidade na língua portuguesa.

A primeira está questão interroga a obrigatoriedade da oralidade dos Surdos: **“Você é obrigado a falar em língua portuguesa”?**

“Ninguém me obriga, eu consigo falar poucas palavras porque eu quero”. (ALUNO 1).

“Não”. (ALUNO 2).

“Não, ninguém manda falar português. Eu não sei falar português, eu só sei Libras”. (ALUNO 3).

Embora o ALUNO 1 consiga falar algumas palavras, ele faz isso por opção. Os outros escolares também afirmaram que ninguém lhes impõe a oralidade.

Inúmeras escolas inclusivas tentam normalizar o Surdo por meio do desenvolvimento e prática da leitura labial e oralização, ainda que estejamos no século XXI (LOPES, 2004). Com os enunciados sinalizados pelos aprendizes Surdos, percebe-se que a escola não impõe língua portuguesa. Os Surdos que desenvolvem esse meio comunicativo fazem por opção própria.

As seguintes perguntas estão relacionadas à aquisição da linguagem: **Você sabe Libras? Se sim, como aprendeu?**

“Quando eu era pequeno eu não sabia Libras, era difícil eu me comunicar com as pessoas. Eu comecei a estudar na escola, vi um intérprete que fez com a mão “oi”. Eu achei estranho, oi? O que é isso? Depois disso eu aprendi outros sinais com o intérprete”. (ALUNO 1).

“Eu aprendi Libras com o intérprete e com os amigos Surdos que estudavam na escola”. (ALUNO 2).

“Mais ou menos no ano de 2006, minha família me trouxe aqui no Brasil. Meu pai e minha mãe procuraram uma escola que eu pudesse estudar. Comecei a estudar na escola. Na sala de aula se aproximou uma pessoa e começou a fazer sinais, eu não entendia nada. Depois fui aprendendo os sinais com ela. Eu aprendi Libras aqui na escola, antes eu não sabia”. (ALUNO 3).

Todos os estudantes Surdos aprenderam Libras na escola. O ALUNO 1 sinaliza que o primeiro contato que teve com a Libras foi com o tradutor intérprete de Libras e não com outros Surdos. O ALUNO 2 apontou que aprendizagem da Libras ocorreu diante do contato com o tradutor intérprete e, ainda, com os outros colegas Surdos. O Aluno C, comentou que quando era criança aprendeu a Libras em nosso país com o tradutor intérprete.

Constata-se que a escola assumiu o importante papel de ensinar Libras para os aprendizes Surdos, porém essa aprendizagem não ocorreu por meio da atuação de professores e instrutores Surdos. É fundamental que a escola possibilite aprendizagem de Libras com Surdos adultos, pois esses serviriam de modelo linguístico e cultural para as crianças Surdas (CAPORALLI; LACERDA; MARQUES, 2005).

As interrogações a seguir, denotam a aprendizagem da Língua de sinais do país vizinho: **Você sabe Língua Boliviana de Sinais? Se sim, como aprendeu?**

“Não, eu só sei Libras”. (ALUNO 1).

“Não”. (ALUNO 2).

“Não. Eu moro na Bolívia, mas sei poucos sinais: pai, mãe, oi. Eu moro na Bolívia, mas não conheço muitos Surdos que moram na Bolívia” (ALUNO 3).

Todos os alunos afirmaram não dominar Língua Boliviana de Sinais. Essa informação foi mais marcante no ALUNO 3. Esse aluno, mesmo sendo boliviano e morando em outro país, não teve oportunidade de adquirir a Língua Boliviana de

Sinais, o que o transforma em um estrangeiro que não consegue se comunicar em seu próprio país.

A maioria das escolas em regiões fronteiriças não valorizam a cultura e língua do país vizinho, essa ação desfavorável aos estrangeiros é apontada quando as práticas educacionais contemplam a língua e cultura do grupo majoritário (GUSMÃO; RODRIGUES; MIRANDA, 1999). Com as declarações dos estudantes, evidencia-se que a escola não promove ações que valorizam a língua sinalizada pelo povo Surdo boliviano, todo conhecimento é transmitido primeiramente, pela língua portuguesa e, em seguida, pela Libras.

Tendo em vista que a próxima pergunta é relativa à comunicação dos alunos Surdos brasileiros com os bolivianos, ela foi direcionada somente para os dois alunos brasileiros (ALUNO 1 e ALUNO 2): **Você consegue se comunicar com o colega Surdo boliviano?**

“Sim, nós batemos papo em Libras”. (ALUNO 1).

“Surdo boliviano? Quem é Surdo Boliviano?” (ALUNO 2).

“O aluno é boliviano. Você consegue conversar com ele”? (PESQUISADOR).

“Sim, falo com ele normalmente, ele sabe Libras” (ALUNO 2).

Ambos os alunos se comunicam com o Surdo boliviano por meio da Libras, porém o ALUNO 2 não conseguiu identificar o ALUNO 3 como boliviano.

A língua é uma forte característica que marca a diferença entre a nacionalidade, identidade e cultura dos indivíduos (MARTINS, 2009). Essa diferença linguística entre os alunos Surdos brasileiros com o Surdo boliviano não é evidente, tendo em vista que tanto os aprendizes Surdos brasileiros quanto o Surdo boliviano utilizam a Libras para estabelecer a comunicação. Outro fator a ser destacado é que o ALUNO 2 não reconhece o ALUNO 3 como boliviano, ele acreditava que o ALUNO 3 é brasileiro. O fato do ALUNO 3 não utilizar a língua de boliviana de sinais contribui para que ele seja confundido com nacionalidade brasileira.

A última pergunta é pertinente à comunicação do aprendiz Surdo boliviano com os Surdos brasileiros, ela foi direcionada somente para o Surdo boliviano: **“Você consegue se comunicar com os colegas Surdos Brasileiros que estudam na escola”?**

“Sim, porque eu sei Libras, eles sabem Libras” (ALUNO 3).

O fato de o Surdo boliviano ter aprendido a Libras facilita a interação dele com os Surdos brasileiros. Esse aluno não apresenta nenhuma limitação comunicativa para se comunicar com os escolares Surdos brasileiros, portanto há uma identificação linguística entre os aprendizes Surdos brasileiros com o aluno Surdo boliviano por meio do uso da Libras.

Assim, deve-se evitar o risco de contribuirmos para maior desigualdade, na medida em que não diversificamos as ofertas, ainda que tenhamos como propósito a igualdade de acesso à educação (CARVALHO, 2003). No cenário escolar pesquisado, observa-se que a escola não promove nenhuma ação que valorize a língua boliviana de sinais e a cultura Surda brasileira e boliviana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em nosso país passou por intensas transformações e as pesquisas pertinentes à inclusão da diversidade, especialmente no contexto educacional, ainda são motivos de polêmicos debates. A essência do presente estudo está centrada, principalmente, na inclusão escolar dos alunos Surdos brasileiros e bolivianos.

Atualmente, consideráveis possibilidades foram concedidas aos Surdos e pelos Surdos, mesmo que seja com o desenvolvimento de muitas militâncias e estudos. Há o alicerce legislativo que determina que eles tenham acesso às escolas, universidades e demais espaços sociais. No entanto, o fato de que muitos profissionais não compreenderem as diferenças linguísticas e culturais existentes nesses sujeitos, causam dilemas que inviabilizam uma educação escolar objetiva a esse alunado. Identifica-se que há necessidade de execuções mais amplas que impulsionem sua educação. Acredita-se que isso será possível quando for efetivado um elo comparativo que fomente a reflexão de análises das pesquisas científicas, em consonância com o cotidiano desses alunos.

O cerne desta pesquisa está atrelado a análise das ações pedagógicas e para o desenvolvimento da aprendizagem e da inclusão linguística de alunos surdos brasileiros e bolivianos nas aulas de língua portuguesa do ensino médio, posto que sejam utentes de uma língua com modalidade (viso-espacial) e estrutura diferente da utilizada pelo grupo majoritário.

Percebe-se que a maior parte do conhecimento cultural é produzido e propagado por meio de línguas orais auditivas (língua inglesa, portuguesa, francesa e entre outras). Dessa forma, quando as escolas do nosso país transmitem os saberes, essa disseminação é realizada por meio de conhecimentos em uma língua oral auditiva: a língua portuguesa.

Para que aprendizagem ocorra para o aluno Surdo, destaca-se o exercício satisfatório de dois protagonistas: o professor e o tradutor intérprete de Libras. A atuação desses profissionais deve ser bem estabelecida e consonante, o que possivelmente resultará no proveitoso desenvolvimento desses estudantes.

O estudo apresentado não propõe resultados definitivos, mas sim fomentadores de discussões relacionadas à inclusão e aprendizagem dos alunos

Surdos brasileiros e bolivianos, tendo como ponto de partida as informações apresentadas por dois alunos Surdos brasileiros, um aluno Surdo boliviano, dois professores ouvintes brasileiros de língua portuguesa e um tradutor intérprete de Libras e Língua Portuguesa (ouvinte).

A iniciativa do estudo foi estabelecida por acreditarmos que esses protagonistas são capazes de efetivarem uma educação de qualidade para todos, porém carecem de condições para o sucesso pedagógico, visto que parcerias e/ou responsabilidades não são assumidas e executadas por todos os envolvidos, o que ocasiona discursos contrários e desfavoráveis ao movimento inclusivo.

É necessário promover o avanço das escolas inclusivas, compreende-se que essa realização deve ser alicerçada na aceitação das diferenças individuais, valorizar cada aprendiz conforme sua especificidade, promovendo a aprendizagem por meio da cooperação. Nesse cenário, a escola precisa rever seus papéis, seu currículo, suas concepções, suas práticas educacionais.

No processo de ensino-aprendizagem em sala de aula entre o professor e o aluno, o docente necessita compreender que ensinar não corresponde à transferência de saberes, mas, propiciar aos alunos situações de reelaboração do conhecimento adquirido, ensejando o seu acesso crítico e contribuindo para sua atuação como ser reflexivo, crítico e ativo no processo historicocultural da sociedade.

Em suma, entende-se que, no processo inclusivo, compete à escola se adaptar às condições dos estudantes e não eles se adequarem ao modelo porporcionado pela escola. Subentende-se, por conseguinte, que a inclusão implica rupturas no atual sistema educacional que estabeleça o acesso à escola sem discriminações, sem excluir ninguém do mensurável significado do conceito de educar.

Dessa maneira, ao refletirmos sobre inclusão de convivência entre diferentes culturas, é incoerente que o Surdo aprenda somente ensinamentos relacionados à cultura dominante dos ouvintes. É, pelo menos, contraditório que o Surdo seja privado de conhecer sua própria história, a história da sua língua, o desenvolvimento da sua cultura, e compartilhar essas questões com os ouvintes.

Nas escolas inclusivas com propostas bilíngues, é imprescindível a presença do tradutor intérprete para oportunizar a acessibilidade linguística do Surdo no contexto educacional.

O tradutor intérprete é um atuante fluente em Libras competente para intermediar a comunicação entre pessoas que desconhecem Libras. Assim sendo, pode-se afirmar que ele possibilita a interação entre os povos que possuem línguas e culturas diferentes. No contexto da sala de aula inclusiva, ele é responsável por traduzir e interpretar as explicações proferidas pelo professor, direcionar as dúvidas do aprendiz Surdo ao professor, sinalizar para os Surdos os enunciados dos ouvintes e vice-versa.

Como foi explanado, o tradutor intérprete de Libras desempenha a função de “elo comunicativo” entre Surdos e ouvintes. Quando o aprendiz Surdo se posiciona num canto isolado da classe e, assim, se comunica somente com o tradutor intérprete, nota-se um rompimento na interação. Quando o escolar Surdo apresenta um questionamento ao tradutor intérprete e essa interrogação é esclarecida pelo próprio tradutor e não pelo professor, mais uma vez, temos ruptura na relação do professor com o aluno o que desfavorece, então, a inclusão.

Nesse contexto, quando o estudante Surdo não compreende o conteúdo o questionamento do aprendiz deve ser levado para o professor e não esclarecido pelo próprio tradutor intérprete.

Os Surdos, diante da inexistência da audição, interagem e compreendem por meio da visão e da sinalização (em Libras). A aprendizagem desses sujeitos ocorre por meio do canal visual, ou seja, ela não está alicerçada pelas vias orais-auditivas. É imprescindível que o reconhecimento dessas características fundamentem os procedimentos de ensino-aprendizagens dos estudantes Surdos para que, deste modo, os professores planejem adaptar o conteúdo, as aulas, as explicações, tornando-as visuais com o amparo de recursos imagéticos (imagens, ilustrações, fotos entre outras coisas) para facilitar aprendizagem de novos conhecimentos para esses sujeitos.

Os dados coletados revelam que o conteúdo ministrado não é adaptado para favorecer o aprendizado dos estudantes Surdos e, o que é mais alarmante, constantemente o tradutor intérprete assume a postura de professor explicando dúvidas, questionamentos e não entendimentos do aluno. Essa ocorrência evidencia, primeiramente, a dificuldade dos aprendizes Surdos ao estarem inseridos no sistema educacional inclusivo, em seguida constata-se o afastamento do professor e do aluno Surdo.

A proposta inclusiva se defronta com inúmeros obstáculos para o seu legítimo cumprimento e um deles é o despreparo dos professores. Entende-se como necessário a participação de profissionais capacitados para proporcionar não somente o acesso, mas também a permanência produtora dos estudantes.

O empecilho apontado pelos professores, no que tange à escassez de coesão, nos textos redigidos pelos seus aprendizes Surdos, devem ser compreendidos não como impedimento ou dificuldade, mas sim como direcionamento pedagógico para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para Surdos.

Ao escrevermos, o leitor, seja ele Surdo ou ouvinte, reconstrói o texto, porém essa reconstrução não ocorre isoladamente, mas junto com seu interlocutor ao inserir palavras num processo de interação grafológica. Enfatizando que o homem e a linguagem são “objetos” um do outro, evidencia-se que o texto reproduz características sócio-históricas de seu autor. Desse modo, o professor ao ler os textos escritos por escolares Surdos, os quais em geral apresentam impasses relacionados à coesão, necessita ponderar esse autor, particularmente, a interferência da Libras em sua escrita, para que possa contribuir sentido à escrita.

Embora a adaptação curricular seja indispensável para facilitar o desenvolvimento do aprendiz Surdo, a adequação curricular não se refere à subtração de conhecimentos considerados inacessíveis ao entendimento dos Surdos, mas sim de aplicar estratégias diferenciadas que privilegiem estímulos visuais e conteúdos significativos para seu uso social.

Adaptação curricular engloba, inclusive, as considerações multiculturais. Nesse sentido, a cultura do povo Surdo que também é formada por uma história de lutas, conquistas e contribuições sociais, podem corroborar como experiência para outros membros da sociedade. Assim, é necessário que a cultura Surda seja inserida no projeto político pedagógico e divulgada aos aprendizes Surdos e ouvintes que estudam em escolas inclusivas.

Espera-se que o presente estudo favoreça novas reflexões e discussões e que as declarações dos participantes oportunize a elaboração de estratégias que proporcionem uma educação digna e de qualidade aos estudantes Surdos, para que, embora estudem em escolas na região fronteiriça e se comuniquem com línguas diferentes se sintam incluídos no sistema educacional.

6. REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. L. C.. As línguas nacionais na fronteira Paraguai-Brasil. In: Seminário internacional fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão. O desafio da interculturalidade e da equidade: a etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural, 2006. 1 CD-ROM.
- ALBRES, N. A. A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.
- ALBRES, N. A. Surdos & Inclusão Educacional. 1a. ed. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.
- ALBRES, N. A.; SARUTA, M. V. Programa Curricular de Língua Brasileira de Sinais para Surdos. 1. ed. São Paulo: Instituto Santa Teresinha, 2012. v. 1.
- ASPILICUETA, P; CRUZ G. C. A educação de Surdos: a inclusão escolar do ponto de vista linguístico. In: BARGAROLLO, M. F; FRANÇA, D. M. V. R. Surdez, escola e sociedade: reflexões sobre fonoaudiologia e educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- BARBOSA, S.T.; AMORIM, K. S. Revisão da literatura sobre a educação de deficientes auditivos e surdos: o antagonismo da perspectiva/práticas persiste. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I (Orgs). Temas em educação especial: deficiências sensoriais e deficiência mental. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1991.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BRASIL. Lei n. 939, de 26 de setembro de 1857. Fixa a despesa e orça a receita para o exercício de 1858-1859. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, parte 1, p. 37, 1857.
- BRASIL. Constituição; República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso: 10 Nov 2016.

BRASIL. Lei 10.098 de 19 de Dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República Congresso Nacional, 2000.

BRASIL. Lei Nº. 10.436 de 24 de abril de 2002. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2002. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/busca/descricao.asp?codigo=2614-25>. Acesso em: 11 Nov 2016.

BRASIL. Decreto Nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2005.

BRASIL. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução. [4. ed.] / elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da educação. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Decreto nº. 6.737 de 12 de Janeiro de 2009. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Lei 12.319 de 01 de setembro de 2010. Brasília: Presidência da República Congresso Nacional, 2010.

BRITO, L. F. Integração Social e educação dos surdos. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994. p.47- 51.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Aspectos da visualidade na educação de Surdos. Tese de Doutorado (Educação). Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CAPORALI, S. A.; LACERDA, C. B. F.; MARQUES, P. L. Ensino de língua de sinais a familiares de surdos: enfocando a aprendizagem. Pró-Fono R. Atual. Cient., Barueri (SP), v. 17, n. 1, p. 89-98, jan.-abr. 2005.

CARNIO, M. S.; COUTO, M. I. V.; LICHTIG, I. Linguagem e surdez. In: LACERDA, C. B. F. et al. (Org.). Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000.

CARVALHO, E. M. R. de. Tendências da educação psicomotora sob o enfoque walloniano. In: Psicologia: ciências e profissão. sep. 2003, vol.23, nº. 3, p.84-89.

CHAVEZ, M. Â. F.; CAVALCANTE, E. L. Implementação e possibilidades do espanhol (castelhano) no município de Corumbá. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal d Mato Grosso do Sul, 2007.

CENTENO, C. V. Educação e Fronteira com o Paraguai na Historiografia Mato-Grossense (1870- 1950). 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CITRINOVITZ, E. Formación de profesores para áreas de frontera. In: TRINDADE, A. M; BEHARES, L. E. (Org.). Fronteiras, educação, integração. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 1996. p. 35-48.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução para pesquisas com seres humanos. Resolução nº 016/2000, de 20 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Autor.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Resolução nº 196/1996, de 16 de outubro de 1996. Brasília, DF: Autor.

CORRÊA, M. A. M. Educação especial. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

DAMÁZIO, M. F. M. Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez. Curitiba: Cromos, 2007.

DEMO, P. Dialética e qualidade política. In: Haguette, T.M.F. (Org.). Dialética Hoje. Petrópolis: Vozes, 1990.

DIAS, W. A. no obscuro do ouro, o brilho do cerrado: a dinâmica territorial do município de Crixás-Go. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

DIZEU, L.; CAPORALI, S. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf> acesso: 25 jun 2016.

DORZIAT, A. Democracia na escola: bases para igualdade de condições surdos-ouvintes. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES. nº 9, p. 24 -29, janeiro-junho, 1998.

EPSTEIN, L.; KING, G. Pesquisa empírica em direito: as regras de inferência. São Paulo : Direito GV, 2013. Título original: The rules of inference. - Vários tradutores.

FALCÃO, L. A. B. Surdez, cognição visual e libras: estabelecendo novos diálogos. Recife: Ed. do Autor, 2010.

FEDATTO, N. A. Freitas. Educação/cultura/fronteira: um estudo do processo educativo cultural na fronteira Brasil/Paraguai. Tese (Doutorado).São Paulo: PUC, 1995.

FERNANDES, S. Práticas de Letramento na Educação Bilíngue para Surdos. SEED/SUED/DEE. Curitiba, 2006.

FERNANDES, F. (Org.) K. Marx, F. Engels: História. 2 ed. São Paulo: Ática, 1984.

FLYNN, B. B.; SAKAKIBARA, S.; SCHOROEDER, R. G.; BATES, Kimberly A. Empirica research methods in operations management. Journal of Operations Management , vol 9 no. 2, pp. 250-284, April 1990.

GALVARRO, M. G. Q. S. Curso de Enseñanza de la lengua e señas bolivianos. Centro de investigaciones de la lengua de señas bolivianos (CI-LSB). Santa Cruz: Industrias Gráficas Sirenas, 2011

GIL, A. C.. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, M. A criança surda. São Paulo: Pexus, 1997.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GONÇALVES, M. G. M. O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In: ABRANTES, A; MARTINS, S.T.F.; SILVA, N. R. (Orgs.) Método histórico-social na psicologia social. Petrópolis: Vozes. 2005. p. 86-104.

GUARINELLO, A. C. et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. Revista Brasileira de Educação Especial. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000300003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 de jan. de 2017.

GUSMÃO, N. M. M. ; RODRIGUES, H. ; MIRANDA, I. M. . Os filhos da África em Portugal: a vida entre dois mundos. Revista Travessia, São Paulo, v. 35, n. 0, p. 24-31, 1999.

HONORA. M.; FRIZANCO, M. L.E. Livro ilustrado de Lingua Brasileira de Sinais: desenvolvendo a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

JAIME, S. C. CAIC – A construção de uma escola na fronteira Brasil – Bolívia. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2010.

JANNUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M.C.M. Práticas pedagógicas e o acesso ao conhecimento: análises iniciais. In: MANZINI, E.J. (Org.). Inclusão e acessibilidade. Marília: ABPEE, 2006. V. 1, p. 79-86.

KOLTAI, C. Política e Psicanálise. O Estrangeiro, São Paulo: Escuta, 2000

KONDER, L. O que é Dialética. São Paulo: Brasiliense, 1ª ed. 1981.

LABACHE, Lucette, MARTIN, Monique de Saint.. Fronteiras, trajetórias e experiências de rupturas. Educ. Soc., Ago 2008, vol. 29, nº103, p.333-354.

LACERDA, C.B.F. Os Processos Dialógicos entre Aluno Surdo e Educador Ouvinte: Examinando a Construção de Conhecimento. Tese de Doutorado, Unicamp, 1996.

LANE, H. A Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. A journey into the Deaf-World. California: DawnSign Press, 1996.

LANE, H.. Do deaf people have a disability? Em H-Dirksen L. Bauman (Org.), Open your eyes: Deaf studies talking (pp. 277-292). Minneapolis, University of Minnesota, 2008.

LIMA, M. A. S.; SOUZA, M. F. N.; BRUCE, C. C. Aluno surdo x professor ouvinte: retrato do processo de inclusão dos surdos na rede regular de ensino do município de Cruzeiro do Sul – Acre. In: Anais do VII Encontro da Associação brasileira de pesquisadores em educação especial. Londrina, 2013.

LONGMAN, L. V. Memória de Surdos. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, editora Massangana, 2007.

LOPES, M. C. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (orgs), A Invenção da Surdez: Cultura, alteridade, Identidade e Diferença no campo da educação, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004.

LOPES, M. C. O lado perverso da inclusão – a exclusão. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Cláudio Almir; MARCON, Telmo. (Orgs). Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância. Passo Fundo: UPF, 2006.

MARTINS, J. Fronteira: A degradação do outro nos confins do humano. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MIRANDA, W.; PERLIN, G. Surdos: o Narrar e a Política In Estudos Surdos – Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos nº 5, UFSC/ NUP/CED, Florianópolis, 2003

MINAYO, M. C. de S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, L. A. Fundamentos históricos, biológicos e legais da surdez. Curitiba: IESDE, 2012.

OVIEDO, A. Eduard Huet (1822-1882) fundador de la educación pública para sordos en Brasil y México. [S.l.]: Cultura Sorda, 2007. Disponível em: <http://www.culturasorda.org/eduard-huet/>. Acesso em: 12 dez 2016.

PEREIRA, M. C. da C.(org) Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008.

PEREIRA, J. H. V. Educação e fronteira: processos identitários de migrantes de diferentes etnias. Tese (Doutorado). São Paulo: FEUSP, 2002.

PERLIN, G. T.T. Identidades surdas. IN: SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, Mediação, 1998.

PINTO, F. B. O silencioso despertar do mundo surdo brasileiro. Fênix: Revista de História e Estudos Culturais, Uberlândia: NEHAC-UFU, v. 3, n. 2, p. 1-14, abr./jun. 2006.

QUADROS, R. M de; PERLIN, G. T. T. Educação de surdos na escola inclusiva ? In: Revista Espaço: informe técnico científico do INES, Rio de Janeiro, n. 7, 1997, p. 35-40.

QUADROS, R. M de. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Secretaria de Educação Especial; Brasília: MEC; SEESP, 2004.

RAFFESTIN, C. Prefácio. In: OLIVEIRA, T. C. M. de. (Org.). Território sem limites. Campo grande, UFMS, 2005.

ROCHA, S. *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Surdos em seu percurso de 150 anos.* Rio de Janeiro: INES, 2008.

RUSSO, I. C. P.; SANTOS, T. M. M. Audiologia Infantil. São Paulo, Cortez, 1994.

SÁ, N. R. L. Cultura, poder e educação de surdos. São Paulo: Paulinas, 2006.

SALES, A. C. M.; LAECRDA. C. B. F. de. Reflexões sobre o papel e a prática de intérpretes de língua de sinais no ensino fundamental. In: BARGAROLLO, M. F; FRANÇA, D. M. V. R. Surdez, escola e sociedade: reflexões sobre fonoaudiologia e educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

SANTOS, M. Cidades na era global. Revista Cidades, São Paulo, p. 12-14, maio 1997.

SACKS, O. W. Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SALLES, H. et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

SILVA, T. T. da. (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, F.A.M.; NEMBRI, R.A. A inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino. Uniletras, Ponta Grossa, v. 31, n. 1, p. 11-31, jan./jun. 2010.

SILVA, I. A. A inclusão escolar: adaptação curricular para alunos surdos. Revista virtual de cultura surda. Petrópolis: Editora Arara Azul Ltda, 2013.

Disponível em: [http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/6\)%20Silva%20REVISTA%2011.pdf](http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/6)%20Silva%20REVISTA%2011.pdf). Acesso em: 12 Jan. 2017

SILVA, S. G. C. da. Avaliação da língua portuguesa para o aluno surdo: experiências em escolas públicas municipais de Pernambuco. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, 2015.

SKLIAR, C. La educación de los sordos – Uma reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: EDIUNC, 1997.

SKLIAR, C. Atualidade da educação bilíngue para surdos. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In SKLIAR, Carlos (Org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. 3ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, p.7-32.

SOUZA, M. R. & GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: Considerações sobre o excludente contexto de inclusão. In: SKLIAR, C. B. (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. V.1. Porto Alegre: Mediação, 1999, p.163-187.

SZYMANSKI, H. A Prática Reflexiva com Famílias de Baixa Renda. Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e estudos Qualitativos. Bauru: SEPQ, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

THOMA, A da S. Comunidade, cultura, identidade e movimento surdo. Apostila do curso de Libas I, 2009.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

VARGAS, N. M. de. A Inclusão Social na Escola Pública. Monografia (especialização) – Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, 2009.

VIEIRA, C. R. Bilinguismo e inclusão: problematizando a questão. Curitiba: Editora Anrnris, 2014.

VELOSO, E; MAIA FILHO, V. Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez. vol.1. Curitiba, PR: Mãos Sinais, 2009.

VERGARA, S. C. Métodos de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 2005.

VYGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Ciudad de La Habana: Editorial Científico-Técnica, 1987.

VYGOTSKY, L.S. The genesis of higher mental functions. (Trad). In J.V. Wertsch (Org.) The concept of activity in Soviet Psychology. Nova Yorque: M.S. Sharpe, 1981.

VYGOTSKI, L S. Obras Completas – Tomo V. Fundamentos de Defectologia, Cidade de La Habana: Editorial Pueblo Educación, 1989.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. (Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. A formação Social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WESTBROOK, R.K., Action Research: a new paradigm for research in production and operations management. International Journal of Operations and Production Management. Vol. 15 no. 12, p. 6-20, 1995.

ZANELLA, J. L. Educar e ensinar na pedagogia marxista: a formação da segunda natureza. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 116-134, abr. 2011.

7. APÊNDICES



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus do Pantanal



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Aluno (a),

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de mestrado intitulada, ***Surdos brasileiros e bolivianos em destaque: processo inclusivo em uma escola no município de Corumbá – MS – 2017***. A referida pesquisa apresenta o objetivo de analisar o processo inclusivo dos alunos Surdos brasileiros e bolivianos, suas interações e aquisições do conhecimento efetivadas no ensino regular. O trabalho será realizado por mim, Maurício Loubet, sob a orientação da professora Dra. Cláudia Araújo de Lima, do Programa de Pós-graduação em Educação – Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Esse estudo visa a promover reflexões relacionadas à inclusão escolar de crianças e adolescentes brasileiros e bolivianos Surdos, como vem sendo aplicadas as políticas relacionadas ao tema, fomentando, assim, argumentos para discussão na área da educação. Para tanto, o instrumento para a coleta de dados é composto por entrevistas semiestruturadas.

Sua participação não proporciona nenhum envolvimento financeiro a favor ou em seu prejuízo. Ela será efetivada ao responder as entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas em vídeo para realizar a transcrição dos dados. É essencial comentar que em nenhum momento da dissertação seu nome será citado, preservando, assim, sua identificação por códigos.

Assinatura do Aluno



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus do Pantanal



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Professor (a), O senhor (a) está sendo convidado para participar da pesquisa de mestrado intitulada, ***Surdos brasileiros e bolivianos em destaque: processo inclusivo em uma escola no município de Corumbá – MS – 2017.*** A referida pesquisa apresenta o objetivo de analisar o processo inclusivo dos alunos Surdos brasileiros e bolivianos, suas interações e aquisições do conhecimento efetivadas no ensino regular. O trabalho será realizado por mim, Maurício Loubet, sob orientação da professora Dra. Cláudia Araújo de Lima, do Programa de Pós-graduação em Educação – Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Esse estudo visa a promover reflexões relacionadas à inclusão escolar de adolescentes brasileiros e bolivianos Surdos, como vem sendo aplicadas as políticas relacionadas ao tema, fomentando, assim, argumentos para discussão na área da educação. Para tanto, o instrumento para a coleta de dados é composto por entrevistas semiestruturadas.

Sua participação não proporciona nenhum envolvimento financeiro a favor ou em prejuízo do participante. Ela será efetivada ao responder as entrevistas semiestruturadas, que será gravada em áudio e transcrita. É essencial comentar que em nenhum momento da dissertação teu nome será citado, preservando, assim, sua identificação.

Assinatura do Professor



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus do Pantanal



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) tradutor Intérprete de Libras educacional, O senhor (a) está sendo convidado para participar da pesquisa de mestrado intitulada, ***Surdos brasileiros e bolivianos em destaque: processo inclusivo em uma escola no município de Corumbá – MS – 2017.*** A referida pesquisa apresenta o objetivo de analisar o processo inclusivo dos alunos Surdos brasileiros e bolivianos, suas interações e aquisições do conhecimento efetivadas no ensino regular. O trabalho será realizado por mim, Maurício Loubet, sob orientação da professora Dra. Cláudia Araújo de Lima, do Programa de Pós-graduação em Educação – Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Esse estudo visa promover reflexões relacionadas à inclusão escolar de adolescentes brasileiros e bolivianos Surdos, como vem sendo aplicadas as políticas relacionadas ao tema, fomentando, assim, argumentos para discussão na área da educação. Para tanto, o instrumento para a coleta de dados é composto por entrevistas semiestruturadas.

Sua participação não proporciona nenhum envolvimento financeiro a favor ou em seu prejuízo. Ela será efetivada ao responder as entrevistas semiestruturadas, que será gravada em áudio e transcrita. É essencial comentar que em nenhum momento da dissertação teu nome será citado, preservando, assim, sua identificação.

Assinatura do tradutor Intérprete de Libras e Língua
Portuguesa



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus do Pantanal



TERMO DE ANUÊNCIA

O Diretor da Escola Sinais em Libras, do município de Corumbá/MS, manifesta-se em acordo com a execução da pesquisa intitulada ***Surdos brasileiros e bolivianos em destaque: processo inclusivo em uma escola no município de Corumbá – MS – 2017***, objeto de dissertação de mestrado em desenvolvimento na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul *Campus* do Pantanal, de responsabilidade do pesquisador Maurício Loubet, orientado pela Profa. Dra. Cláudia Araújo de Lima, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, Campus Pantanal, Mestrado em Educação – Educação Social, para a qual está autorizado o seu desenvolvimento na **Escola Sinais em Libras** e, inclusive, mencionar o nome da escola na dissertação e em outras publicações. Enfatiza-se que a coleta de dados será realizada nos dias letivos de Novembro e Dezembro, ela consiste em observação das aulas, entrevista com os professores, intérpretes de Libras e alunos surdos.

Eu, Maurício Loubet, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções Nº 510/2016 e 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde - CNS.

Assinatura do Pesquisador
Maurício Loubet

Assinatura do diretor da Escola Sinais em Libras



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus do Pantanal



TERMO DE ANUÊNCIA

A Técnica de Educação Especial manifesta-se em acordo com a execução da pesquisa intitulada ***Surdos brasileiros e bolivianos em destaque: processo inclusivo em uma escola no município de Corumbá – MS – 2017***, objeto de dissertação de mestrado em desenvolvimento na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul *Campus* do Pantanal, de responsabilidade do pesquisador Maurício Loubet, orientado pela Profa. Dra. Cláudia Araújo de Lima, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS/Campus Pantanal/Mestrado em Educação – Educação Social, para a qual está autorizado o seu desenvolvimento na **Escola Sinais em Libras**.

Eu, Mauricio Loubet, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções Nº 510/2016 e 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde - CNS.

Assinatura do Pesquisador Maurício Loubet

Assinatura da Técnica de Educação Especial



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus do Pantanal



Pesquisa: SURDOS BRASILEIROS E BOLIVIANOS EM DESTAQUE: PROCESSO INCLUSIVO EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ – MS – 2017

Pesquisador: Maurício Loubet

Orientadora: Cláudia Araújo de Lima

Roteiro da entrevista com os alunos surdos

01. Qual a sua idade? Em qual série você estuda?
02. Você é brasileiro ou boliviano? Mora no Brasil ou na Bolívia?
03. Seus familiares são surdos ou ouvintes? Como você se comunica com eles?
04. Há quanto tempo estuda nessa escola?
05. Sempre estudou em escola de ouvintes (regulares)?
06. O que você faz quando não entende o conteúdo da disciplina de língua portuguesa?
07. Como você se comunica com seus colegas ouvintes?
08. Você percebe que algumas atividades e explicações são adaptadas para você compreender melhor?
09. O professor de língua portuguesa sabe Libras?
10. Seus colegas ouvintes que estudam com você sabem Libras?
11. O professor proporciona alguma atenção diferenciada para você?
12. Você usa o aparelho auditivo em sala de aula? Sim () Não () Se não, explique o motivo.
13. Você consegue ler um texto sem o auxílio do intérprete?
14. Você consegue fazer as atividades em casa?

15. Você é obrigado a falar em língua portuguesa?
16. Você sabe Libras? Se sim, como aprendeu?
17. Você sabe língua boliviana de sinais? Se sim, como aprendeu?
18. Você consegue se comunicar com seu colega Surdo boliviano? / Você consegue se comunicar com seus colegas Surdos brasileiros?



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus do Pantanal



Pesquisa: SURDOS BRASILEIROS E BOLIVIANOS EM DESTAQUE: PROCESSO INCLUSIVO EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ – MS – 2017

Pesquisador: Maurício Loubet

Orientadora: Cláudia Araújo de Lima

Roteiro da entrevista com os professores

1. Qual a sua idade?
2. Qual o grau da sua escolaridade?
3. Qual a sua formação acadêmica? Qual disciplina você ministra? Qual sua carga horária semanal de trabalho?
4. É a primeira vez que você tem aluno surdo na sala de aula? O que você acha dessa experiência?
5. Você sabe Libras?
6. Os alunos ouvintes sabem Libras?
7. Como ocorre a sua comunicação com o aluno Surdo?
8. O que você faz quando o aluno apresenta alguma dúvida ou não entende o conteúdo?
9. Você faz alguma adaptação no conteúdo e nas suas explicações para que o aluno Surdo entenda suas aulas? Se sim, quais?
10. Como o aluno Surdo é avaliado?
11. Qual a maior dificuldade que os alunos Surdos enfrentam na língua portuguesa?

12. O aluno Surdo consegue fazer as atividades em sala de aula e em casa?

13. Como ocorre a comunicação do aluno Surdo com os alunos ouvintes e vice-versa?



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus do Pantanal



Pesquisa: SURDOS BRASILEIROS E BOLIVIANOS EM DESTAQUE: PROCESSO INCLUSIVO EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ – MS – 2017

Pesquisador: Maurício Loubet

Orientadora: Cláudia Araújo de Lima

Roteiro da entrevista com os tradutores Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa

1. Qual a sua idade?
2. Qual seu grau de escolaridade?
3. Qual a sua formação acadêmica?
4. Como você aprendeu Língua de Sinais?
5. Você tem familiares surdos? Se não, você tem contato com outros surdos? Se sim, com qual frequência?
6. Você tem proficiência em língua de sinais (Prolibras-MEC)? Participa dos cursos de Libras oferecidos pela Rede Estadual de Ensino?
7. Você conhece a Língua Boliviana de Sinais? Já interpretou para alunos ou alunas surdos bolivianos? Se sim, qual a dificuldade linguística que você reconhece como o tradutor intérprete e para os alunos? O que você fez para solucionar a situação?
8. Há quanto tempo você é tradutor intérprete de Libras? Atualmente qual a sua carga horária de interpretação da língua de sinais na escola onde atua?
9. Como o professor avalia o aluno Surdo?

10. Você faz alguma intervenção na produção escrita dos alunos?
11. Os alunos Surdos fazem as atividades e tarefas que são destinadas para serem realizadas em casa?
12. Qual o seu posicionamento quando o aluno Surdo não faz a tarefa que era para ser feita em casa?
13. O que você faz quando o aluno redige um texto e desconhece a palavra que quer escrever?
14. A escola mantém algum momento para ensinar língua portuguesa como segunda língua para Surdos?
15. Quando o aluno apresenta alguma dúvida e/ou não entende o conteúdo qual atitude é tomada por você?