

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA  
A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EJA**

ELOIZA PIANA MARQUETTI

**INCLUSÃO DE SURDOS NO CEEBJA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA  
CONTEMPORÂNEA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2012

ELOIZA PIANA MARQUETTI

**INCLUSÃO DE SURDOS NO CEEBJA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA  
CONTEMPORÂNEA**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade EJA, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Medianeira.

Orientadora: Esp. Silvana M. Lopes Valentin

MEDIANEIRA

2012



---

## TERMO DE APROVAÇÃO

### INCLUSÃO DE SURDOS NO CEEBJA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA CONTEMPORÂNEA

Por

**Eloiza Piana Marquetti**

Esta monografia foi apresentada às 13:30h do dia 13 de março de 2012 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade EJA, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho \_\_\_\_\_.

---

Prof<sup>a</sup>. Esp. Silvana M. Lopes Valentin  
UTFPR – Câmpus Medianeira  
(orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Flóida Moura Rocha Carlesso Batista  
UTFPR – Câmpus Medianeira

---

Prof<sup>a</sup>. Dayse Grassi  
UTFPR – Câmpus Medianeira

Dedico a todos os meus colegas e professores da especialização, que contribuíram, de alguma forma, pelo conhecimento que adquiri neste período de estudos.

## **AGRADECIMENTOS**

A minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Silvana M. Lopes Valentin, que contribuiu com informações necessárias, diretas ou indiretamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu.

(PAULO FREIRE)

## RESUMO

MARQUETTI, Eloiza Piana. Inclusão de surdos no CEEBJA: uma reflexão crítica contemporânea. 2012. 42f. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade EJA). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

Essa pesquisa, que abordou a inclusão de Surdos que frequentavam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Centro Estadual de Educação para Jovens e Adultos (CEEBJA), teve como objetivo geral apresentar os aspectos históricos do Surdo, suas limitações e suas particularidades, para um trabalho mais efetivo da inclusão desses sujeitos na comunidade escolar. Para tanto, buscou-se uma maior compreensão dos aspectos históricos dos Surdos; pesquisando sua história de vida, para melhor entender o processo de inclusão e suas limitações; conhecendo a vida escolar do Surdo até seu ingresso na EJA; levantando os aspectos positivos da inclusão pelo Surdo e enumerando as principais dificuldades dos professores quanto ao ingresso dos Surdos nos bancos escolares. Além de outros objetivos, pretendeu-se também, ter uma visão geral dos pontos positivos e negativos da inclusão destes alunos e, de certa forma, contribuir para melhorias na aprendizagem dos mesmos. Para chegar aos objetivos propostos, utilizou-se uma pesquisa de campo, onde foram entrevistados Surdos, intérpretes e professores, que trabalhavam com Surdos no momento da realização da pesquisa. Através da análise das respostas dos sujeitos entrevistados, chegou-se à conclusão que, o maior problema encontrado nos bancos escolares do CEEBJA, entre Surdos e ouvintes, ainda é o fator comunicação, pois foi constatado que, a maior parte dos profissionais da educação não tinha o conhecimento de LIBRAS e, a maioria deles, nunca teve formação específica para trabalhar com Surdos ou qualquer tipo de capacitação na área da inclusão. Ainda, faltam cursos de capacitação para os profissionais da educação, de forma a contemplar uma educação de qualidade para a inclusão de Surdos.

**Palavras-chave:** Surdez. Inclusão. LIBRAS.

## ABSTRACT

MARQUETTI, Eloiza Piana. Inclusion of deaf people in CEEBJA: one contemporary critical reflection. 2012. 42f. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade EJA). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2012.

This research that talks about the inclusion of deaf people who attended the Youth and Adult Education (EJA) in State Center for Youth and Adults (CEEBJA) aimed to present the historical aspects of the deaf students, its limitations and its special features to an effective work inclusion of deaf students in the classroom. Looking for a better understanding of the historical aspects of the deaf; researching their life story, to better understand the inclusion process and its limitations; knowing the school life of the deaf to their entry into adult education, raising the positive aspects of inclusion the deaf and listing the main difficulties of the teachers concerning the entry of the deaf in school. In addition to other objectives, was also sought an overview of the pros and cons of including these students and to some extent, contribute to improvements in learning them. To reach the proposed objectives, was used a field survey where respondents were deaf, sign language interpreters and teachers, who worked with the deaf at the time of survey. By analyzing the responses of the interviewees came to the conclusion that the major problem encountered in schools of CEEBJA between deaf and hearing, communication is still a factor, it was found that most education professionals do not had knowledge of Brazilian Sign Language (LIBRAS), and most of them never had specific training for working with deaf or any kind of training in the area of inclusion. Still, lack of training courses for education professionals, in order to contemplate a quality education for the inclusion of the deaf students.

**Keywords:** deafness, inclusion, LIBRAS.



## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>9</b>  |
| <b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....   | <b>11</b> |
| 2.1 CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA JOVENS E ADULTOS<br>(CEEBJA) NO PARANÁ ..... | 11        |
| 2.2 INCLUSÃO .....   | 13        |
| 2.3 HISTÓRIA E FILOSOFIAS DA EDUCAÇÃO DO SURDO NO BRASIL .....                           | 14        |
| <b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....   | <b>21</b> |
| 3.1 TIPO DE PESQUISA .....   | 21        |
| <b>4 RESULTADO E DISCUSSÃO</b> .....   | <b>22</b> |
| 4.1 DADOS OBTIDOS A PARTIR DA ENTREVISTA COM OS SURDOS .....                             | 22        |
| 4.2 DADOS OBTIDOS A PARTIR DA ENTREVISTA DOS PROFESSORES DE<br>ALUNOS SURDOS .....       | 26        |
| 4.3 DADOS OBTIDOS A PARTIR DA ENTREVISTA DOS INTÉRPRETES DE<br>ALUNOS SURDOS .....       | 30        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | <b>34</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>37</b> |
| APÊNDICE A .....   | 39        |
| APÊNDICE B .....   | 41        |
| APÊNDICE C .....   | 42        |

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos, assim como o ensino regular, tiveram suas portas abertas a todo tipo de inclusão. E, de maneira geral, a comunidade vê a inclusão como algo positivo que proporciona aos inclusos as mesmas condições de aprendizagem em relação ao aluno tido como “normal”. Porém, a inclusão é imposta aos profissionais da educação sem, em momento algum, dar-lhes condições de um trabalho eficiente e com base em cada tipo de deficiência. Simplesmente os professores tiveram que, com sua prática e boa vontade, adequar-se as novas demandas impostas pelas leis das diversidades e inclusivas.

Dentre os alunos que ingressaram através da inclusão, os Surdos tiveram sua entrada efetivada em escolas regulares e na EJA. Junto ao seu ingresso, também foram oportunizados o acompanhamento de intérpretes para a tradução em língua de sinais (LIBRAS). Ao mesmo tempo, que ingressaram nos bancos escolares, as dificuldades também surgiram. O Surdo vem com sua linguagem oficial (LIBRAS), o português para eles é tido como uma segunda opção, ou seja, uma segunda língua. Tanto por parte dos professores, quanto do grupo social ao qual convivem na sala, LIBRAS é de domínio exclusivo dos surdos e intérprete. Como então, intermediar e interagir com o surdo, sem ao menos, conhecer a LIBRAS?

A aprendizagem para surdo se dá de maneira visual. Será que em todo o contexto das aulas e das avaliações, se prioriza uma aprendizagem visual?

O que se faz para que uma verdadeira inclusão aconteça, se os profissionais da educação estão distantes da realidade dos inclusos?

Diante deste contexto esta monografia teve como objetivo geral levantar os aspectos históricos dos Surdos, suas limitações e suas particularidades, para um trabalho mais efetivo na inclusão do Surdo.

Os objetivos específicos buscam a compreensão dos aspectos históricos dos Surdos bem como, conhecer a vida escolar do Surdo até seu ingresso na EJA, para através desses, levantar os aspectos positivos e negativos da inclusão desses sujeitos e enumerar as principais dificuldades dos professores e intérpretes quanto ao ingresso dos Surdos nos bancos escolares.

Em relação aos procedimentos técnicos utilizados nessa pesquisa, foi quantitativa, considerando-se as informações fornecidas pelos Surdos e, qualitativa, considerando-se a subjetividade dos alunos Surdos, professores e intérpretes.

Em meio a essas discussões, no primeiro momento será apresentado o contexto histórico da EJA no Paraná e como se deu a inclusão dos Surdos no CEEBJA. Em seguida, discorreremos sobre a inclusão. Posteriormente faremos uma discussão e reflexão a respeito da história e filosofias da educação do Surdo no Brasil. Logo em seguida, será apresentada a pesquisa de campo realizada no colégio de Educação de Jovens e Adultos realizada na cidade de Medianeira-PR, bem como as informações e discussões prestadas pelos sujeitos que participaram dessa pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA JOVENS E ADULTOS (CEEBJA) NO PARANÁ

Segundo a SEED (2005), a atual educação de jovens e adultos, tem como fundamentação, as ideias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire, no final da década de 50 e início da década de 60. Ele idealizou uma pedagogia voltada para as necessidades das camadas populares, pensando a educação de jovens e adultos a partir de princípios e de uma metodologia popular, libertadora e emancipadora.

No estado do Paraná, a Educação de Jovens e Adultos, além do ensino supletivo seriado ofertado na década de 80, são criados os Centros de Estudos Supletivos (CES), atualmente denominados Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAS), e os Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (NAES) – descentralizando o atendimento de EJA nas diversas regiões do estado (SEED, 2005, p.15).

A busca pela ampliação do atendimento à escolarização da população jovem e adulta pelos sistemas educacionais se vincula às conquistas legais referendadas pela Constituição Federal de 1988, na qual a educação de jovens e adultos passa a ser reconhecida enquanto modalidade específica no conjunto das políticas educacionais brasileiras, estabelecendo-se o direito à educação gratuita para todos os indivíduos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso na idade própria (SEED, 2005, p.16).

Ainda na década de 90, é promulgada a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, na qual a EJA passa a ser considerada uma modalidade de educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufruindo de uma especificidade própria (SEED, 2005, p. 16).

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, enquanto modalidade educacional que atende a educandos-trabalhadores, tem como finalidades e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo a que os educandos venham a participar política e produtivamente das relações

sociais, com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral (SEED, 2005, p.28).

(...) a educação deve voltar-se para uma formação na qual os educandos-trabalhadores possam: aprender permanentemente; refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos (KUENZER, 2000, p.40).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, em seu artigo 37, prescreve que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. É característica desta modalidade de ensino a diversidade do perfil dos educandos, com relação à idade, ao nível de escolarização em que se encontram, à situação sócio-econômica e cultural, às ocupações e a motivação pelo qual procuram a escola (SEED, 2005, p.28-9).

A EJA contempla deste modo, o atendimento a educandos com necessidades educacionais especiais. Considerando a situação em que se encontram individualmente estes educandos, deve-se priorizar ações educacionais específicas e que oportunizem o acesso, a permanência e o êxito destes no espaço escolar (SEED, 2005, p. 35).

O CEEBJA de Medianeira iniciou suas atividades em 1997, devido à necessidade urgente de escolarização de funcionários de empresas e indústrias da cidade e região. Após sua criação alugou sede com o auxílio de empresas, cujos funcionários eram nossos alunos. Hoje fazemos o atendimento na Escola Estadual Olavo Bilac, no período noturno, atendendo o ensino fundamental – Fase II e o ensino médio (PPP, 2011).

O CEEBJA, enquanto educação de jovens e adultos, também tem no seu quadro de alunos, os inclusos e, destes também os surdos, que são a maioria.

A inclusão efetiva de surdos no CEEBJA - Medianeira, deu-se a partir de 2010, onde os surdos começaram a frequentar as aulas, acompanhados pelo intérprete. Até 2009, os alunos tinham acompanhamento pela Associação

Medianeirense de Surdos e Fissurados (AMESFI), onde a partir do material fornecido pelos professores do CEEBJA, os professores da instituição, trabalhavam os conteúdos específicos, para então os surdos fazerem as avaliações que cabiam ao CEEBJA. A maior parte dos surdos se deslocava até o CEEBJA para fazer as avaliações ou, em alguns momentos, os próprios professores do CEEBJA iam aplicar suas avaliações na AMESFI.

Mesmo frequentando a EJA, os surdos têm apoio da AMESFI para uma maior compreensão dos conteúdos propostos pelo CEEBJA. Geralmente, frequentam o CEEBJA em duas noites e outras duas na AMESFI.

## 2.2 INCLUSÃO

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996) – estabelecem que a educação é direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional "preferencialmente na rede regular de ensino", garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. A legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular (MENDES, 2006).

O atendimento educacional especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), interpretação de LIBRAS e ensino da Língua Portuguesa para Surdos, são consideradas matérias do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2004, p.11).

A Educação Especial é um instrumento, um complemento que deve estar sempre presente na Educação Básica e Superior para os alunos com deficiência que dela necessitarem (BRASIL, 2004, p. 14).

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige

ruptura com o indivíduo na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (MANTOAN et al, 2006, p. 40).

Na LDB 96 (art. 58, III), são previstos “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (MANTOAN et al, 2006, p. 56).

### 2.3 HISTÓRIA E FILOSOFIAS DA EDUCAÇÃO DO SURDO NO BRASIL

Desde os tempos mais remotos, há registros que indicam a existência de pessoas que não ouviam, e que os Surdos congênitos (de nascença) não podiam falar normalmente e, por isso, expressavam-se por sinais. A falta de audição, nesses relatos, sempre foi associada à incapacidade para compreender e articular a palavra falada, daí serem denominados de surdos-mudos (FERNANDES, 2007, p. 27).

Segundo FENEIS (Federação Nacional dos Surdos), o surdo-mudo é a mais antiga e incorreta denominação atribuída ao surdo, e infelizmente ainda utilizada em certas áreas e divulgada nos meios de comunicação. Para eles o fato de uma pessoa ser surda não significa que ela seja muda. A mudez é outra deficiência. Para a comunidade surda, o deficiente auditivo é aquele que não participa de Associações e não sabe LIBRAS, a Língua de sinais. O Surdo é o alfabetizado e tem a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), como sua língua materna (RODRIGUES, 2008).

Os surdos sempre foram, historicamente, estigmatizados, considerados de menor valor social. Afinal, faltava-lhes a característica eminentemente humana: a linguagem (oral, bem entendido) e suas virtudes cognitivas. Sendo destituídos dessas "virtudes", os surdos eram "humanamente inferiores".<sup>1</sup> A língua de sinais era considerada apenas uma mímica gestual, e sempre houve preconceitos com relação ao uso de gestos para a comunicação.<sup>2</sup> A exclusão profissional e social dos surdos ainda hoje confirma que a linguagem pode ser fonte de discriminação e de organização social restritiva. Essa discriminação não ocorre apenas quando há diferenças de nacionalidade, cor, perfil socioeconômico ou religião. Entre os surdos

e os ouvintes há uma grande diferença que os distingue: a linguagem oral (SANTANA et al, 2005).

A surdez é uma deficiência não visível fisicamente e se limita a atingir uma pequena parte da anatomia, no entanto, grandes são as consequências no que diz respeito ao desenvolvimento emocional e educacional do indivíduo, principalmente pela dificuldade em adquirir/aprender a linguagem e a língua de "um mundo de ouvintes" ao qual ele está inserido ainda que, na maioria das vezes não faça parte dele. As propostas educacionais direcionadas para o sujeito surdo objetiva proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Diferentes práticas pedagógicas foram desenvolvidas e implantadas com este intuito, embora o que ainda constatamos é que esses sujeitos, ao final da escolarização básica, não sejam capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos (OLIVEIRA, 2009).

Durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média pensava-se que os surdos não fossem educáveis, ou que fossem imbecis. Os poucos textos encontrados referem-se prioritariamente a relatos de curas milagrosas ou inexplicáveis (MOORES, 1978 apud OLIVEIRA, 2009).

A reversão desse quadro conceitual começou a ter início no final da Idade Média, quando filósofos e pensadores passaram a difundir a ideia da possibilidade de aprendizagem dos Surdos, bem como experiências isoladas são desenvolvidas por pessoas comuns, demonstrando que a compreensão e a expressão de ideias não dependiam, necessariamente, da audição ou da fala (FERNANDES, 2007, p. 32).

A possibilidade de que os Surdos poderiam aprender sem a intervenção de forças sobrenaturais, míticas ou religiosas deu lugar à tentativa de muitos pedagogos desenvolverem seus trabalhos em diferentes países da Europa, compartilhando a convicção de que era possível educá-los (FERNANDES, 2007, p. 32).

Famílias nobres e influentes que tinham um filho surdo contratavam os serviços de professores/preceptores para que ele não ficasse privado da fala e conseqüentemente dos direitos legais, que eram subtraídos daqueles que não falavam. O espanhol Pedro Ponce de Leon (1520-1584) é, em geral, reconhecido nos trabalhos de caráter histórico como o primeiro professor de surdos (LACERDA, 2007).



Dentre todas as experiências registradas, é a metodologia de um alemão que ganhou notoriedade no intento de fazer os Surdos falarem. Samuel Heinicke (1727-1790) é conhecido como fundador do oralismo, filosofia educacional que tinha como pressuposto que o pensamento era dependente da mediação da fala (FERNANDES, 2007, p.34).

Samuel Heinicke ensinava crianças surdas, criando em 1778 uma escola em Liepzig. A sua metodologia, bem como a de seus seguidores, era diferente. Ele considerava que a prioridade no ensino da criança surda seria a linguagem falada e que a linguagem através de gestos poderia prejudicar esta aprendizagem (OLIVEIRA, 2009).

Curiosamente, após quase trezentos anos, essas ideias da nocividade da comunicação gestual ainda prevalecem nos fundamentos que norteiam práticas oralistas da atualidade (FERNANDES, 2007, p.35).

Como representante mais importante do que se conhece como abordagem gestualista está o "método francês" de educação de surdos. O abade Charles M. de L'Epée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais usada por surdos, com atenção para suas características linguísticas. O abade, a partir da observação de grupos de surdos, verifica que estes desenvolviam um tipo de comunicação apoiada no canal viso-gestual, que era muito satisfatória. Partindo dessa linguagem gestual, ele desenvolveu um método educacional, apoiado na linguagem de sinais da comunidade de surdos, acrescentando a esta sinais que tornavam sua estrutura mais próxima à do francês e denominou esse sistema de "sinais metódicos". A proposta educativa defendia que os educadores deveriam aprender tais sinais para se comunicar com os surdos; eles aprendiam com os surdos e, através dessa forma de comunicação, ensinavam a língua falada e escrita do grupo socialmente majoritário (LACERDA, 1998).

A partir dessa época, a metodologia por ele desenvolvida tornou-se conhecida e respeitada, assumida pelo então Instituto de Surdos e Mudos (atual Instituto Nacional de Jovens Surdos), em Paris, como o caminho correto para a educação dos seus alunos (RAMOS, 2004).

Mesmo a despeito de todos esses avanços, que perduraram por quase um século, sucedeu-se uma poderosa reação ao oralismo, a partir da segunda metade do século XIX em virtude de fatores político-econômicos (FERNANDES, 2007, p.41).

Assim, em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional, em Milão, que trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos e, justamente por isso, ele é considerado um marco histórico. O congresso foi preparado por uma maioria oralista com o firme propósito de dar força de lei às suas proposições no que dizia respeito à surdez e à educação de surdos. O método alemão vinha ganhando cada vez mais adeptos e estendendo-se progressivamente para a maioria dos países europeus, acompanhando o destaque político da Alemanha no quadro internacional da época (LACERDA, 1998).

As discussões do congresso foram feitas em debates acaloradíssimos. Apresentaram-se muitos surdos que falavam bem, para mostrar a eficiência do método oral. Com exceção da delegação americana (cinco membros) e de um professor britânico, todos os participantes, em sua maioria europeus e ouvintes, votaram por aclamação a aprovação do uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista e a proscricção da linguagem de sinais. Acreditava-se que o uso de gestos e sinais desviasse o surdo da aprendizagem da língua oral, que era a mais importante do ponto de vista social. As resoluções do congresso (que era uma instância de prestígio e merecia ser seguida) foram determinantes no mundo todo, especialmente na Europa e na América Latina (LACERDA, 1998).

As decisões tomadas no Congresso de Milão levaram a que a linguagem gestual fosse praticamente banida como forma de comunicação a ser utilizada por pessoas surdas no trabalho educacional. A única oposição clara feita ao oralismo foi apresentada por Gallaudet que, desenvolvendo nos Estados Unidos um trabalho baseado nos sinais metódicos do abade De L'Epée, discordava dos argumentos apresentados, reportando-se aos sucessos obtidos por seus alunos (LACERDA, 1998).

A partir de tais pressupostos, alunos Surdos foram proibidos de usar sua língua potencial e obrigados a aprender a falar, independentemente de suas possibilidades para alcançar êxito nessa tarefa. Nesse contexto, não havia mais espaço para os professores Surdos, pois, sob a nova ótica, os ouvintes seriam o modelo ideal para os alunos (FERNANDES, 2007, p. 43).

Em 1856, chegou ao Brasil o professor Ernest Huet, surdo francês que trouxe o alfabeto manual francês e alguns sinais para o Brasil. Os surdos brasileiros, que deviam usar algum sistema de sinais próprio, em contato com a Língua de Sinais Francesa (LSF), produziram a Língua de Sinais Brasileira. No ano seguinte,

no dia 26 de setembro de 1857, foi fundado o Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, e denominado o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (MONTEIRO, 2006) .

Em 1911, seguindo os passos internacionais que em 1880 no Congresso de Milão proibira o uso da Língua de Sinais na educação de surdos, estabeleceu-se que o Instituto Nacional de Surdos-Mudos passaria a adotar o método oralista puro em todas as disciplinas. Mesmo assim, muitos professores e funcionários surdos e os ex-alunos que sempre mantiveram o hábito de frequentar a escola, propiciaram a formação de um foco de resistência e manutenção da Língua de Sinais (RAMOS, 2004).

A língua de sinais, apesar de oficialmente proibida, sobreviveu em sala de aula até 1957, continuando a ser utilizada, às escondidas, pelos alunos nos banheiros, pátios e corredores da escola, longe do olhar vigilante dos cuidadosos mestres (FERNANDES, 2007, p.44).

Durante esses cem anos, os Surdos foram excluídos sistematicamente das discussões que acabaram por definir seus destinos, sem direito à voz ou ao voto. Desde as primeiras experiências educacionais foram os não-surdos que, historicamente decidiram qual a melhor escolha para sua integração social (FERNANDES, 2007, p.50).

Ao colocar o domínio da fala como centro das preocupações pedagógicas, produziu uma geração de pessoas sem identidade própria, sem acesso à linguagem e ao conhecimento e, conseqüentemente, sem um posicionamento social, ideológico e cultural definido (FERNANDES, 2007, p.74).

A constituição da identidade pelo surdo não está necessariamente relacionada à língua de sinais, mas sim à presença de uma língua que lhes dê a possibilidade de constituir-se no mundo como "falante", ou seja, a constituição de sua própria subjetividade pela linguagem (SANTANA E BERGAMO, 2005, p. 570).

Durante a década de 1990, o movimento político da comunidade surda brasileira simpatizante da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ganhou força e reclamou com veemência pela legitimação da mesma, assim como por escolas que oferecessem a LIBRAS como idioma de instrução e ensinassem a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Foi somente em 2002 que a LIBRAS foi legitimada como uma língua através da Lei Federal nº. 10.436 de 24 de abril. Segundo esta lei (ANGELUCCI; LUZ, 2010):

Art. 1º. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visomotora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Em seu segundo artigo, a mesma lei afirma que:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Justamente a fim de garantir a efetivação do aspecto multiplicativo da LIBRAS e a regulamentação da Lei Federal no. 10.436, entrou em vigor, em 22 de dezembro de 2005, o Decreto Federal nº. 5.626. Se, no aspecto social, há uma promessa de inserção da LIBRAS no cotidiano social e educacional brasileiro, a realidade frequente das pessoas surdas ainda é definida por seus familiares e os profissionais - ou as políticas públicas - que discursam sobre a pessoa surda, mantendo-a na condição de objeto da ação de outrem, e buscando muitas vezes ainda sua reabilitação orgânica. Em outras palavras, a surdez precoce é, frequentemente, vista em nossa sociedade como uma marca demeritória, a qual leva ao olhar estigmatizante que atravessa negativamente a própria constituição da pessoa surda (ANGELUCCI; LUZ, 2010).

As mudanças iniciais, decorrentes dessa nova perspectiva, foram percebidas no espaço educacional por meio da incorporação da língua de sinais nas práticas escolares, originando as primeiras experiências de bilinguismo na educação (FERNANDES, 2007, p.69).

Conferir à língua de sinais o estatuto de língua não tem apenas repercussões linguísticas e cognitivas, tem repercussões também sociais. Ser normal implica ter língua, e se a anormalidade é a ausência de língua e de tudo o

que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem etc.), a partir do momento em que se configura a língua de sinais como língua do surdo, o estatuto do que é normal também muda. Ou seja, a língua de sinais acaba por oferecer uma possibilidade de legitimação do surdo como "sujeito de linguagem". Ela é capaz de transformar a "anormalidade" em diferença, em normalidade (SANTANA; BERGAMO, 2005).

A Libras é a sigla utilizada para designar a língua brasileira de sinais, já que cada país tem sua própria língua, que expressa elementos culturais daquela comunidade de Surdos (FERNANDES, 2007, p.92).

Souza (2007) ressalta que 95% da população surda nasce em famílias cujos pais são ouvintes, indicando que, para essas pessoas, a língua oral prevalece nas relações familiares (ANDRADE; ALENCAR, 2010).

Aprendendo a língua de sinais, os pais ampliam as possibilidades de oferecer informações e conhecimentos às crianças, antes mesmo de elas chegarem à escola (FERNANDES, 2007, p. 112).

Considerar a surdez uma diferença implica, entre outras coisas, respeitar a língua de sinais como a preferencial para o acesso ao conhecimento, sendo esta o elemento identificatório dos surdos. Expressas por meio da modalidade visual-gestual, as línguas de sinais apresentam uma organização semelhante à observada nas línguas orais. Os surdos constituem-se em comunidades, compartilhando a mesma língua, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. Assim, conseguem interagir cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente (SKLIAR, 1997 apud SILVA et al, 2007).

Se analisarmos os aspectos históricos dos surdos, suas limitações, as imposições que lhes foram proporcionadas, a inclusão é uma grande conquista.

Não basta apenas que leis incluam a diversidade. Existe todo um contexto que reflete a prática educacional. É necessário um acompanhamento, não só do aluno incluso, mas do professor que acompanha este aluno com sua limitação fisiológica. O professor, antes da inclusão, deve ter uma compreensão das diversas limitações dos alunos inclusos. A SEED deve fornecer subsídios aos professores para que se faça uma real inclusão. O apoio teórico, metodológico e psicológico é necessário antes de tudo. Caso contrário, os professores não conseguirão fazer com que a inclusão atinja seu verdadeiro sentido.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

#### **3.1 TIPO DE PESQUISA**

Em relação aos procedimentos técnicos utilizados nesta pesquisa foi quantitativa, considerando-se as informações fornecidas pelos Surdos e, qualitativa, considerando-se a subjetividade dos alunos Surdos, professores e intérpretes dos mesmos.

A pesquisa quantitativa e qualitativa caracterizou-se em levantar dados que pudessem ser interpretados de forma a auxiliar o desenvolvimento do trabalho feito pelos professores e, desta forma contribuir com a melhoria da aprendizagem dos Surdos.

#### **3.2 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS**

Após leituras das bibliografias selecionadas e levantamento de dados fornecidos pelos professores, intérpretes e alunos Surdos, pode-se, de alguma forma, contribuir com todos os envolvidos para que a aprendizagem efetue-se verdadeiramente, rompendo barreiras estabelecidas pela falta de apoio que ocorreu quando a inclusão foi estabelecida como obrigatória. Sem ter tido sustentação teórica e prática para um trabalho concreto de inclusão, as dificuldades são sanadas ao longo do tempo, principalmente pela prática pedagógica do professor e, desta forma, caindo em erros que poderiam ser sanados em orientações iniciais ao trabalho com Surdos. Foi através de leituras bibliográficas de todos os autores citados na Pesquisa Bibliográfica e das pesquisas feitas com os envolvidos que se elaborou a presente monografia.

## 4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Os dados coletados, a partir da entrevista, foram analisados de maneira a ressaltar as dificuldades dos alunos surdos, intérpretes e professores enquanto EJA.

Foram entrevistados 10 Surdos, 3 intérpretes e 6 professores que trabalharam com estes Surdos.

Partindo da análise destes dados, existiu a possibilidade de ajudar o profissional da educação em sua tarefa com os Surdos.

### 4.1 DADOS OBTIDOS A PARTIR DA ENTREVISTA COM OS SURDOS

Ao entrevistar os Surdos, alguns conseguiram fazer suas respostas subjetivas por escrito e outros foi necessário a presença do intérprete para que a resposta fosse reescrita. Como foram três intérpretes que auxiliaram e existem diferenças na compreensão dos Surdos entrevistados, a melhor opção foi fazer a tradução para o português, de modo que os leitores pudessem compreender melhor a leitura das mesmas. Lembrando que, todas as ideias dos Surdos foram mantidas sem alterações e, quando possível, manteve-se a escrita dos mesmos, com pouquíssimas alterações. Alterações estas mais sujeitas à concordância.

Ao indagar os Surdos se os pais são ouvintes, todos são.

Quanto à comunicação dos pais em língua de sinais, 7 surdos responderam que tanto pai, quanto mãe não comunicam-se em LIBRAS; 1 Surdo respondeu que só o pai comunica-se em LIBRAS, 1 Surdo, pai e mãe comunicam-se parcialmente, 1 Surdo, só a mãe comunica-se em LIBRAS.

Ao responderem se existe alguém da família (fora pai e mãe) que comunica-se em LIBRAS e mora junto, apenas 4 responderam que sim.

Não é difícil imaginar o impacto da surdez sobre uma família ouvinte que tem em mente um filho “ideal” e uma fala, igualmente, “idealizada” (SANTANA, 2007, p.24). Pensando no filho ideal, nos reportamos historicamente onde à maioria dos pais, não permitiam que seus filhos Surdos gesticulassem para a comunicação. A esperança era, de que, em algum momento, eles falassem como um ouvinte. A fase

da oralidade exigia que a fala fosse desenvolvida. Fazendo um comparativo com os pais que dominam a língua de sinais, é expressivo o número de pais que não a dominam.

Segundo Santana (2007), os pais não se propõem a aprender essa língua e usá-la efetivamente com o filho, porque acreditam que a língua de sinais é a língua dominada pelo seu filho e não uma linguagem social, isto é, da maioria dos Surdos.

A dificuldade de lidar com outro tipo de linguagem que não seja a oral faz que os interlocutores do surdo – inclusive os pais – se vejam diante de uma situação conflituosa, da qual preferem se afastar (SANTANA, 2007, p.26).

Quanto ao grau de surdez, 3 responderam leve; 1 médio e os 2 restantes responderam profundo.

Ao perguntar sobre a frequência em escola regular, 3 responderam que não frequentaram escola regular; 3 frequentaram até a 4ª série; 1 frequentou da 1ª até 4ª série na classe especial; 2 até a 8ª série e 1 só a 1ª série (particular e parou para trabalhar).

Segundo o Surdo 10: “Estudava no Paraguai, em escola regular e a professora colocava-o de castigo (deixava na frente, puxava a orelha, ficava atrás da porta). Ficava com vergonha, exposto. A professora mandava-o falar, ela não falava e ia de castigo”.

As pessoas surdas sempre foram estigmatizadas, consideradas de menor valor social. Afinal, faltava-lhes a característica eminentemente humana: a linguagem (oral, bem entendido) e suas “virtudes” cognitivas. Sendo destituídos dessas virtudes, os surdos eram “humanamente inferiores” (SANTANA, 2007, P. 31).

É impressionante, como em período mais recente (o aluno é um jovem), ainda se têm atitudes totalmente radicais, quanto à falta de oralidade de um aluno. Sofrer humilhações é algo inaceitável diante de posições de educadores. Porém, historicamente, ainda temos resquícios deste tipo de atitude.

Este mesmo Surdo, diante das humilhações e pela necessidade de trabalho, parou seus estudos, ainda pequeno, para auxiliar sua família na questão financeira. Seu pai veio morar no Brasil, em Medianeira e ouviu falar sobre a AMESFI. Foi buscar a família no Paraguai e proporcionar o aprendizado de LIBRAS para seu filho.



Para este Surdo, o enfrentamento das dificuldades é maior: aprender LIBRAS e ainda o português, pois a sua vivência era com a língua espanhola e sua mímica gestual individualizada e não a social.

Quanto à frequência no CEEBJA, 6 frequentam a mais de um ano e 4 menos de um ano.

Quando é perguntado sobre a visão que o Surdo tem sobre a inclusão no CEEBJA, temos as seguintes colocações:

“Gosto muito. Acho importante a inclusão. Não existe preconceito dos outros alunos. Os ouvintes têm vontade de aprender LIBRAS e conseguem comunicar-se mesmo assim” (SURDO 1).

“Ouvinte entende as palavras, ele não. Ele entende LIBRAS e o ouvinte não. Mesmo assim, com intérprete ele consegue ouvir. As matérias terminam com mais rapidez. Gosto daqui” (SURDO 2).

“Percebo uma diferença porque os ouvintes sentam de um lado e nós Surdos de outro. Falta LIBRAS” (SURDO 3).

“Bom, eu gosto porque tem intérprete, mais fácil para entender melhor. Matérias, acho difícil” (SURDO 4).

“Eu vejo as pessoas falarem e leio a boca. Pessoas que ouvem gostam de aprender o alfabeto” (SURDO 5).

“Bom. Aprendemos primeiro LIBRAS, depois o português (as palavras)” (SURDO 6).

“Eu vejo a inclusão feliz. Gosto” (SURDO 7).

“Vejo e percebo mais aprendizagem com a inclusão” (SURDO 8).

“Gosto da inclusão. Importante, rápido, disciplina termina rápido, tem intérprete” (SURDO 9).

“Não gosto de inclusão. Acho melhor a escola normal (AMESFI). Gosto daqui porque é mais rápido. Falta comunicação entre ouvintes e Surdos” (SURDO 10).

A maior parte dos Surdos gosta da inclusão, pois os ouvintes se interessam em aprender LIBRAS, ou mesmo, tentam comunicar-se de forma improvisada.

Quanto o Surdo 3, coloca a questão dos Surdos sentarem-se de um lado e ouvintes de outro, notou-se a percepção de preconceito por parte dos ouvintes para com os Surdos. Na verdade, o Surdo não deve ter percebido a importância da posição do mesmo na sala, para que haja a interpretação das falas pelo intérprete.

O Surdo 10 não gosta da inclusão, devido as suas próprias limitações com relação à aprendizagem de LIBRAS e o português, como foi citado na questão anterior.

Ao questionar sobre algum tipo de dificuldade com alunos ouvintes, Surdos, secretaria, funcionários, direção, equipe pedagógica, funcionários da cantina e limpeza, professores e intérpretes, obteve-se as seguintes colocações:

“Acho difícil escrever respostas em português. Dificuldade na interpretação de Matemática e Física. Os professores não têm conhecimento de LIBRAS. Comunicação entre os ouvintes” (SURDO 1).

“Seria importante que as pessoas conhecessem LIBRAS, pois seria mais fácil a comunicação entre eles. Entre os Surdos a comunicação é boa, são amigos. Em determinadas matérias existem dificuldades na interpretação (Física, Matemática) e comunicação entre os ouvintes” (SURDO 2).

“Acho difícil porque estou no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Minha dificuldade é a comunicação, porque os funcionários e professores não sabem LIBRAS. Quando a intérprete está interpretando e às vezes não conheço os sinais, eu pergunto o sinal, a intérprete explica o sinal, eu entendo” (SURDO 3).

“Acho difícil comunicação na escola” (SURDO 4).

“Tenho dificuldade com palavra em português. Não tem comunicação com ouvintes. Na secretaria escrevo e mostro o que eu quero” (SURDO 5).

“No começo é difícil porque não conheço as pessoas. As pessoas não conhecem LIBRAS, porque não sabe LIBRAS” (SURDO 6).

“Explicação muito rápida. Quando o professor explica a matéria é muito rápido e não consigo acompanhar o intérprete por fazer muito rápido também (interpretação rápida)” (SURDO 7).

“Não tem dificuldade. Normal ou bom. Quando a pessoa não entende, falo com o intérprete e me comunico” (SURDO 8).

“Comunicação não tem, acho difícil. Pessoas não sabem LIBRAS” (SURDO 9).

“Copiar a matéria para fazer a prova. As pegadinhas, colocadas na prova, são difíceis para os Surdos. Faltam os funcionários ajudarem (mas já está melhorando)” (SURDO 10).

A comunicação é essencial para todo o processo educativo e LIBRAS é indispensável para a inclusão. Faz-se necessário o domínio da linguagem dos Surdos aos profissionais da educação.

Compreender o modo como o Surdo aprende é outro fator de suma importância. A rapidez na hora de explicar o conteúdo, metodologias que não são adequadas e pegadinhas, são barreiras que podem ser sanadas para que o Surdo possa ter o conhecimento necessário e efetivo. O professor, na maioria das vezes, não percebe que, para o Surdo, algumas questões não são compreendidas da mesma forma que o ouvinte. Falta orientação adequada para os professores desempenharem o seu trabalho com qualidade diante da inclusão.

Quanto às mudanças que poderão ocorrer para que melhore a relação Surdos-ouvintes:

“Falta LIBRAS, aprender muito” (SURDO 1).

“Aprender LIBRAS, treinar, frequentar a AMESFI” (SURDO 2).  
 “Todos fazerem LIBRAS para melhor comunicação” (SURDO 3).  
 “Professor precisa fazer curso de LIBRAS. Precisa usar vídeo com legenda” (SURDO 4).  
 “Primeiro aprender as palavras que tenho dificuldade, significado das palavras de português em LIBRAS. Precisa de livros em LIBRAS para entender melhor o mundo. Por exemplo: livro para ouvinte e para Surdo outro (sinais e imagens)” (SURDO 5).  
 “Precisa fazer LIBRAS, conhecer as palavras em português” (SURDO 6).  
 “Maior compreensão dos ouvintes para com os Surdos. Entender que a língua deles é LIBRAS, por isso demoram mais e entender a inclusão” (SURDO 7).  
 “Precisa lutar pela inclusão. Aprender sinais. Não rir do Surdo (sem preconceito)” (SURDO 8).  
 “Comunicação. As pessoas precisam aprender LIBRAS” (SURDO 9).  
 “Falta Língua de Sinais. Talvez entregar apostilas para os ouvintes estudarem e aprenderem. Surdos aprenderem mais português, que isso ajuda também” (SURDO 10).

Novamente, neste questionamento, a necessidade da LIBRAS por parte dos educadores. Fornecer condições para que todos os profissionais da educação possam dominar esta língua, é urgente.

O preconceito é citado pelo Surdo, quando coloca a questão de não rir do Surdo. Ainda temos que avançar muito diante de preconceitos instituídos pela sociedade.

Características individuais distintas não são bem-vistas (SANTANA, 2007, p.23).

Nossa sociedade ainda mantém o conceito de que o “diferente” deve ser deixado de lado. Perante este olhar, o professor é fundamental para diminuir preconceitos dentro do ambiente escolar.

Cabe aos professores trabalharem com os ouvintes de forma que entendam que o Surdo só é destituído da audição. Ele tem sentimentos como qualquer ser humano, portanto não podemos destituí-los de um contato social adequado a qualquer ser humano.

#### 4.2 DADOS OBTIDOS A PARTIR DA ENTREVISTA DOS PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS

A entrevista para os professores de alunos Surdos, foi canalizada a todos aqueles que estão, ou já trabalharam com Surdos no CEEBJA. Desta forma, poucos foram entrevistados devido ao pouco tempo da inclusão no colégio.

Ao serem questionados, quanto aos anos de experiência com Surdos: 2 têm seis meses de experiência; 1 tem um ano; 1 tem dois anos; 1 tem três anos e 1 tem seis anos.

Quanto às dificuldades com Surdos em sala de aula, 5 professores responderam sim e apenas 1 não tem dificuldades. Suas dificuldades foram as seguintes:

“Somente na comunicação, sem a presença do intérprete, mas quanto ao relacionamento professor-aluno, muito bom” (PROFESSOR 1).

“De comunicação, por não dominar LIBRAS” (PROFESSOR 2).

“A minha dificuldade é que não sei LIBRAS e eles fazem os sinais muito rápido” (PROFESSOR 3).

“Não sei Língua de Sinais, porém sempre tive intérpretes durante as aulas” (PROFESSOR 4).

“Não tenho dificuldades” (PROFESSOR 5).

“Comunicação, entendimento” (PROFESSOR 6).

A dificuldade de comunicação com o Surdo é evidente na maioria dos professores. Comunicar-se com o Surdo, mesmo tendo intérprete é fundamental. LIBRAS é algo que todo o profissional da educação deveria ter o domínio, para entendimento de como se dá a aprendizagem do Surdo e melhorar a qualidade de suas aulas para o Surdo.

Segundo Botelho (2005), a ausência de uma língua comum gera a não-participação do estudante surdo nas aulas.

Portanto, defasagens na aprendizagem dos Surdos ocorrem pela falta de esclarecimento sobre como o Surdo compreende os conteúdos. Se, os profissionais da educação tivessem o domínio da língua de sinais, com certeza teriam uma nova visão de aprendizagem perante seus alunos surdos.

A respeito de sua visão quanto à inclusão de Surdos nos bancos escolares:

“Não é o ideal, mas percebe-se um grande esforço por parte da escola para que haja realmente a inclusão” (PROFESSOR 1).

“Incompleta, faltam mais investimentos (cursos) para que o professor regente de sala também possa estar compreendendo LIBRAS. Mas, na minha opinião deveria ter escolas especializadas para cada deficiência” (PROFESSOR 2).

“Eu acho muito interessante, mas eu deveria me aperfeiçoar (aprender) a Língua de Sinais para melhorar a minha comunicação com eles, mesmo tendo intérprete, eu gostaria de me expressar” (PROFESSOR 3).

“Vejo como algo bom, afinal todos têm direito e acredito que seja uma forma de socialização dos mesmos” (PROFESSOR 4).

“É um processo muito interessante, pois durante a convivência com eles, o professor aprende muita coisa, de forma que melhora a maneira de ensinar” (PROFESSOR 5).

“Acho que deve acontecer, mas todos os profissionais devem estar preparados para trabalhar com os mesmos” (PROFESSOR 6).

Quando o professor 2 coloca que deveria ter escolas especializadas para cada deficiência, induz-nos a crer que não deveria acontecer a inclusão. Esses alunos deveriam continuar em escolas especializadas. Historicamente falando, o diferente incomoda e deve ser excluído do grupo social tido como “normal”. Como detalhe, este mesmo professor que coloca esta opinião, é o único, dentro os seis entrevistados, que já fez curso de LIBRAS.

A convivência com os Surdos é visto como uma maneira positiva, porém, dar subsídios para que haja uma relação mais efetiva entre Surdo-ouvinte se faz necessário.

Ao serem indagados quanto ao maior desempenho dos Surdos na EJA, em relação ao trabalho do professor, responderam:

“Falta tempo por parte do professor para trabalhar com metodologia diferenciada; uso de imagens, filmes com legendas” (PROFESSOR 1).

“Entrosamento na comunicação” (PROFESSOR 2).

“Desde que sejamos aptos a trabalhar com eles sabendo a Língua de Sinais, ou seja, que façamos o curso de LIBRAS, e que os mesmos sejam oferecidos a nós” (PROFESSOR 3).

Não respondeu (PROFESSOR 4).

“Eu acho que deveriam haver cursos de capacitação para que o professor possa melhorar seu trabalho com os Surdos” (PROFESSOR 5).

“Melhorando a formação do professor em relação aos alunos Surdos” (PROFESSOR 6).

As dificuldades com metodologias apropriadas para que os Surdos compreendam da melhor maneira, esbarram na questão de tempo disponível e capacitação.

A comunicação visuoespacial, não cotidiana para os ouvintes, produz formas de apreensão, interpretação e narração a partir de uma cultura visual. Nas escolas os professores ouvintes são “estrangeiros” que se aproximam da língua de sinais e da cultura visual, mas privilegiam, pelo hábito e pela própria cultura, a modalidade oral – auditiva; a fala como ato cotidiano de comunicação (LODI, et al, 2010).

Analisando a frase acima, modificações nas metodologias, incluindo mais as visuais em presença de Surdos, facilitariam a aprendizagem dos mesmos.

A respeito da necessidade de acompanhamento, por partes de órgãos competentes, quanto à inclusão, todos concordam que sentem necessidade de acompanhamento, respondendo com as seguintes colocações:

“Capacitação para os professores na Língua de Sinais” (PROFESSOR 1) .

“Material adequado, escolas equipadas” (PROFESSOR 2).

“O aperfeiçoamento e disponibilidade de horário para cursos” (PROFESSOR 3).

“Somente com relação a materiais, pois em relação aos professores intérpretes tudo ocorre bem organizado” (PROFESSOR 4).

“Deveria haver uma assistência maior, ou seja, poderiam mandar mais recursos para que fossem adquiridos materiais adequados para trabalhar com esses alunos e infraestrutura” (PROFESSOR 5).

“Cursos de formação em educação especial, em LIBRAS” (PROFESSOR 6).

Quando o professor 4 coloca a falta de materiais, pode-se analisar que não se resolve os problemas de inclusão, só com materiais adequados. A orientação dos professores é fundamental para se ter qualidade em suas aulas, com a presença de Surdos.

Quanto ao que pode ser mudado no CEEBJA, para que melhore a relação Surdos-ouvintes:

“O aprendizado de LIBRAS, por parte dos ouvintes” (PROFESSOR 1).

“Só o tempo para ter uma real aceitação” (PROFESSOR 2).

“Tendo a disponibilidade de todos terem aceitação pelo curso de LIBRAS e o interesse em fazê-lo, para que os Surdos não se sintam excluídos e vice-versa, pois os ouvintes muitas vezes pensam, o que eles estão falando? O que isso quer dizer ou até mesmo o que pensamos, será que estão falando de mim? Pelo simples fato de não sabermos a Língua de sinais” (PROFESSOR 3).

“Acredito que com relação aos professores-intérpretes estamos bem accessorados, porém poderíamos ter mais materiais auxiliares (audiovisuais próprios para Surdos)” (PROFESSOR 4).

“Maior disponibilidade de tempo para que os professores possam preparar slides com figuras sobre o conteúdo a ser trabalhado” (PROFESSOR 5).

“Os professores devem receber os alunos preparados, de forma que possam melhorar a comunicação e o entendimento” (PROFESSOR 6).

O professor 6 coloca que os professores devem receber os alunos preparados. Como receber estes alunos preparados, se dentro do contexto deles, a preparação é diferente de nossa compreensão, enquanto ouvintes? Preparados para o professor ou o professor preparado para o Surdo? A este respeito, Lodi et al (2010, p. 35) coloca que

(...) a maior parte das crianças surdas, embora chegue à escola com uma linguagem, (...) não apresenta uma língua na qual possa se basear na tarefa de aprender a ler e a escrever. Assim, sem uma língua constituída, a criança surda inicia o seu processo de alfabetização, o que, ainda na maioria das escolas, se dá por meio de vocábulos, combinados em frases descontextualizadas. O distanciamento das práticas de leitura e de escrita, somado a pouca ou nenhuma familiaridade com o português, resulta em alunos que sabem codificar e decodificar os símbolos gráficos, mas não conseguem atribuir sentido no que leem.

Apesar das autoras citarem crianças surdas tendo dificuldades com o português, estende-se ainda as dificuldades para os Surdos entrevistados, sendo os mesmos jovens e adultos. Lembrando que os professores também têm dificuldades com entendimento de escrita dos Surdos.

#### 4.3 DADOS OBTIDOS A PARTIR DA ENTREVISTA DOS INTÉRPRETES DE ALUNOS SURDOS

Foram entrevistados três intérpretes, que trabalharam no CEEBJA com os Surdos que foram entrevistados.

Quanto ao tempo de trabalho com Surdos: 1 intérprete tem quatro anos, 1 tem 5 anos e o outro tem sete anos.

A respeito da dificuldade, em relação alunos Surdos e alunos ouvintes, todos responderam que sim. Todos colocaram que a dificuldade é a comunicação.

Ao questionar as limitações empregadas nas aulas pelo professor, em relação aos Surdos, todos responderam que observam limitações, tendo as seguintes colocações:

“O que se percebe é a falta de tempo para o professor preparar ou seja, usar metodologia diferenciada como: uso de imagens e como devem ser avaliados, como aprendem.” (INTÉRPRETE 1).

“Maior limitação é por usar metodologia, para o ensino de alunos ouvintes. Mas isso ocorre, acredito que é por não terem conhecimento de LIBRAS” (INTÉRPRETE 2).

“Falta de recursos visuais, que facilitaria mais na compreensão dos conteúdos” (INTÉRPRETE 3).

Os recursos visuais são fundamentais para a compreensão do conteúdo por parte do Surdo. Elaborar aulas mais visuais é o primeiro passo para a aprendizagem do Surdo.

Quanto à forma que as aulas podem ser encaminhadas para auxiliar na aprendizagem dos Surdos:

“Como foi colocado anteriormente, o uso de imagem é de suma importância para uma educação eficaz e significativa na escolarização do aluno Surdo” (INTÉRPRETE 1).

“Por usar recursos tecnológicos, tornando as aulas mais visuais” (INTÉRPRETE 2).

“Mais recursos visuais, provas mais objetivas” (INTÉRPRETE 3).

A formação continuada do professor não consiste meramente em lhe suprir conjuntos de técnicas e procedimentos, mas, sobretudo, em investigar as especificidades do ensino de leitura do Surdo, tendo como foco uma situação bilíngue (LODI et al, 2010, p.38).

Entender a situação bilíngue do Surdo proporciona maior amplitude em sua visão de mundo. Recursos visuais são necessários, mas o professor tem que libertar-se de um mundo só de ouvintes. Colocar-se no lugar do Surdo e tentar reconhecer as limitações dos mesmos, dentro de um ambiente letrado, é transpor



preconceitos e ir adiante, no reconhecimento que o Surdo tem diferenças no processo cognitivo.

Quanto ao que pode ser mudado no CEEBJA para melhorar a relação Surdos-ouvintes, temos as seguintes colocações:

“Todos pensar na inclusão começando por um curso básico de LIBRAS para facilitar a comunicação e as limitações entre Surdos-ouvintes” (INTÉRPRETE 1).

“Talvez um projeto onde todos os alunos no CEEBJA pudessem aprender pelo menos o básico da Língua de Sinais” (INTÉRPRETE 2).

“Ter LIBRAS como disciplina” (INTÉRPRETE 3).

E, por fim, ao analisar como os intérpretes veem a inclusão dos Surdos nos bancos escolares:

“Percebo que as escolas tem apresentado grande interesse na inclusão de Surdos. Mas, se faz necessário a conscientização de todos: professores, funcionários, alunos, no aprendizado da Língua de Sinais. Se não houver comunicação, não é inclusão. Porque na escola não existe somente o Surdo e o intérprete. Por parte do governo também falta muito para que realmente aconteça a inclusão. Um exemplo desse descaso, foi o provão. É necessário pensar em provas dentro da linguagem própria do Surdo, através da tecnologia” (INTÉRPRETE 1).

“Acho muito importante, vejo que ela está acontecendo aos poucos. Mas, para que ela ocorra de verdade, outras coisas devem ser feitas” (INTÉRPRETE 2).

“A inclusão seria melhor se os professores tivessem sido preparados antes de receberem estes alunos em sala de aula. Para mim, enquanto intérprete, acho muito difícil trabalhar com os alunos no ensino regular que ainda não tem domínio da Língua de Sinais. No CEEBJA é muito bom com os alunos inclusos, pois são adultos e quase todos têm domínio de LIBRAS” (INTÉRPRETE 3).

Pensar em provas específicas para Surdos ainda deve ser uma meta a ser atingida. Não somente provas elaboradas pelos professores, mas também as provas elaboradas pelo poder público federal, estadual e municipal. Segundo o intérprete 1, se não houver comunicação, não é inclusão.

Inúmeras investigações têm se preocupado em apontar a língua de sinais como o instrumento de mediação mais forte para facilitar o acesso à língua escrita (...) crianças em contato com língua de sinais desde a infância tendem a ter um desempenho melhor em todas as áreas acadêmicas do que aquelas que não tiveram língua de sinais em seus primeiros cinco anos de vida (LODI, 2010, p.78).

Conforme o relato do intérprete 3, a maioria dos Surdos no CEEBJA tem o domínio de LIBRAS, facilitando o trabalho enquanto intérprete. Cita ainda, a importância do preparo do professor para trabalhar com os inclusos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão veio para proporcionar ao aluno Surdo a possibilidade de aprender como qualquer aluno, junto com todas as diversidades encontradas em sala de aula. No CEEBJA também a inclusão aconteceu, de maneira a proporcionar aos Surdos da EJA uma aprendizagem de qualidade.

Diante de todo o processo de inclusão, começando pelas escolas regulares e, também em nível de CEEBJA, muitas falhas acompanharam o ingresso de alunos de inclusão nos bancos escolares.

A primeira delas, citada pela maioria dos professores que trabalham com alunos Surdos, é a falta de aperfeiçoamento. Os alunos Surdos ingressaram nas salas de aulas, sem que os professores fossem orientados para que ocorresse um trabalho efetivo junto aos mesmos. Foi com a prática do dia-a-dia que os professores foram construindo suas metodologias de forma que se adequassem às dificuldades de todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Outra falha, é que a maioria dos professores e profissionais da educação, não têm o conhecimento de LIBRAS, dependendo totalmente da atuação do intérprete. Lembrando que, a AMESFI, proporciona curso de LIBRAS durante o ano, porém, nem sempre os professores têm estes horários disponíveis para frequentarem o curso. A falta de comunicação é uma das grandes barreiras que os professores enfrentam com seus alunos Surdos.

Sugestão de curso de LIBRAS foi proposto para amenizar as dificuldades de comunicação entre Surdos-ouvintes, de preferência no próprio colégio, onde facilitaria o acesso a todos os envolvidos, inclusive aos alunos ouvintes.

A preocupação, citada pelos intérpretes, leva à reflexão a preparação de aulas mais visuais, o que facilitaria a compreensão dos Surdos, diante de conteúdos complexos para eles. Cabe ressaltar que, para se preparar aulas com bastante recursos visuais, demanda de maior tempo por parte do professor, mas também auxiliaria os ouvintes em sua aprendizagem, principalmente em se tratando de EJA.

Os alunos Surdos, na sua grande maioria, coloca a falta de conhecimento de LIBRAS por parte dos ouvintes, sendo o grande empecilho da comunicação entre eles. As provas se tornam difíceis por apresentarem pegadinhas que não são compreendidas pelos Surdos e ainda, as provas são mais voltadas para os alunos

ouvintes, pois a compreensão do Surdo não é a mesma. Ele vem de um mundo totalmente gesticulado, onde a língua de sinais é totalmente visual. Fator este, que dificulta a compreensão da oralidade utilizado em sala de aula. Lembrando que o português é sua segunda língua (aprendem primeiro a língua de sinais, que é a língua dos Surdos, a nativa) e que eles demoram mais para entender o que é proposto em sala. As imagens são necessárias e as legendas nos vídeos são importantes.

Diante da história da inclusão dos Surdos, ao longo dos anos, passou-se pelo período da oralidade, sendo um retrocesso para os Surdos. Dois alunos entrevistados passaram pelo processo da oralidade e demonstram domínio em leitura labial. Um deles sofreu punições pelo fato de não conseguir falar. Ainda hoje temos exclusão social, sendo a linguagem um fator que limita o Surdo das atividades atribuídas no mundo social.

Quanto às colocações dos Surdos, a maioria sente necessidade de comunicar-se, porém, pela falta do conhecimento de LIBRAS, recai em barreiras a serem derrubadas diante de uma inclusão sem preparação.

Sem dúvida alguma, o apoio pedagógico se faz necessário a todos os professores que têm alunos Surdos e, também aos próprios Surdos. Os profissionais da educação precisam ter o conhecimento de LIBRAS. Conhecimento este, que poderia ser proporcionado ao longo deste tempo de inclusão, de maneira mais efetiva. Dar condições do profissional entender a inclusão dos Surdos, não somente pela sua prática pedagógica, mas sim pelo conhecimento histórico e suas reais necessidades de aprendizagem. E, obrigatoriamente, terem suporte com capacitações frequentes para o bom andamento de suas aulas.

Não existem políticas educacionais que amparem os professores, quanto à inclusão. Engatinhamos a respeito desse assunto. Às vezes, ela se torna mais exclusiva do que inclusiva. Porém, à medida que nos detemos ao conhecimento histórico da inclusão, a maneira de pensar e agir também modifica. E desta maneira, no engatinhar também evoluímos até os primeiros passos. Necessariamente, temos que ouvir os que estão envolvidos diretamente com a inclusão: Surdos, professores e intérpretes, na tentativa de buscar alternativas mais concretas para amplitude do conhecimento do Surdo, que está inserido em nossas salas de aula, proporcionando uma forma mais real de aprendizagem.

Sabemos que a inclusão já avançou muito. Mas, também sabemos, que ela se dá efetivamente quando nos são dadas as reais condições de um trabalho de competência e inclusivo.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, N. A., ALENCAR, H. M. **Juízos de pessoas surdas sobre humilhação: passado e presente.** Net, São Paulo, jul/dez. 2010. Psicol. Esc. Educ. (Impr.) vol.14 n.2 Campinas. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 26 jul. 2011.

ANGELUCCI, C. B., LUZ, R. D. **Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos.** Net, São Paulo, Jan./June.2010. Psicol. Esc. Educ. (Impr.) vol.14 n.1 Campinas. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 26 jul. 2011.

BOTELHO, PAULA. **Linguagem e letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas.** 1. ed., 2. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.** Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores). 2. ed. E atualiz. – Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

FERNANDES, SUELI. **Educação de surdos.** Curitiba: Ibpex, 2007.

KUENZER, A. Z. **O ensino médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito.** v.21, n.70, Ed. Soc, 2000, p.40.

LACERDA, C. B. F. **O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo.** Net, São Paulo, mai/ago. 2007. Rev. Bras. Educ. espec. vol.13 n.2 Marília. Disponível em:<<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 06 mai. 2011.

\_\_\_\_\_. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos.** Net, São Paulo, Sept. 1998. Cad. CEDES vol.19 n.46 Campinas. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 jul. 2011

LODI, A. C.B. et al (orgs). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MANTOAN, M. T E, PRIETO, R. G. E. A., AMORIN, V (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, ENICÉIA GONÇALVES. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Rev. Bras. Educ. vol.11 n.33 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

MONTEIRO, MYRNA SALERNO. **História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da libras no Brasil.** Educação Temática Digital, 2006 . Disponível em: < <http://scholar.google.com.br>> Acesso em 26/03/2012.

OLIVEIRA, JUCÉLIA BRASIL GOMES. **Uma síntese da história da educação de surdos e o modelo educacional Bilíngue.** Dez. 2009 Disponível em <<http://www.webartigos.com>>. Acesso em 27/03/2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **Educação de jovens e adultos.** Centro Estadual de Educação Básica (CEEBA). Medianeira, Jun. 2011.

RAMOS, CÉLIA REGINA. **LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros.** Centro Virtual da Cultura surda. Petrópolis- RJ. Fev.2004. Disponível em: < <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/artigos/>>. Acesso em 26/03/2012.

RODRIGUES, ZULEIDE. **A educação de surdos no mundo.** Educação. Jan. 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/3639/1/Historico-Da-Educacao-Dos-Surdos/pagina1.html>>. Acesso em 26/07/2011.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. **Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas.** Net,SãoPaulo,Mai/Ago.2005. Educ.Soc. vol.26 n.91. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

SANTANA, ANA PAULA. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas.** São Paulo: Plexus, 2007.

SECRETARIA ESTADUAL DO PARANÁ (SEED). **Diretrizes Curriculares: da educação de jovens e adultos no estado do Paraná.** Jan. 2005.

SILVA, A. B.P., PEREIRA, M. C. C., ZANOLLI, M. L. **Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem.** Net, Brasília, Jul/Set. 2007. Psic.: Teor. e Pesq. vol.23 n.3. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 26/07/2011.

## APÊNDICE A

**Roteiro de entrevista para os alunos surdos:**

1- Os pais são ouvintes?

Mãe ( ) sim ( ) não

Pai ( ) sim ( ) não

2- Os pais comunicam-se em língua de sinais (LIBRAS)?

Mãe ( ) sim ( ) não

Pai ( ) sim ( ) não

3- Alguém que mora com você, comunica-se em língua de sinais?

( ) sim ( ) não

Se respondeu sim, qual pessoa comunica-se com você através de LIBRAS?

4- Qual é o seu grau de surdez?

( ) leve ( ) profundo

5- Frequentou escola regular em algum ano?

( ) não ( ) sim

Se respondeu sim, qual(is) séries?

6- Quanto tempo você frequenta o CEEBJA?

( ) menos de um ano

( ) mais de um ano

7- Como você vê a inclusão dos Surdos no CEEBJA?

8- Você tem algum tipo de dificuldade enquanto aluno do CEEBJA:

a- Com os alunos ouvintes?

b- Com os alunos Surdos?



c- Com a secretaria e funcionários administrativos?

d- Com a direção e equipe pedagógica?

e- Com os funcionários da cantina e limpeza?

e- Com os professores?

f- Com o intérprete?

9- Que vantagens você observa com a inclusão em escolas regulares?

10- Que desvantagens você observa com a inclusão em escolas regulares?

11- O que você acredita que pode ser mudado no CEEBJA, para que melhore a relação Surdos-ouvintes?

## APÊNDICE B

**Roteiro de entrevista para os professores de alunos surdos:**

1- Quantos anos de experiência com surdos, você tem?

2- Você tem dificuldades, quanto à presença de Surdos, em sua sala de aula?

(    ) sim    (    ) não

Se respondeu sim, qual(is) dificuldades?

3- De que maneira você vê a inclusão dos Surdos nos bancos escolares?

4- Como pode haver um maior desempenho dos Surdos, na EJA, em relação ao trabalho do professor?

5- Você sente necessidade de um acompanhamento, por partes de órgãos competentes, quanto à inclusão?

(    ) sim    (    ) não

Se respondeu sim, qual(is) necessidades?

6- O que você acredita que pode ser mudado no CEEBJA, para que melhore a relação Surdos-ouvintes?

## APÊNDICE C

**Roteiro de entrevista para o intérprete:**

1- Quanto tempo você trabalha com surdos?

2- Você observa alguma dificuldade, na relação alunos Surdos e alunos ouvintes?

(    ) sim    (    ) não

Se respondeu sim, qual(is) dificuldades?

3- Você observa limitações na metodologia empregada nas aulas pelo professor, em relação aos surdos?

(    ) sim    (    ) não

Se respondeu sim, qual(is) limitações?

4- De que forma você acredita que as aulas podem ser encaminhadas para auxiliar na aprendizagem dos Surdos?

5- O que você acredita que pode ser mudado no CEEBJA, para que melhore a relação Surdos-ouvintes?

6- De que maneira você vê a inclusão dos surdos nos bancos escolares?