

Indicadores da inclusão de alunos surdos em salas de aula regulares

Juliane Cristina Molena, Priscilla Gaia de Andrade e Estéfano Vizconde Veraszto

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar Campus Araras, Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação, São Paulo, Brasil. E-mails: juliane_molena@hotmail.com, pri.gaia@hotmail.com, estefanovv@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta indicadores de inclusão de alunos surdos nas aulas de ciências. A pesquisa buscou elementos que identificassem a atuação dos professores como mediadores do conhecimento, obtendo informações de como os alunos surdos são inseridos e incluídos na sala de aula e identificando se existem recursos especiais e como esses são utilizados na prática, a partir de uma perspectiva inclusiva. Os dados foram constituídos por meio de entrevistas guiadas, analisadas para descobrir aspectos de experiências vivenciadas pelos sujeitos pesquisados, entre eles os professores que lecionam a disciplina de ciências, o professor do atendimento educacional especializado e os intérpretes de língua de sinais que acompanham essas aulas. Os dados foram analisados utilizando técnicas de análise de conteúdo. Os resultados mostram que os alunos surdos da unidade escolar investigada são parcialmente incluídos, faltando apenas três aspectos para se atingir a efetiva inclusão: a inserção da cultura surda nos currículos escolares, um espaço reservado para o planejamento e discussão das ações necessárias durante o processo de escolarização desses alunos e a definição da função do intérprete na sala de aula.

Palavras-chave: indicadores de inclusão, ensino de ciências, surdez, professores de ciência, inclusão de alunos surdos.

Title: Indicators include of deaf students in regular classrooms.

Abstract: This paper presents inclusion indicators of deaf students in the classes of Science. The research had as objectives to seek elements to identify how is the performance of teachers in science education, get information indicating how the deaf students are inserted and included in the classroom and identify if there are any special capabilities and how they are used in practice from an inclusive perspective. The data were collected through guided interviews that were analyzed to discover aspects of experiences among the individuals surveyed, including the teachers who teach the discipline sciences, the teacher of specialized educational service and interpreters of sign language that accompany these lessons. The data were analyzed using content analysis techniques. The results showed that deaf students in school unit investigated are partially included, missing only three aspects to achieve the effective inclusion: the inclusion of deaf culture in school curriculum, a placeholder for the planning and discussion of the

actions required during the process of schooling of these students and the definition of the function of the interpreter in the classroom.

Keywords: inclusion indicators, science education, deafness, science teachers, inclusion of deaf students.

Introdução

Em se tratando da prática docente no ensino de ciências com discentes surdos, alguns problemas existem e não podem ser negligenciados. Um deles remete à falta de estratégias pedagógicas dos docentes para trabalhar com alunos surdos em disciplinas científicas. Isso interfere na apropriação do conhecimento e na decisão dos mesmos em darem continuidade aos estudos. Muitas vezes a situação é agradável quando os professores entregam aos intérpretes a responsabilidade de ensinar conceitos científicos e acompanhar o processo de aprendizagem. Outro problema trata-se da constante limitação da relação professor-aluno, provavelmente devido à falta de comunicação existentes. Considerando esse fator, muitos atribuem as dificuldades enfrentadas na aprendizagem dos conceitos científicos à abstração do conteúdo, pois considera-se que quanto maior o grau de abstração, maior a dificuldade de entendimento pelos surdos (Oliveira, Melo e Benite, 2012; Sousa e Silveira, 2011).

Temos ainda o problema relacionado com a formação básica dos professores. Pesquisas evidenciam que poucos docentes conseguem atuar com discentes surdos devido a carências na formação pedagógica (Alves, Camargo, 2013; Lacerda, 2006). Além disso, a avaliação da aprendizagem é outra atividade proposta pelos professores que não apresenta conexão com a realidade dos alunos surdos, por serem pautadas em aspectos quantitativos focados na língua portuguesa escrita. E por fim, poucos conhecem o currículo escolar e o discutem efetivamente, a partir das modificações propostas para o âmbito da educação especial, que asseguram o direito as pessoas com NEE acesso conteúdos, métodos, entre outras técnicas específicas as suas respectivas necessidades (Borges e Costa, 2010; Casa Civil, 2002; 2008; 2011; Mec, 2001; Souza, Silveira, 2011).

Diante desses problemas é providencial entender melhor o processo de ensino de ciências para surdos, na busca por alternativas que consigam amenizar os problemas existentes, facilitando ao surdo o acesso ao conhecimento e o aprendizado de conteúdos científicos de maneira efetiva. Assim, neste trabalho buscou-se levantar fatores que indicam a inclusão dos alunos surdos nas salas de ensino regular em uma escola municipal do interior do Estado de São Paulo, Brasil. A escola escolhida é a única do município que apresenta o polo bilíngue. Esse ponto importante para a delimitação da investigação.

Problema de pesquisa

Antes de apresentar o problema de investigação, cabe apontar que existem vários termos que podem ser utilizados para se referir aos alunos surdos, como: mudo, surdo-mudo e deficiente auditivo; e estes possuem uma carga semântica desconhecida por muitos ouvintes. Todavia, indivíduos com surdez preferem ser chamados de surdos, pois uma pessoa

surda não precisa necessariamente ser mudo, já que tem aparelho fonador e se treinar pode falar. Assim, os termos mudo e surdo-mudo não são adequados para se referir a uma pessoa surda. Além disso, o termo deficiente auditivo, criado por médicos, também não é propício. Os indivíduos surdos não gostam de ser considerados excepcionais ou deficientes. Para a comunidade surda, a língua de sinais é a sua voz e os olhos são os seus ouvidos (Gesser, 2009; Lacerda, 2000; Nuernberg, 2008; Veer, 1996; Vigotski, 1975).

Partindo dessas considerações e, entendendo levando em considerando também a cultura surda, este trabalho busca responder o seguinte problema: Quais os fatores que indicam a inclusão de alunos surdos nas aulas de ciências, em uma escola municipal, a partir do entendimento de professores e intérpretes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem?

Assim, este trabalho pretende, a partir de uma experiência de inclusão de aluno surdo em escola regular, focalizar e avaliar aspectos dessa realidade a partir do ponto de vista de professores de ciências, professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e intérpretes implicados nesta vivência.

Objetivos

A partir das considerações anteriores, o objetivo principal da pesquisa consiste em levantar indicadores de inclusão de alunos surdos em salas de aula regulares. Para tanto, foi elaborado e aplicado um instrumento de pesquisa para identificar elementos da atuação dos professores no processo de ensino de ciências para alunos surdos; buscando também identificar se existem recursos especiais empregados para essa finalidade e de que maneira são utilizados. Neste sentido, os subsídios teóricos que auxiliaram na investigação serão apresentados na sequência.

Pressupostos teóricos

Em rápidos apontamentos é possível destacar que a educação para surdos, no mundo, teve suas primeiras iniciativas em Paris, no ano de 1878, no I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos. Por meio desse importante evento os surdos conquistaram o direito de assinar documentos, apesar da grande barreira que ainda faltava para que os surdos fossem realmente integrados socialmente (Lacerda, 1998). Outro marco histórico ocorreu em Milão, em 1880 com o II Congresso Internacional e foi quando muitas coisas mudaram o rumo da educação dos surdos: uma votação a favor da “aclamação e aprovação do uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista e a proscricção da linguagem de sinais” (Lacerda, 1998, p. 72). Assim, com exceção de seis membros que estavam participando, todos acreditavam que o uso dos gestos e sinais influenciava de forma negativa na aprendizagem da língua oral, sendo essa última mais importante na opinião da maioria dos participantes do congresso.

As resoluções aprovadas nesse congresso foram especialmente definitivas no mundo todo, principalmente na Europa e na América Latina. Com essa aprovação, a linguagem gestual foi banida dos sistemas educacionais e, junto com ela, os professores surdos, que tinham como objetivo ensinar a cultura surda e dar informações por meio no canal viso-

gestual, tendo a partir desse momento o oralismo como referência e uma ampla divulgação das metodologias utilizadas. Até 1950 várias técnicas foram desenvolvidas para trabalhar a percepção auditiva e leitura labial, além da crença de que a utilização de próteses poderia levar tanto a educação de alunos com surdez de grave a profunda, como a ensiná-los a falar, além disso, a linguagem oral era considerada como indispensável para o desenvolvimento das crianças e com isso a utilização dos sinais foi proibida. Dez anos depois, em 1960, surgiram estudos sobre a língua de sinais que são utilizadas pelos surdos e mesmo com a proibição desse método, era possível encontrar escolas ou instituições que utilizavam a comunicação por meio de sinais (Lacerda, 1998). Em meados dos anos 1970, o descontentamento com o oralismo e pesquisas realizadas sobre língua de sinais, levaram a criação da comunicação total, que tem por objetivo fornecer a criança surda possibilidades de desenvolvimento da sua parte cognitiva, mas a pessoa escolhe o que ela quer utilizar para se expressar, seja sinais, leitura labial, entre outras.

A comunicação total teve vários aspectos positivos, tendo como principal o contato do indivíduo com a língua de sinais, mesmo que inicialmente fora dos ambientes educacionais. Junto com essa comunicação total, surgiu uma alternativa como proposta: a educação bilíngue, em que aproava a ideia que a língua de sinais é natural dos surdos, que mesmo sem poder ouvir, podem desenvolver linguagem visogestual (Lacerda, 1998).

Dessa forma a proposta da educação bilíngue entra em contraposição com as outras metodologias utilizadas na educação dos surdos, tanto com a língua oral, por considerar o canal visogestual importante para adquirir a linguagem, como a comunicação total, por defender um espaço para a língua de sinais. O modelo bilíngue propõe que sejam ensinadas duas línguas: a primeira a língua de sinais; e como segunda língua aquela do grupo ouvinte, e o principal objetivo é fornecer a possibilidade do surdo se integrar em uma sociedade ouvinte (Lacerda, 1998).

Com essa proposta da educação bilíngue, os surdos passaram a poder utilizar a língua de sinais nas instituições e nas escolas, mas esse modelo exige muitos cuidados, pois se necessita de profissionais habilitados e nessa época isso não era muito fácil de encontrar, assim como nos dias de hoje.

O modelo da educação bilíngue era restrito a poucos centros, por resistência de muitos em considerar a língua de sinais como uma língua verdadeira, sendo assim a maioria das práticas educacionais nessa época era oralista ou se encaixava dentro da comunicação total (Lacerda, 1998). Por fim, na década de 1990, surgiu a proposta de inclusão escolar por meio da Declaração de Salamanca, buscando uma Educação Para Todos, por meio de escolas de ensino regular que incluíam todas as pessoas, aceitando todas as diferenças, enfrentando qualquer dificuldade para que todos aprendessem, acabando com a exclusão educacional das crianças com NEE, aquelas com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, as crianças que apresentassem diferenças linguísticas, étnicas ou culturais, crianças superdotadas, entre outras.

De forma paralela, buscando indicadores de inclusão de alunos surdos e elementos capazes de caracterizar a atuação docente na mediação do conhecimento com esses alunos, além de procura de informações acerca da

utilização de recursos, também foram pesquisados diferentes trabalhos na área (Amaral, 2002; Bazon, Masini, 2011; Bueno, 2008; Campos, 2013; Lacerda, 1998; 2000; Mendes, 2002; 2006; Patto, 2008; Santos, 2007; Unesco, 1994). E para completar a fundamentação teórica foram buscados ainda, elementos que discutem a aprendizagem do discente surdo, relacionando aspectos teóricos com a utilização da Libras e com pressupostos de uma educação bilíngue (Alves e Camargo, 2013; Fontana, 1997; Garcia, 1999; 2007; Gesser, 2009; Góes, 2002; Harrison, 2013; Lacerda 2000; 2006; Nuernberg, 2008; Oliveira, 2008; Prestes, 2010; Silvestre, 2007; Skliar, 1997; Soares, 2012; Souza e Góes, 1999; Tartuci, 2001; Veer, 1996; Vigotski, 1997; Zaniolo, 2013).

Assim, foi possível tecer uma visão geral dos aspectos que fundamentam o trabalho e que servirão de auxílio na busca pelos objetivos da pesquisa. De maneira geral, analisando a legislação brasileira (Casa Civil, 2002; 2008; 2011; Mec, 2001), os trabalhos publicados na área e os estudos relacionados à aprendizagem do discente surdo, foi possível elencar alguns problemas e encontrar elementos para reflexão. Esses aspectos serão abordados com maior ênfase na sequência.

Materiais e métodos

Esta pesquisa é caracterizada como qualitativa e foi realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental do interior do Estado de São Paulo, selecionada como público alvo por contar com alunos surdos inseridos e/ou incluídos nas salas de aula regulares no Ciclo II do Ensino Fundamental. Após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, com CAAE nº 32402614.2.0000.5504, foi realizada na escola uma reunião para exposição e esclarecimento dos objetivos da pesquisa. Foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para todos os envolvidos na pesquisa. O levantamento de dados foi realizado por meio de entrevista guiada com profissionais envolvidos no processo inclusivo, que segundo Richardson (2012), é utilizada para descobrir aspectos de experiências vivenciadas pelos sujeitos pesquisados e para obter relatos nas próprias palavras do entrevistado. As entrevistas foram realizadas com profissionais de três diferentes funções na unidade escolar: um professor responsável pelo AEE, dois professores responsáveis pela disciplina de ciências unidade escolar e três intérpretes de Libras que fazem a interpretação dos conteúdos durante as aulas de ciências. Foram selecionadas três intérpretes por serem três salas da unidade escolar onde existem alunos surdos, sendo cada intérprete responsável por acompanhar uma sala.

Com esses aspectos, a metodologia foi orientada em duas etapas:

Primeira Etapa: Elaboração dos instrumentos para coleta dos dados

Foram elaboradas categorias (Tabela 1, categorias 1 a 10) para auxiliar a análise dos dados. Temas foram elencados para direcionar as perguntas utilizadas durante a entrevista guiada, com o objetivo de fornecer uma representação simplificada das informações. Duas categorias (Tabela 1, categorias 11 e 12), foram criadas a partir de falas dos entrevistados. A seleção dos temas contou com técnicas de Análise de Conteúdo para organização e categorização das informações (Bardin, 1991).

Categoria	Características	Referências
[1] Papel do Intérprete	A principal função é tornar conhecimentos acessíveis aos alunos surdos, traduzindo-os e tornando-os compreensíveis. Sua presença não assegura mudanças metodológicas ou curriculares para contemplar aspectos culturais da comunidade surda. Seu papel não substitui o professor.	Alves, Camargo, 2013; Lacerda, 2000, 2006; Soares, 2012
[2] Metodologia adequada	A metodologia precisa ser diferenciada. A escola deve ser adaptada aos padrões de acessibilidade física, atitudinal e didático-pedagógicas.	Alves, Camargo, 2013; Lacerda, 2000
[3] Planejamento	É importante existir espaço reservado para discutir e planejar ações. Todos os profissionais envolvidos devem discutir sobre avaliação dos resultados e estratégias utilizadas.	Soares, 2012; Souza, Góes, 1999
[4] Atendimento Educacional Especializado – AEE	Objetiva identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para participação dos alunos, considerando suas NEE. Devem complementar os conteúdos propostos.	Alves, Camargo, 2013; Casa Civil Brasil, 2008
[5] Oportunidades educacionais	A escola requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender às NEE, mas sofre o efeito de discrepâncias sociais e de distribuição de renda que condicionam desigualdades de oportunidades educacionais.	Souza, Góes, 1999; Zaniolo, 2013
[6] Flexibilidade na correção das atividades escritas	Por se esperar do surdo comportamento de ouvinte, surgem dificuldades na aquisição de conhecimentos e no uso da escrita. Essas dificuldades precisam ser consideradas na correção de atividades.	Lacerda, 2000; Oliveira, 2008
[7] Cultura surda	A cultura surda é de uma minoria linguística, bem representada em Libras, visto que a aceitação de uma língua implica na aceitação de uma cultura.	Skliar, 1997
[8] Língua Brasileira de Sinais - Libras	A língua de sinais é meio de comunicação e expressão.	Casa Civil, 2002; Lacerda, 2000
[9] Condição bilíngue	É necessário que a aula seja lecionada nas duas línguas (escrita e de sinais).	Casa Civil, 2008; Souza, Góes, 1999; Tartuci, 2001
[10] Inclusão	A inclusão deve criar espaços educacionais onde a diferença esteja presente, para que se possa aprender com o outro, sem prejudicar o desenvolvimento de nenhum sujeito.	Lacerda, 2006; Souza, Góes, 1999
[11] Flexibilidade curricular	Refere-se a vários itens do processo educacional: projeto pedagógico, objetivos e métodos de ensino, conteúdo, sistema de avaliação, etc.	Aranha, 2000b
[12] Avaliações	A adaptação das avaliações permite avaliar a aprendizagem e possibilita o desenvolvimento educacional de todos os alunos.	Aranha, 2000b

Tabela 1.– Categorias.

Foram realizadas perguntas (Tabela 2) com base nas categorias.

Categoria	Questões	Informante
[1]	O que você pensa sobre a inclusão do Intérprete de libras na sala de aula? Como é sua relação profissional com o intérprete da disciplina?	Professor de ciências
	Quais os aspectos positivos e negativos da profissão? Como você desenvolve seu papel? Como é sua relação profissional com o professor da disciplina? Têm diferenças na relação com as duas professoras?	Intérprete
[2]	Ao elaborar atividades é levado em consideração se essa é apropriada para os alunos surdos? Como você media o processo de ensino-aprendizagem?	Professor de ciências
[3]	Há um espaço reservado para discutir e planejar as ações necessárias para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos?	Professor de ciências e do AEE; Intérprete
	Você faz seu planejamento com a intérprete ou você disponibiliza o planejamento das atividades com antecedência para o intérprete?	Professor de ciências
	Você participa das reuniões e conselho de classe?	Intérprete
[4]	Qual o objetivo do AEE?	Professor AEE
[5]	Compare as oportunidades educacionais dos alunos surdos com os demais.	Professor de ciências e do AEE; Intérprete
[6]	Durante as aulas é exigido que os alunos escrevam? Qual o desempenho dos alunos surdos nas atividades? Como é a correção das atividades escritas? Pois a língua portuguesa é a segunda língua dos surdos. Há flexibilidade na correção?	Professor de ciências
[7]	O que você entende por cultura surda? Ela foi incluída nos currículos escolares? De que forma?	Professor de ciências e AEE
[8]	Há quanto tempo os alunos surdos têm contato com a Libras? É possível perceber se os familiares apoiam esses alunos no seu cotidiano, na escola e na comunidade onde vive? Os alunos dominam a Libras?	Professor do AEE
[9]		
[10]	O que você pensa sobre a inclusão dos alunos surdos na escola regular?	Professor de ciências
	Você considera que estes alunos estão efetivamente incluídos? Por quê?	Professor do AEE
	O que você acha que poderia melhorar a inclusão destes alunos? Quais os aspectos positivos e negativos da profissão e da inclusão?	Intérpretes
[11]	Já modificou atividade por falta de comunicação com o aluno surdo? Durante o planejamento já ocorreu optar por não abordar assuntos por pensar que alunos com surdez não fossem aprender?	Professor de ciências
[12]	Os informantes discutiram sobre avaliação e o seu papel em diversos momentos ao tratarem de outras temáticas.	Professor de ciências e AEE; Intérpretes

Tabela 2.- Questões da entrevista guiada.

Como tratou-se de uma entrevista guiada, as perguntas sofreram algumas adaptações no decorrer da mesma, sendo sempre direcionadas para os objetivos do trabalho. Em certos casos, as respostas dos

entrevistados foram direcionadas a outras categorias durante a análise. Como era uma entrevista guiada as respostas poderiam focar aspectos variados. Assim, as perguntas serviram como roteiro para abordar as categorias criadas no decorrer da entrevista.

Resultados e discussão

Após a realização das entrevistas, foi realizada a transcrição das mesmas na íntegra. O tratamento dos dados foi qualitativo com base novamente nas técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 1991; Severino, 2007). A análise se deu por meio das falas significativas dos indivíduos entrevistados. Durante a análise do corpus de dados foi necessária a criação de duas novas categorias, pois ao analisar os dados, algumas frases não se encaixavam nas categorias criadas (1 a 10) apresentadas na Tabela 1. Assim, foram elaboradas duas novas categorias, 11 e 12, também sintetizadas na tabela 1.

De maneira abrangente, os resultados aparecem sintetizados na Tabela 3, e serão discutidos nos tópicos seguintes.

Na sequência, as categorias criadas serão analisadas mediante transcrições das entrevistas. Contudo, antes é importante apresentar algumas siglas criadas para identificar os respondentes: [I1]: Informante 1 (Professor do AEE); [I2]: Informante 2 (Professor de ciências); [I3]: Informante 3 (Professor de ciências); [I4]: Informante 4 (Intérprete); [I5]: Informante 5 (Intérprete); [I6]: Informante 6 (Intérprete).

Papel do intérprete

Inicialmente é mostrado como se dá a atuação dos professores de ciências no processo de ensino-aprendizagem frente à inclusão de alunos surdos na sala de aulas regulares.

Para levantar informações sobre a relação profissional dos professores de ciências e os intérpretes, foi solicitado para que ambas as partes falassem sobre a atuação do outro. Todos tiveram a mesma posição em relação, dizendo que os professores utilizam diversificam a abordagem dos conteúdos. As falas das intérpretes corroboram com essa afirmação:

Ela é ótima, colabora, ela leva bastante gravura, ela leva desenho, ela leva vídeo. Ela sempre se lembra do aluno surdo, ela sempre fala: ele vai entender? [...] e eles são visuais [...] é uma das matérias que ele mais vai bem (I4).

Eu gosto muito dela! Ela sabe trabalhar muito bem o visual, ela traz muito slide pra passar para eles, ela mostra vídeo, bastante foto. Fica mais fácil passar para eles. Às vezes faço o sinal e os alunos não sabem o que é. Eu tenho a foto ali do meu lado para poder mostrar, então ela sabe trabalhar bem com eles [...] (I5).

Os professores foram mais breves nas respostas sobre a relação profissional com as intérpretes, mas foi possível notar a mesma posição. Ou seja, as intérpretes são profissionais que se mostram competentes e capazes ao desenvolver suas atividades. Assim, a relação entre professores e intérpretes aparentou ser produtiva. Ambas as partes ficam à vontade

para dialogar quando preciso, principalmente buscando estratégias para favorecer a aprendizagem dos alunos. Essa relação deve ser de trocas, para que o professor saiba das dificuldades dos alunos surdos, podendo fazer adaptações nas metodologias utilizadas (Lacerda, 2000).

Quando os professores de ciências foram questionados sobre como é a o processo de ensino-aprendizagem com a inclusão dos alunos surdos nas salas regulares, constatamos que a função do intérprete ainda não está clara para esses profissionais. Isso é comprovado pela fala de uma das professoras: “Agora com [...] os intérpretes, praticamente nosso trabalho diminuiu. Não digo 100% porque sempre vai ter. Mas uns 90%, 80% [...] diminuiu. A gente trabalha uns 20-10% só [...]” (12). Assim, quando a professora diz que o seu trabalho diminuiu, subentende-se que a sua função, que é ensinar, ficou para o intérprete. Mas essa não é a função deste último. O professor deve ser o responsável por mediar e incentivar a apropriação do conhecimento (Lacerda, 2006). E essa falta de clareza fica ainda mais evidente pelas falas das intérpretes:

[...] porque as vezes o professor ele pensa né que ele tem os alunos, mas o aluno surdo não é aluno dele. E ele tem os aluno e o aluno surdo é aluno dele. Eu só faço a mediação. Ter mais contato com ele, aprender o básico da Libras para ele se comunicar. Eu acho que é o que precisa ainda bastante, ter uma formação [...] porque na faculdade eles só aprende um pouquinho [...] (14).

Entender o papel do intérprete na sala de aula. Ele não é um professor. Nem tenho formação de professora para dar aula [...] Eles precisam entender um pouquinho melhor que a gente está ali só para passar a ideia para eles, que eu não sou professora dele. Às vezes ele faz alguma coisa errada, vem falar pra mim, mas eu não tenho essa autoridade. Tem que chegar no professor. [...] é entender mesmo a cultura do surdo, como ele é diferente, como lidar com ele, o papel do intérprete na sala, a falta de comunicação mesmo, que a falta de comunicação limita [...] (15).

Também foi questionado aos intérpretes sobre como eles desenvolvem seu papel. Um dos intérpretes respondeu: “Eu passo o que o professor explica, a explicação do professor, tudo o que ele fala eu passo para o aluno, como se fosse o mediador né, como se fosse o ouvido dele [...]” (14). Para a mesma pergunta o outro intérprete respondeu:

Minha função não é ser professora, ensinar. Na verdade eu só passo para ele, é simultâneo. O professor ta falando é o que eu to passando. Por exemplo, vamos supor que ele não entendeu, não sou eu que vou explicar, ele vai levantar a mão, o professor vai parar a explicação, ai ele vai dizer pra mim o que ele não entendeu e eu vou dizer: Olha! Não está entendendo. Pediu para você explicar de novo. Ai eu vou passar de novo. [...] a gente não fecha nota, não dou nota no trabalho, nada. Às vezes nem fico sabendo a nota deles. Então, minha função é passar o que o professor ta falando. É uma coisa simultânea. Não é ensinar, é realmente só traduzir o que está sendo falado (15).

O outro intérprete respondeu que “eu vejo que como o aluno é do professor então [...] eu estou ali só para auxiliar ele, mas a

responsabilidade, tudo ali que é ele, se ele quer ir ao banheiro, as coisas são com o professor, não é com o interprete" (I6).

A partir dessas três falas anteriores é possível notar que, ao contrário dos professores, as três intérpretes têm suas funções definidas. Sabem que não são substitutas do professor, que têm funções diferentes. Têm consciência que o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem é o professor, sendo eles os responsáveis por tornar os conteúdos acessíveis aos alunos surdos. A presença do intérprete não é garantia de que aluno surdo irá aprender facilmente os conteúdos, pois o mesmo pode não conhecer a língua de sinais. Além disso, o interprete não pode assegurar que durante a elaboração da metodologia foram considerados os processos de acesso ao conhecimento ou até mesmo se o currículo escolar passou por ajustes para contemplar a cultura da comunidade surda (Lacerda, 2000).

Essas colocações mostram que é preciso que todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem reconheçam que a presença do intérprete em sala de aula tem como objetivo tornar os conteúdos acessíveis ao aluno surdo. É preciso que todos entendam que em nenhum momento o intérprete substituirá o professor, pois este é ser o responsável por planejar as aulas, escolher os conteúdos, avaliar e definir a metodologia (Lacerda, 2006; Soares, 2012).

Todavia, ainda é preciso apontar que os intérpretes geralmente desconhecem conceitos científicos, e conseqüentemente não conseguem interpretá-los aos alunos surdos, sem distorcer significados. Nesse sentido, os intérpretes consideram que a dificuldade de interpretar os conceitos científicos está também relacionada na carência de terminologias científicas em língua de sinais. Assim, na maioria das vezes, professores e alunos surdos não dominam uma língua em comum, sendo que o intérprete em alguns momentos também desconhece a linguagem que o professor está utilizando (Souza, Silveira, 2011).

Metodologia adequada

Os recursos especiais necessários para a inclusão dos alunos surdos são os instrumentos utilizados durante o processo de ensino-aprendizagem para gerar caminhos alternativos para esses alunos no processo de aquisição de conhecimento.

Na unidade escolar investigada, os professores utilizam vídeos, fotos, slides, para facilitar o contato e o ensino do aluno surdo. Além do intérprete presente na sala de aula, os professores diversificam metodologias. E essa colocação ficou clara nas entrevistas, onde as intérpretes apontaram esse fato como ficou caracterizado no tópico anterior. Assim como as intérpretes destacaram os recursos utilizados nas aulas de ciências, uma das professoras desta disciplina afirmou: "tento fazer a parte visual, um trabalho que desenvolve o manuseio de materiais para facilitar o entendimento e sempre procurando variar a metodologia" (I2).

Diante desse cenário é preciso salientar que a metodologia empregada e a didática utilizada pelo professor, na busca pela melhor maneira de mediar os conceitos científicos aos alunos, são fundamentais para que os mesmos possam ter oportunidades de aprendizado. Os alunos precisam estar

constantemente sendo estimulados em diversas atividades e não se pode esquecer de que todos podem aprender. Mesmo as pessoas que apresentam limitações visuais, auditivas, físicas e até mesmo algum tipo de disfunção cognitiva, são capazes de aprender e suas necessidades não podem ser negligenciadas (Fontana, 1997).

É preciso destacar que não é qualquer metodologia que auxilia o processo de ensino-aprendizagem, já que deve ser pensada se é adequada ou não para todos os alunos. Nesse sentido, Lacerda (2000) afirma que nem sempre a metodologia utilizada para ensinar crianças ouvintes é ideal para ensinar os surdos. E se a metodologia não for adequada, o intérprete dificilmente conseguirá interpretar o conteúdo. Considerando esses aspectos, pôde-se verificar que os professores trabalham juntamente com os intérpretes sempre sugerindo adaptações uns aos outros.

Planejamento

Outra categoria que apareceu nas respostas foi o planejamento e discussão das ações necessárias durante o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos. Alguns dos pesquisados responderam que não há um espaço reservado para essas ações. Os dois professores de ciências afirmaram que eles fazem essas discussões durante a ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo). Por outro lado, as intérpretes não têm mais participado desses momentos, como fica caracterizado na fala:

A gente participava antes do ATPC [...] Hoje a gente não participa de ATPC, mas sempre quando [...] há alguma coisa com o surdo, ou alguma coisa com respeito à inclusão, a gente procura participar sim [...] É diariamente mesmo, não há uma coisa assim, por semana, por mês, uma conversa. Só no começo. No dia a dia mesmo (16).

As outras intérpretes relataram que esse planejamento ocorre da seguinte forma: “é durante as aulas mesmo” (14) e “a gente não tem um lugar, uma hora marcada, mas a gente tem liberdade de poder chegar e falar, é tudo no dia a dia” (15). Portanto, a partir das respostas, pode-se chegar à conclusão que o planejamento e a discussão ocorrem no cotidiano, quando necessário. Mas esses momentos são muito valiosos, pois permitem a participação de todos os profissionais envolvidos no processo de avaliação dos resultados obtidos e das estratégias utilizadas (Silvestre, 2007). Entretanto, o corpus de dados nos mostra que nessa unidade escolar não há esse espaço para essa atividade que é fundamental para o desenvolvimento das ações em sala de aula. Contudo, os intérpretes relataram que participam dos conselhos de classe. Essa participação pode ser considerada um avanço, pois nestes momentos podem discutir as dificuldades dos alunos para decidir as ações necessárias para favorecer a melhoria do desempenho dos mesmos. Como o intérprete está diretamente em contato com o aluno surdo, sua presença se torna essencial.

Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O AEE tem como objetivos identificar, elaborar, e organizar os recursos pedagógicos para eliminar as barreiras e proporcionar uma plena participação dos alunos no processo de ensino aprendizagem. De acordo com o decreto nº 7.611 (Casa Civil, 2011), o AEE também objetiva: “prover

condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes". No AEE devem ser trabalhadas atividades diferentes daquelas tratadas em sala de aula. E essas atividades diferenciadas aparecem na fala da informante 1, quando menciona que as intérpretes auxiliam os alunos a fazerem "lição de casa, trabalho, pesquisa na internet". Assim, na unidade escolar investigada, o AEE funciona da seguinte forma:

De manhã eles saem da sala de aula, nas aulas de português, pra fazer atendimento, pra ter aula de português separado, porque eles têm português como segunda língua [...]. Os intérpretes do período da manhã eles tem uma carga horária também a tarde em alguns dias da semana [...] (I1).

A intérprete disse que o AEE é importante para antecipar aos alunos alguns conceitos que serão trabalhados nas próximas aulas, relatando que:

[...] às vezes é difícil do surdo entender, porque o vocabulário deles é pequeno em comparação com a língua portuguesa [...]. Alguma palavra a gente tinha que explicar na hora e isso acabava eles perdendo muita parte da explicação [...] que é função mesmo do professor [...]. Agora a gente tá ficando dois dias a tarde, então dá para fazer uma leitura prévia com eles, dá para eles entenderem um pouquinho do que vai ser esclarecido já na sala pra eles conseguir entender melhor [...] o que o professor vai falar, porque a tradução simultânea ela é difícil, nunca vai ficar 100% [...] (I6).

Um aspecto negativo comentado pela intérprete (I6), é o fato de que, muitas vezes, ao fazer a tradução simultânea, os alunos acabam aprendendo só o essencial. Com o AEE elas ensinam sinais novos, que serão utilizados nas aulas seguintes, para melhorar a compreensão do conteúdo. Assim, os alunos surdos podem acompanhar melhor a explicação. Portanto, disponibilizar com antecedência o material planejado aos intérpretes é importante para os alunos surdos, porque auxilia no aprendizado de conceitos específicos que não fazem parte do vocabulário dos intérpretes (Alves, Camargo, 2013).

Oportunidades educacionais

Outra categoria abordada nas entrevistas foi a equiparação das oportunidades educacionais dos alunos surdos comparada aos alunos ouvintes. Quando os entrevistados foram indagados sobre esse assunto, ficou claro que todas as oportunidades oferecidas a uns são oferecidas aos outros, e isso pode ser comprovado por meio das falas. A primeira entrevistada, a professora do AEE, respondeu que:

Agora eu acho que sim. Dentro do projeto, do jeito que está funcionando, eu acho que eles tão em igualdade de condições, tanto que eles estão acompanhando bem os conteúdos, as notas deles estão boas. Então! Estão bem boas, até acima da média, todos eles. Com o interprete dentro da sala eles têm acesso no mesmo momento que os outros alunos às informações que o professor está passando, porque antes eles não entendiam nada, ai tinha que no contraturno tentar

recuperar [...]. Então agora eu acho que eles estão em igualdade de condições (I1).

Os demais entrevistados deram respostas mais diretas e as principais falas são: “todas as oportunidades que são oferecidas para um são oferecidas para outro e se precisar de oportunidades extras são dadas” (I2); “oportunidades são iguais, eles são tratados iguais aqui, que a única diferença aqui é que eles não ouvem” (I4). Assim, como não foram obtidos mais detalhes, não é possível fazer outras afirmações, mas tudo indica que são dadas as mesmas condições e oportunidades educacionais a todos os alunos da unidade escolar, seja surdo ou ouvinte.

Flexibilidade na correção das atividades escritas

Essa categoria refere-se à flexibilidade da correção das atividades escritas. Ambas as professoras de ciências, ao serem questionadas sobre esse assunto responderam, de maneira geral, que na correção dessas atividades é levada em consideração a dificuldade dos alunos surdos em estruturar a escrita. Isso pode ser comprovado pela fala de uma delas: “a gente corrige o erro de português, mas não se desconta muito [...]” (I2). A outra professora também tem flexibilidade nas correções de atividades escritas, e isso é relatado na seguinte fala: “tudo o que eles conseguem de positivo estar trazendo é avaliado, há uma flexibilidade, tanto que o mundo deles é diferente e a gente tem que levar isso em conta” (I3).

O surdo pode apresentar dificuldades quando escreve, já que ele segue a estrutura da Língua de Sinais. Por esse motivo, quando o professor não entende sua escrita, o aluno surdo pode sofrer preconceito, recebendo até mesmo rótulos relativos à falta de interesse. Quando é exigido do aluno surdo que ele se comporte como ouvinte, incluindo que escreva na língua utilizada por esses, suas dificuldades no estudo aumentam consideravelmente. Mas isso provavelmente não ocorre por parte dos professores entrevistados, pois a Informante 3 disse que tudo que o aluno consegue fazer é considerado e a Informante 2 até relatou que faz a correção dos erros, mas não tira pontos da atividade por conta desses.

Cultura surda

Primeiramente foi perguntado aos professores sobre o que eles entendem sobre esse tema. A professora do AEE da unidade escolar disse que a cultura surda:

É a maneira deles entenderem o mundo que é diferente da nossa. Eles são extremamente visuais, então eles vão entender as coisas através da visão sem ter ajuda da audição. [...] a compreensão que eles vão ter é diferente e a gente tem que saber disso e tem que ter algumas adaptações e a compreensão de que eles são pessoas que tem necessidades especiais de aprendizagem e a gente tem que proporcionar isso a eles. [...] tem o jeito próprio deles, a escrita é própria deles. A língua. [...] tudo isso faz parte da cultura deles (I1).

Para a professora de ciências a cultura surda “é tudo que se relaciona com o desenvolvimento da expressão, com ele conseguir falar por meio de Libras. A maneira dele escrever, a maneira dele se expressar, aprender [...] aumentar esse vocabulário deles esses gestos, a comunicação” (I2). A outra

professora de ciências entende que cultura surda é “o mundo deles mesmo assim, para a gente é tão distante” (I3). Assim, a cultura dos surdos é entendida como a cultura de uma minoria linguística, que por sinal é muito bem representada em Libras. A aceitação de uma língua implica sempre a aceitação de uma cultura. Assim, a partir do momento que a Libras foi aceita na unidade escolar, a cultura também o foi (Skliar, 1997; Skliar, Quadros, 2000). Nessa mesma perspectiva, ainda foi perguntado se a cultura surda foi incluída nos currículos da unidade escolar e os três responderam, de forma indireta, que não. Além disso, chegou-se a essa conclusão com base nas falas dos entrevistados. Por exemplo, quando essa pergunta foi feita a professora do AEE ela respondeu que:

Ainda não. Ainda nós vamos ter um longo caminho para chegar a isso, porque pra gente ser realmente uma escola bilíngue a Libras teria que estar sendo ensinada como disciplina curricular, para todos eles, porque a gente tem o instrutor surdo, ele dá aula de Libras como oficina, para alunos que querem aprender no período inverso. Mas é assim, meia dúzia de alunos que vem [...]. Nós fomos na secretaria da educação ver se tinha como incluir na grade curricular da escola. Eles disseram que sim. Mas quem vai dar aula? [...] no quadro da educação especial não tem nenhum profissional formado que pudesse pegar essas aulas (I1).

Assim, a inclusão da cultura surda no currículo escolar se dá também pelo fato da língua utilizada por eles ser incluída como disciplina curricular e isso ainda não aconteceu nessa unidade e a justificativa para isso é a falta de profissional, ou seja, intérpretes. Todavia, a professora de ciências disse que a cultura surda “aos poucos vem sendo incluída, tem um curso à tarde que tem criança [...]” (I2).

Para que o aluno surdo obtenha resultados satisfatórios é necessário que na escola seja contemplada suas condições linguísticas, culturais e curriculares (Lacerda, 2006). Nessa unidade escolar a língua de sinais é respeitada, assim como a cultura surda. Porém, como a informante 2 disse, aos poucos essa cultura vai sendo incluída nos currículos.

Língua brasileira de sinais

Na categoria sobre a condição bilíngue e Libras, é possível notar que essa condição é respeitada na unidade escolar, pois a educação quando é voltada ao reconhecimento da importância da Libras, leva em consideração as peculiaridades da surdez, respeita o biculturalismo e oferece possibilidades deles serem bilíngues (Tartuci, 2001).

Condição bilíngue

Essa unidade escolar respeita a condição bilíngue dos alunos surdos, pois a língua portuguesa é considerada como segunda língua para os surdos, priorizando a língua de sinais como primeira língua. Desta forma, a escola contempla a meta do bilinguismo que é tornar viável a presença de duas línguas no contexto escolar dos alunos surdos, possibilitando um desenvolvimento cognitivo e linguístico, fortalecendo sua formação pessoal (Tartuci, 2001). O que ainda falta é a inserção de Libras no currículo escolar.

Inclusão

Esta categoria trata da inclusão dos alunos surdos na sala de aula regular, o início do projeto de inclusão desses alunos e o avanço da aprendizagem, a partir das falas dos entrevistados. Uma das primeiras falas que deixa claro que a inclusão na sala de aula regular está sendo positiva, proporcionando condições para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos, é a da professora do AEE. Quando lhe foi perguntado há quanto tempo os alunos surdos têm contato com a língua de sinais, ela respondeu que:

O pessoal [...] mais velho, [...] chegaram a frequentar a escola especial e aprenderam Libras na escola especial. Mas, só que quando foi fechada a escola especial de surdos eles foram incluídos cada um em uma escola diferente, na escola mais próxima da sua casa. [...] ficou todo mundo separado e a Libras se perdeu. [...] desde o ano passado a gente está retomando [...]. E agora com os intérpretes dentro na sala de aula [...] tem Libras o tempo todo. Eles recuperaram bem a língua de sinais e já estão desenvolvendo mais do que eles tinham. Estão com o vocabulário bem melhor, bem mais fluente. Chegaram com os sinais caseiros [...] Agora já estão bem fluentes na Libras de novo, melhor do que antes, teve um avanço (I1).

Os alunos chegaram a essa unidade escolar com sinais caseiros, mas com o passar do tempo foram oferecidas condições necessárias para que os alunos surdos pudessem aprender e se desenvolver assim como os demais. Assim, esses alunos foram realmente incluídos no ambiente escolar. Todos os profissionais entrevistados relataram algo significativo sobre a evolução dos alunos surdos a partir do momento que foram inseridos na escola. Seguem trechos transcritos que confirma que a inclusão é positiva:

O aluno surdo tem uma vontade muito grande. A vontade dele de aprender é muito grande, mas ele entrou tardiamente na escola, não colocaram ele, ele não tá bem alfabetizado, mas ele está melhorando muito. Ele não entendia, então esse ano ele tá acompanhando bem melhor, bem melhor (I2).

Na unidade escolar investigada, a inclusão é bem aceita. Todavia, alguns relatos sinalizaram que para a inclusão ocorra de forma efetiva, é fundamental que sejam fornecidos recursos e condições adequadas para que os alunos surdos não sejam apenas mais um número dentro da sala de aula. Nesse sentido, as intérpretes foram convidadas a falar o que poderia melhorar a inclusão dos alunos surdos na sala de aula regular e elas ressaltaram ainda outro ponto:

Eu acho que a relação do aluno com o professor [...]. às vezes o professor tem medo de chegar ao aluno. Não é porque ele tem preconceito ou está desprezando o aluno. Não é isso. [...] o professor tentar aprender o básico da Libras pra poder se comunicar com o aluno [...] é o que precisa ainda bastante. Ter uma formação [...] porque na faculdade eles só aprende um pouquinho né, mas aprender o suficiente para conseguir ajudar um pouco o aluno (I4).

Entender o papel do intérprete na sala de aula. Ele não é um professor, nem tenho formação de professora para dar aula [...] eles

fazem muita confusão. Ah! Você cuida dele. Você é a professora deles. Eles precisam entender um pouquinho melhor que a gente está ali só para passar a ideia para eles, que eu não sou professora dele. Às vezes ele faz alguma coisa errada, vem falar pra mim. Mas eu não tenho essa autoridade. Tem que chegar no professor. Então é o que eu falei, é entender mesmo a cultura do surdo, como ele é diferente, como lidar com ele, o papel do intérprete na sala, a falta de comunicação mesmo, que a falta de comunicação limita isso né (15).

Dois pontos importantes foram levantados. O primeiro, já discutido na categoria que trata do papel do intérprete, ao ressaltar a importância de se conhecer o papel do intérprete e do professor em salas inclusivas. O segundo ponto, levantado pela informante 4, está relacionado à falta de comunicação entre os alunos surdos e os professores. E esse é o principal fator que pode ajudar a melhorar a inclusão, incentivando os professores a fazerem cursos de formação continuada na. O professor não pode se aproveitar da presença do intérprete na sala e se acomodar. A comunicação é crucial para o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, pois a interação com o meio social e cultural faz parte do seu aprendizado e desenvolvimento.

Flexibilidade curricular

Essa categoria refere-se à flexibilidade curricular, com referências ao projeto pedagógico, objetivos de ensino, conteúdo, métodos de ensino, sistema de avaliação e/ou as condições de acesso ao currículo. Isso não significa que seja necessário fazer adaptações em todos os itens, mas naqueles que a gestão escolar e os profissionais da unidade escolar considerarem necessário (Aranha, 2000a). Assim, durante a entrevista com os professores foi levantado esse assunto, perguntando se algum dia aconteceu de optarem por não abordar algum assunto por pensar que os alunos surdos não fossem capazes de aprender e a Informante 2 afirmou que "Ajo normalmente, o que eu posso é facilitar, ao invés de eu só falar [...] uso outros recursos para facilitar o entendimento". A Informante 3 respondeu que "o conteúdo de Química e Física, então é um pouco distante da realidade. Então, o que eu tento fazer sempre, colocar alguma coisa voltada ao cotidiano deles, [...] incluir situações cotidianas e relacionar [...] à Física e à Química que é bem abstrato para eles".

Ao analisar essas duas falas fica evidente que ambas não deixaram de abordar conteúdos por pensar que os surdos não fossem capazes de aprender. Apenas pensaram em formas diferentes de tratá-los, adaptando a metodologia para que os surdos pudessem compreender. Continuando na mesma ideia de adaptação das atividades para os alunos surdos, quando perguntado ao professor de ciências sobre a modificação de atividades por falta de comunicação com o aluno, ele respondeu que "Sim, com certeza, já teve caso assim, que eles não iriam assimilar então troquei. Nem que fosse para trocar só com eles ali, voltar, perguntar o que você tem na sua casa, no dia a dia. Passei para eles diferente e para a sala outro contexto" (13).

Entende-se que a atividade foi abordada em um contexto para os alunos ouvintes e em outro para os alunos surdos. Isso mostra que o professor, por muitas vezes não conseguir comunicar-se com a criança surda,

simplifica conteúdos e modifica exigências dadas as dificuldades de interação (Lacerda, 2000). Cabe à escola, aos profissionais envolvidos e a todos atores envolvidos, diversificar as opções de aprendizagem, oferecer suporte as dificuldades desses alunos, proporcionar oportunidades para as crianças com diferentes habilidades e interesses (Lacerda, 2006; Mendes, 2002; Veraszto, Camargo, Miranda, Camargo, 2014; Camargo *et. al.*, 2009). Assim, quando se discute flexibilização ou adaptação curricular, deve estar claro que não é necessário elaborar um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos (Casa Civil, 1994; Aranha, 2003).

Por outro lado, também é importante pautar que, no ensino de ciências para alunos surdos, deverá haver busca por alternativas considerando a utilização de recursos especiais para que ocorra a apropriação dos conhecimentos, estimulando-se o avanço das pessoas com surdez. Nesse sentido, algumas alternativas metodológicas podem ser apontadas. Dentre elas, cabe assinalar que a utilização das tecnologias de informação e comunicação podem auxiliar nas explicações dos professores ao longo do processo de ensino-aprendizagem, por facilitar o uso de recursos visuais durante as aulas (Oliveira, Melo, Benite, 2012). Outra opção seria o desenvolvimento de material de apoio, utilizando abordagens não linguísticas, baseadas apenas em uma escrita orientada por meio da interação verbal, com atividades focadas na interpretação visual, onde a linguagem escrita pode ser utilizada em conjunto com outras ferramentas (vídeos, pôsteres, jogos, apresentação de slides com imagens, etc) (Queiroz, Silva, Macedo, Benite, 2012). Além disso, atividades relacionadas à visão também são caracterizadas como importantes instrumentos a serem utilizados Oliveira, Melo, Benite, 2012; Pereira, Benite, Benite, 2011). Além disso, outros recursos que também podem ser utilizados são: cartazes com ilustrações, fluxogramas com imagens, tirinhas, pôsteres, etc.

Avaliações

A avaliação foi destacada em diversos momentos da entrevista. A professora do AEE, responsável por analisar provas elaboradas pelos professores, indicando modificações quando necessário, orienta os docentes em pontos que precisam ser adaptados. Tal fato pode ser observado na fala abaixo transcrita, quando essa profissional se dirige a uma professora em específico.

Não precisaria ser uma prova diferente para o aluno surdo, pode ser uma prova com imagens para a sala toda [...] eles me passam a prova para eu dar uma olhada, mas a prova dela praticamente eu não preciso mexer, ela já faz a prova diferenciada, diferenciada não, melhorada para todos os alunos (I1).

A fala da professora do AEE é confirmada pela outra entrevistada, a professora de ciências, quando diz:

As provas que eu tenho feito no início elas tinham que ser adaptadas. Hoje eles estão fazendo a mesma prova que eu dou para os meus alunos [...] sempre usei tirinha, desenho e para eles é bom e a professora não está precisando fazer adaptação nenhuma (I2).

Esse ponto é importante, pois os professores não se preocupam apenas em adaptar as provas para os surdos. Pelo contrário, aplicam a mesma avaliação para todos, reforçando a inclusão dos alunos surdos no processo educacional e avaliativo. Ao mesmo tempo, as adaptações tendem a facilitar o entendimento de todos os alunos e não apenas daqueles que apresentam surdez. Por outro lado, também é possível observar na fala “hoje eles estão fazendo a mesma prova que eu dou para os meus alunos” (I2) que existe certo preconceito enraizado no discurso da professora, ao dizer que hoje os alunos surdos são capazes de fazer a mesma prova que os demais alunos.

Síntese dos resultados

A análise foi sintetizada, organizando as informações encontradas os resultados são apresentados na tabela 3.

Conclusões

Com a realização desse trabalho, pode-se concluir que nessa unidade escolar os alunos surdos estão a um passo para serem efetivamente incluídos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, os indicadores que podem ser destacados são: (i) Há intérprete nas aulas, que tornam os conteúdos acessíveis aos alunos surdos, e que entendem seu papel de forma coerente; (ii) As oportunidades educacionais são oferecidas a todos os alunos da mesma forma; (iii) Flexibilidade nas correções das atividades escritas, considerando que a língua portuguesa é a segunda língua dos surdos; (iv) Planejamento das aulas sempre pensando se é apropriada para todos os alunos; (v) Adaptações das avaliações e atividades para todos os alunos e não só para o aluno surdo; não há provas diversificadas para esse aluno; (vi) Respeito à condição bilíngue, faltando apenas a inserção da Libras como disciplina curricular; (vii) Os professores utilizam metodologias diversificadas, pensando na melhor maneira de ensinar a todos os alunos; (viii) Oferta do AEE conforme a exigência da legislação.

Não obstante, na unidade escolar pesquisada, ainda existem aspectos que precisam ser aprimorados, como: (i) O papel do intérprete ainda não está definido para todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; (ii) Não há um espaço reservado para o planejamento das ações necessárias, envolvendo todos que fazem parte, direta ou indiretamente, da educação dos alunos surdos; (iii) A cultura surda não foi incluída nos currículos escolares.

Assim, em vias de concluir o trabalho, vale retomar os aspectos introdutórios da pesquisa. Nesse sentido, cabe apontar objetivo principal da pesquisa foi o processo de inclusão de alunos surdos em uma escola inclusiva bilíngue. Após o cumprimento de todas as etapas, os resultados encontrados foram positivos, visto ser um trabalho pioneiro na busca de indicadores do processo de inclusão na unidade escolar investigada.

Os objetivos foram cumpridos. Ao longo da pesquisa foi possível identificar elementos da atuação dos professores no processo de mediação do conhecimento para alunos surdos em salas de aula regulares. Verificou-se também a existência de recursos especiais e como esses são utilizados na prática. E por fim, foram levantados indicadores de como os alunos surdos são inseridos na escola.

Categoria	Resumo da análise
[1]	É preciso que todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem reconheçam que a presença do intérprete em sala de aula tem como objetivo tornar os conteúdos acessíveis ao aluno surdo, fazendo a interpretação desses. Em nenhum momento o intérprete substituirá o professor, pois este é ser o responsável por planejar as aulas, escolher os conteúdos, avaliar e definir a metodologia. Além disso, o intérprete muitas vezes não é conhecedor de termos científicos, o que dificulta o ato de interpretar.
[2]	Utilização de vídeos, fotos, slides, para facilitar o contato e o ensino do aluno surdo.
[3]	O planejamento das ações ocorre no cotidiano, através de interações entre professores e intérpretes.
[4]	Tem como objetivos identificar, elaborar, e organizar os recursos pedagógicos para eliminar as barreiras e proporcionar uma plena participação dos alunos no processo de ensino aprendizagem.
[5]	As entrevistas evidenciaram que são dadas as mesmas condições e oportunidades educacionais a todos os alunos da unidade escolar, seja ele surdo ou ouvinte.
[6]	Na correção dessas atividades é levada em consideração a dificuldade dos alunos surdos em estruturar a língua portuguesa.
[7]	Relaciona-se com o desenvolvimento da expressão, com a forma como o surdo consegue se comunicar através de sinais. Refere-se à sua maneira de expressa e aprender.
[8]	Condição respeitada na unidade escolar estudada. A língua oral e de sinais são tratadas com igualdade, possibilitando desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos surdos e, fortalecendo também sua formação pessoal e interação social.
[9]	
[10]	Na escola investigada, a inclusão de alunos surdos na sala de aula regular está sendo positiva, proporcionando condições para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos. A inclusão é bem aceita, mas para que ocorra de maneira efetiva ainda faltam recursos e condições adequadas
[11]	Não deixa de abordar conteúdos por pensar que os surdos não fossem capazes de aprender. São planejadas diferentes formas de tratá-los, adaptando a metodologia para que os surdos possam compreender.
[12]	Alunos surdos e ouvintes fazem a mesma prova. O que diferencia é a adaptação da mesma para que os surdos consigam compreender o que está sendo pedido. Essa atitude reforça a inclusão no processo educacional e avaliativo.

Tabela 3.– Resumo da análise por categoria.

Assim, considerando os resultados encontrados, pode-se dizer que os alunos surdos estão parcialmente incluídos no processo de ensino-aprendizagem. Isso porque ainda existem itens indispensáveis para a efetiva inclusão que não foram contemplados, como a inserção da cultura surda nos currículos escolares, a criação de um espaço reservado para o planejamento e discussão das ações necessárias durante o processo de escolarização desses alunos e a definição da função do intérprete na sala de aula por parte de todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão. Por isso, a pesquisa abre espaço para novas investigações. Ainda resta saber o que os próprios alunos surdos acham desse processo no qual eles

são protagonistas. Esse ponto é fundamental para entender melhor o processo de inclusão.

Para finalizar, é preciso salientar que vivemos em uma sociedade capitalista pautada em padrões de normalidade. Tudo que é diferente de um padrão imposto é excluído socialmente. Enquanto isso prevalecer, tratar de inclusão é primordial. Assim, com base em perspectivas inclusivas, com a realização dessa pesquisa foi possível mostrar uma realidade da inclusão diferente. Isso porque essa investigação mostrou muito mais aspectos positivos do que negativos. Além disso, os aspectos negativos da inclusão na unidade escolar pesquisada são minimamente relevantes se comparados com os positivos. Por isso é possível concluir que o trabalho registrou um processo de inclusão que está acontecendo e evoluindo.

Referências bibliográficas

Amaral, L. A. (2002) Diferenças, estigma e preconceito: O desafio da inclusão. Em M. K. Oliveira, D. T. R. Souza e T. C. Rego (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 233-248). São Paulo: Moderna.

Aranha, M. S. F. (2002a) Inclusão social e municipalização. *Educação especial: temas atuais*. Marília: Unesp.

Aranha, M. S. F. (2002b) (Org). *Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: Ministério da Educação.

Aranha, M. S. F. (2003) (Org). *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: Ministério da Educação.

Alves, F. S., e Camargo, E. P. (2013) O atendimento educacional especializado e o ensino de física para pessoas surdas: uma abordagem qualitativa. *Abakós*, 2(1), 61-74.

Bardin, L. (1991) *Análise de Conteúdo*. Trad.: Reto, L.A. e Pinheiro, A. Primeira Edição. Lisboa: Edições 10.

Bazon, F. M. V., e Masini, E. A. F. S. (2011) A interface entre família e escola no processo de inclusão de crianças com deficiência visual. Em Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 7. *Anais*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1079-1091.

Borges, F. A. e Costa, L. G. (2010). Um estudo de possíveis correlações entre representações docentes e o ensino de ciências e matemática para surdos. *Ciência e Educação*, 16(3), 567-583.

Bueno, J. G. S. (2008). As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. Em J. G. S. Bueno; G. M. L. Mendes e R. A. Santos (Eds.), *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise* (pp.43-63). Brasília: CAPES.

Camargo, E. P., Nardi, R., Miranda, N. A., Veraszto, E. V. (2009). Contextos comunicacionais adequados e inadequados à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de óptica. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias [online]*, 8, 1-25.

Campos, M. L. I. L. (2013) Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. Em C. B. F Lacerda e L. F. Santos (Orgs.), *Tenho um aluno surdo, e agora?* (pp. 37-61). São Carlos: EdUFSCar.

Casa Civil (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO.

Casa Civil (2002). *Lei nº. 10.436*. de 24 de abril de 2002. Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília.

Casa Civil (2008). *Decreto nº 6.571*, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília.

Casa Civil (2011). *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Brasília.

Fontana, R. (1997). Abordagem histórico-cultural. Em R. Fontana e N. Cruz (Orgs.), *Psicologia e trabalho pedagógico* (pp. 56-68). São Paulo: Atual.

Garcia, R. M. C. (1999). A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotskianas. *Ponto de Vista*, 1(1), 42-49.

Garcia, R. M. C. (2007). O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. Em D. M. Jesus; C. R. Baptista, M. A. S. C Barreto e S. L. Victor (Orgs.), *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa* (pp. 11-20). Porto Alegre: Editora Mediação.

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

Góes, M. C. R. (2002). Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. Em M. K. Oliveira, T. C. Rego e D. T. R. Souza (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 95-114). São Paulo: Moderna.

Harrison, K. M. P. (2013). Libras: apresentando a língua e suas características. Em C. B. F. Lacerda e L. F. Santos (Orgs.), *Tenho um aluno surdo, e agora?* (pp. 27-36). São Carlos: EdUFSCar.

Lacerda, C. B. F. (1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos Cedes*, 46(1), pp. 68-80.

Lacerda, C. B. F. (2000). A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. Em Anais Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambú: ANPED, 23.

Lacerda, C. B. F. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes*, 26(69), 163-184.

Martins, J. S. (2002). *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. 2 Ed. Petrópolis: Vozes.

Mec (2001). Ministério da Educação do Brasil. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP.

Mendes, E. G. (2002). Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. Em M. S. Palhares e S. C. F. Marins, *Escola inclusiva* (pp. 61-85). São Carlos: EduFSCar.

Nuernberg, A. H. (2008). Contribuições de vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 307-316.

Oliveira, L. A. A. (2008). A constituição da linguagem escrita do aluno surdo, na escola regular, à luz da perspectiva sócio-histórica. *Educação em foco: Educação e Adversidade*. 13(1) (Mar-Ago 2008) – Juiz de Fora: EDUFJF, pp. 1-13.

Oliveira, W. D., Melo, A. C. C., e Benite, A. M. C. (2012). Ensino de ciências para deficientes auditivos: um estudo sobre a produção de narrativas em classes regulares inclusivas. *Investigación en Educación en Ciencias [online]*, 7(1), 1-9.

Patto, M. H. S. (2008). Políticas atuais de inclusão escolar: Reflexão a partir de um recorte conceitual. Em J. G. S. Bueno, G. M. L. Mendes e R. A. Santos (Orgs.), *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise* (pp. 25-42). Brasília: CAPES.

Pereira, L. L. S., Benite, C. R. M., e Benite, A. M. C. (2011). Aula de química e surdez: sobre interações pedagógicas mediadas pela visão. *Química Nova na Escola*, 33(1), 47-56.

Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Sermionocitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*. Tese Doutorado, Faculdade de Educação. Brasília: UnB.

Queiroz, T. G. B.; Silva, D. F.; Macedo, K. G.; Benite, A. M. C., (2012). Estudo de planejamento e design de um módulo institucional sobre o sistema respiratório: o ensino de ciências para surdos. *Ciência e Educação*, 18(4), 913-930.

Richardson, R. J.; Peres, J. A. S.; Wanderley, J. C. V.; Correia, L. M., Peres, M. H. M. (2012). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3ª Ed. São Paulo: Atlas.

Santos, L. F. (2007). *O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue: sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da oficina de Língua brasileira de sinais*. Dissertação. Piracicaba: UNIMEP.

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 23 Ed. São Paulo: Cortez.

Silvestre, N. (2007). As primeiras aquisições comunicativas e da linguagem oral da criança surda e a atenção precoce. Em V. A. Arantes (Org.), *Educação de Surdos: pontos e contrapontos* (pp. 87-90). São Paulo: Summus.

Skliar, C. (1997). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. Em C. Skliar (Org.), *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial* (pp. 105-153). Porto Alegre: Mediação.

Skliar, C., e Quadros, R. M. (2000). Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. *Estilos da Clínica*, 5(9), 32-51.

Soares, C. H. R. (2012). O intérprete de língua de sinais na escola regular: efeitos e possíveis beneficiários do trabalho desenvolvido por este profissional. *Anais da IX ANPED do Sul*. Caxias do Sul: UCS.

Souza, R. M. e Góes, M. C. R. (1999). O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. Em C. Skliar (Org.), *Atualidades da educação bilíngue para surdos* (pp. 163-188). Porto Alegre: Mediação.

Souza, S. F., e Silveira, H. E. (2011). Terminologias químicas em libras: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos. *Química Nova na Escola*, 33(1), 37-46.

Tartuci, D. (2001). *A experiência escolar de surdos no ensino regular: condições de interação e construção de conhecimento*. Dissertação (Mestrado). Piracicaba: UNIMEP.

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO.

Veer, R. V. D., e Valsiner, J. (1996). Defectologia. Em R. V. D. Veer e J. Valsiner (Org.), *Vygotsky: uma síntese* (pp. 73-92). São Paulo: Edições Loyola.

Veraszto, E. V.; Camargo, E.P.; Miranda, N.A. ; Camargo, J.T.F. (2014). Professores em formação em ciências da Natureza: Um estudo acerca da atuação de cegos congênitos em atividades científicas. *Formação Docente [online]*, 6, 69-86.

Vigotski, L. S. (1997). *Fundamentos de Defectologia. Obras completas*. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación.

Zaniolo, L. O., e Schiavon, D. N. (2013). Formação de professores e escolarização de alunos surdos: um estudo de caso. Em *Anais do VII Congresso Brasileiro Interdisciplinar de Educação Especial*. Londrina: UEL, 7(1), 2605-2613.