



O presente capítulo divide-se em tópicos: introdução; referencial teórico, que reflete sobre as Políticas Públicas de Educação Especial e Inclusiva; os professores de Língua Portuguesa e o ensino para os surdos e por fim, e as considerações finais.

## **AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA**

No Brasil, a partir do século XIX, surgem ideias voltadas para um atendimento especializado e inclusivo das pessoas com deficiência em diversos contextos sociais. Assim, por muito tempo esses sujeitos com alguma deficiência foram tratados indignamente perpetuando diversas fases ao longo da história de exclusão, segregação, integração até a inclusão (DIAS, 2019).

A aceitação das pessoas com deficiência pela e na sociedade sempre foi algo complexo, permeado pelo preconceito, embora estas possam ser produtivas em várias atividades quando se tem uma escolarização acessível e um treinamento profissional adequado para a constatação das suas habilidades.

O século XX apresenta modificações culturais, subjetivas e ideológicas, principalmente marcadas pelo avanço de um pensamento democrático na sociedade. Como a instituição de ensino comum de uma certa forma impedia o acesso para a maioria das pessoas com deficiência, ampliou-se a formalização de escolas especiais e classes especiais, constituídas de alunos com deficiência, integrando o contexto escolar.

Os surdos, apesar de não possuírem deficiência na área cognitiva, na época, foram levados a frequentarem tais classes. Assim, no ano de 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências passa por uma fundamentação legal, que assinala seu direito à educação, com preferência no ensino comum (DIAS, 2019).

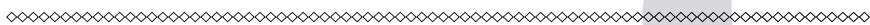
Posteriormente, em 1973, registra-se a instalação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao Ministério de



Educação (MEC), responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, orientando metas sobre a inclusão.

Sobre a implementação das políticas educacionais inclusiva brasileira, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008). Sobre esse documento, esta política prevê orientações para a realização das ações educacionais e destaca o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas instituições de ensino, faz-se necessário evidenciar que este significa um espaço organizado preferencialmente em escolas comuns das redes de ensino, atendendo também às escolas próximas, com a realização de atividades com seu público-alvo no contraturno ao da sala comum. Este atendimento visa contribuir de maneira significativa para o processo de inclusão desses alunos nas escolas inclusivas. Considera-se público-alvo da Educação Especial (PAEE):

a- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. alunos com deficiência física, intelectual, sensorial (visual e pessoas com surdez parcial e total), alunos com transtornos gerais de desenvolvimento e com altas



habilidades (que constituem o público-alvo da Educação Especial) também podem ser atendidos por esse serviço (BRASIL, 2008, p. 42).

Para o atendimento destes alunos, prevê-se a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), visando minimizar os impactos causados por essas transformações, construindo propostas específicas para cada sujeito atendido. As práticas pedagógicas da sala comum e as da sala de recursos devem ser interligadas por recursos e metodologias de ensino complementares ou suplementares visando estimular os conhecimentos prévios dos estudantes e mediar a construção de conhecimentos.

Para a construção de uma rede de apoio ao professor na classe comum, além da interação com todos os profissionais da escola, o ensino inclusivo prevê a construção de recursos mediados pelo professor da SRM em parceria com a família, com a Secretaria de Educação e com outras instituições, de modo que o trabalho ocorra num modelo de colaboração. Nesse contexto, pode-se diferenciar um ensino colaborativo de um trabalho colaborativo, tratando-o como a capacidade de somar e compartilhar as responsabilidades e habilidades únicas de educadores, para promoção e desenvolvimento de demais habilidades e busca de resolução dos problemas. Complementando a afirmação, vejamos as contribuições de Machado e Almeida (2010):

Dessa forma, o Trabalho Colaborativo pode diminuir distinções de papéis existentes entre os profissionais envolvidos, a fim de que cada um possa fazer o melhor uso possível de seus saberes onde o desafio reside; e definir um bom funcionamento da equipe, e melhor utilizar todos os conhecimentos existentes. (MACHADO; ALMEIDA, 2010, p. 02).

Assim sendo, o Trabalho Colaborativo envolve o desenvolvimento de estratégias que promovam uma parceria entre os profissionais para

a construção de conhecimentos e para o benefício de saberes através das interações.

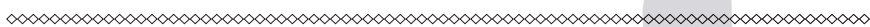
Recorrendo a Capellini (2011), a responsabilidade para com a educação dos alunos com deficiência é de todos os envolvidos, porém torna-se de suma importância a atuação do professor especializado em parceria com o professor do ensino comum, a qual pode correr de diversas maneiras, desde que trabalhem juntos, oferecendo suporte, orientações e sugestões um ao outro, uma vez que os profissionais do AEE atuam em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e, para tal, precisam ter formações específicas para trabalhar com os alunos, bem como atuar de forma colaborativa com os demais envolvidos nos processos educativos destes.

No âmbito internacional, em 1994, entre 7 e 10 de junho, em Salamanca – Espanha, realizou-se a Conferência Mundial de Educação, objetivando reafirmar o compromisso com a educação para todos no sistema comum de ensino. Desse encontro, construiu-se o documento conhecido como Declaração de Salamanca, tornando-se referência para tratar dos princípios, da política e prática em Educação Especial, trazendo como indicação a inclusão social. Esse documento propõe mudanças para a sociedade, afirmando um pensamento democrático (DIAS, 2019).

De acordo com a Declaração mencionada, a Educação Inclusiva visa auxiliar o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência em estabelecimentos de ensino, públicos e ou particulares, como também promover assistência complementar e suplementar para garantir acessibilidade curricular, com apoio da área médica e social.

Voltando ao Brasil, temos a aprovação e atualização da nova LDBEN (1996), na qual percebe-se uma abertura de espaço para a proposição de medidas sintonizadas com uma concepção de educação como direito de todos, dever do Estado e da família. Sobre a Educação Especial, temos como perspectiva um currículo flexível e adaptado às especificidades das crianças com deficiência.

Em 2008, é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que procura



acompanhar as transformações do conhecimento e da sociedade, objetivando a qualidade na educação para todos os alunos e os avanços na cultura e na estrutura das instituições de ensino. O intuito é que todos sejam atendidos de acordo com suas especificidades, como já apontado na Declaração de Salamanca, em 1994. Nessa PNEEPEI, contempla-se, também, a Educação Especial articulada com o ensino comum, bem como a orientação para o atendimento dos estudantes que constituem seu público-alvo, além de uma formação adequada dos docentes para o atendimento de alunos que são do PAEE. Portanto, entendemos que esta formação vem contribuir relevantemente para o processo de aprendizagem e para a ação docente enquanto mediação na escolarização desses estudantes surdos.

No município de Belo Horizonte, segundo dados da Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial - DEID (2018), existe um total de 60 salas de SRM. As salas são equipadas para o atendimento aos diversos públicos, pois recebem desde crianças da Educação Infantil até aos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tais salas possuem equipamentos específicos para o atendimento das diversificadas deficiências, mobiliário específico, materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade. Além do apoio do professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para com o docente da sala comum, a Secretaria disponibiliza para o atendimento aos surdos e a sua família, instrutor e intérprete de Libras.

Nesse processo, o Programa de Implantação de SRM disponibiliza salas do Tipo I e Tipo II. Ambas oferecem diversificados equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, mobiliários adaptados para a realização do AEE. O que diferencia uma sala da outra são recursos mais específicos para o atendimento de alunos com deficiência visual presentes nas salas Tipo II.

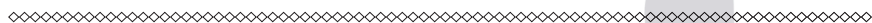
Para um melhor entendimento, apresentamos, resumidamente, alguns dos itens que compõem estes espaços denominados Tipo I e Tipo II, respectivamente, nos quadros 01 e 02 a seguir.

### Quadro 01: Itens da sala Tipo I

Equipamentos	Material Didático/ Pedagógico	Mobiliários
02 Microcomputadores	01 Material Dourado	01 Mesa redonda
01 Laptop	01 Bandinha Rítmica	04 Cadeiras
01 Estabilizador	01 Memória de Numerais	01 Mesa para impressora
01 Impressora laser	01 Software Comunicação Alternativa	01 Armário
01 Scanner	01 Quebra Cabeça - sequência lógica	01 Quadro branco
01 Mouse com entrada para acionador	01 Esquema Corporal	02 Mesas para computador
01 Lupa eletrônica	01 Sacolão Criativo Monta Tudo	02 Cadeiras
01 Teclado com colmeia	01 Tapete Alfabético Encaixado	
01 Acionador de pressão	01 Dominó de Associação de Ideias	
	01 Dominó de Frases	
	01 Dominó de Animais em Libras	
	01 Dominó de Frutas em Libras	
	01 Dominó tátil	
	01 Alfabeto Braille	
	01 Kit de lupas manuais	
	01 Plano inclinado – suporte para leitura	
	01 Memória Tátil	

**Fonte:** Elaborado com base em dados do MEC (2010)

Nas salas Tipo I, constam os mesmos recursos, acrescidos de outros específicos à deficiência visual, vejamos no quadro a seguir.



## Quadro 02: Itens específicos para a sala Tipo II

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

**Fonte:** Elaborado com base nos dados do MEC (2010)

Essas salas visam garantir o acesso, a interação e a participação ativa dos alunos com deficiência no processo de aprendizagem, contribuindo com o percurso escolar dos sujeitos, bem como para a crescente valorização das suas diferenças.

Nesse sentido, algumas instituições desenvolvem projetos que ofertam o ensino de Libras para os funcionários das escolas com o objetivo de promover a comunicação entre surdos e ouvintes e assim possibilitar a eles uma interação mais efetiva.

O próximo tópico aborda aspectos do desenvolvimento da pesquisa diante das observações de campo, destacando aspectos como: interação em sala de aula; relação entre os elementos que compõem a perspectiva de educação inclusiva no município de Belo Horizonte – MG.



Portanto, na instituição de ensino, a interação professor-aluno surdo, e a mediação com o outro (ouvintes), é de suma importância para que ocorra de forma positiva a aprendizagem humana. Érica, além do curso de Magistério, tem formação em Licenciatura no curso de Letras/Língua Portuguesa, realizada na Pontifícia Universidade Católica (PUC) Minas. Na escola, a lotação dos docentes baseia-se na sua formação acadêmica específica. Dessa forma, não se tem um professor de referência para as turmas e, principalmente para o 5º ano.

Na escola, encontramos uma aluna surda (oralizada) no 5º ano dos anos iniciais com 12 anos de idade, a quem chamaremos de Joana (pseudônimo para o sujeito da pesquisa). Filha de pais ouvintes. Aos 9 meses, recebe o diagnóstico da surdez como sequela da catapora. A mãe dela, a quem chamaremos pelo nome de Eronildes<sup>41</sup>, relata que o processo de alfabetização de Joana teve a duração de quatro anos em uma Escola Especializada para atendimento as pessoas surdas e deficientes auditivos. Neste espaço, a oferta era desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental completo, além disso, oferecia serviços de fonoaudiologia, psicologia, pedagogia e assistência social para os alunos que necessitavam desse atendimento.

Ainda de acordo com a mãe de Joana, o período de alfabetização nesta escola acontecia no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, com duração 2 anos cada uma destas etapas. Dona Eronildes considera que a escola:

Era uma escola que respeitava a criança como um todo. Introduzia de forma conjunta a Libras e o Português e todos os profissionais eram formados em Libras. Pena que fechou. Tinha a parte visual também que agora com a internet se tornou um fator crucial para o entendimento de uma criança Surda. A criança que tinha a possibilidade em falar era cobrado a fala para não se acomodar na Libras.

---

41 Uso de pseudônimos para resguardar o anonimato do sujeito da pesquisa.

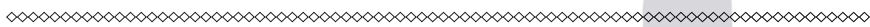
Eronildes relata ainda que o processo de oralização de Joana iniciou-se cedo e, objetivando a alfabetização, ela fez o curso de introdução da Libras juntamente com os exercícios de oralização, criando um método doméstico para trabalhar com a filha. Após o fechamento do Instituto Santa Inês (ISI) da escola de Joana, a família decidiu matriculá-la em uma escola regular comum.

Na sala de aula comum, a distinção entre Joana e os demais alunos da classe, no início, foi imperceptível. É possível observar um distanciamento entre os alunos ouvintes em relação à aluna surda. A intérprete de Libras posiciona-se de frente para a aluna, mas sempre assentada; e sua interpretação consiste no conteúdo da explanação da professora, bem como no atendimento a algum tipo de dúvida por parte da aluna.

As demais situações em sala de aula, que envolvem as relações entre os colegas de turma e a professora como por exemplo, não há interpretação. Assim, para a Joana é como se o universo da sala de aula se limitasse ao conteúdo da explanação da professora. Nessas situações, a aluna não se vira aos colegas para buscar ajuda na compreensão dos fatos, pois no decorrer das observações existe um distanciamento entre ela e os estudantes ouvintes. Faz-se esta análise a partir das observações, confirmada pelo relato dado em entrevista pela intérprete de Libras, a quem chamaremos de Alessandra.

Percebe-se, durante as observações de campo, que Érica e Alessandra (professora e intérprete da Joana) interagem insuficientemente durante as aulas de Língua Portuguesa. Além disso, verifica-se que o contato entre Érica e Joana é quase inexistente, de modo geral, ficando todo repasse dos conteúdos a cargo da intérprete.

Nesse sentido, percebe-se a importância do intérprete na mediação da comunicação entre surdos e ouvintes. Assim, destacamos que em 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida em todo território nacional a partir da Lei Federal n. 10.436. Esta conquista permite a oficialização de uma língua a qual pode ser transmitida aos sujeitos que dela precisam ou que possam querer usá-la (DIAS, 2019).



Em 2005, é promulgado o Decreto nº 5.626, que visa garantir, dentre outros, a educação Bilíngue (BRASIL, 2010b), a presença do tradutor/intérprete em sala de aula, a regulamentação da lei do ensino de Libras no Brasil por meio da inclusão de disciplina curricular obrigatória em cursos de formação de professores.

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

O dispositivo legal estabelece que a inclusão dessa disciplina deverá iniciar nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras ampliando-se, de acordo com prazos previstos para outras licenciaturas (DIAS, 2019).

De acordo com as observações, constata-se que cada sujeito realiza seu trabalho sem haver uma comunicação e troca de experiências necessárias para um ensino inclusivo numa sala comum onde possui uma aluna surda.

Neste sentido, destacamos que as políticas educacionais para surdos, afirmam que comunicação é um fator primordial e a Libras é a língua materna dos surdos nesse processo de interação. No início, os intérpretes atuavam informalmente, mas, com a Lei 12.319, de 01 de setembro de 2010, regulamentou-se a profissão e a formação desse profissional na sociedade, este dispositivo surgiu devido à necessidade da Comunidade surda<sup>42</sup> de se comunicar com os ouvintes dentro e fora de sala de aula. Assim, cada pessoa envolvida no processo educacional deve reconhecer suas funções e realizá-las, porém, o que percebemos é a predominância do trabalho individual, pouco colaborativa.

<sup>42</sup> As comunidades surdas, como espaços de partilha linguística e cultural presentes em milhares de cidades do mundo, reúnem Surdos e ouvintes – em geral, usuários das línguas de sinais – com expectativas, histórias, olhares e/ou costumes comuns (EIJL, 2020).

As aulas observadas foram, em sua maioria, expositivas na escola. Inicialmente, a professora utiliza o quadro para passar o resumo do assunto que será tratado com os alunos, após isso, os alunos copiam as informações. Em seguida, professora solicita-se a resolução de exercícios, produções textuais sobre a temática estudada e a leitura de textos. Diante dessa prática, a aluna surda responde as atividades, mas pouco interage com a professora.

Portanto, apesar de ter recursos na instituição, as metodologias predominantes durante as aulas de Língua Portuguesa são voltadas para os alunos ouvintes com o uso exclusivamente do livro didático.

Percebemos que a professora de Língua Portuguesa utiliza, predominantemente, da exposição oral dos conteúdos, baseando-se no fonocentrismo, que significa privilégio da fala em detrimento da escrita, deixando de considerar as especificidades linguísticas da aluna com surdez.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As observações constataram a falta de um Trabalho Colaborativo na escola campo entre a professora da sala comum de Língua Portuguesa, professora de AEE, a intérprete de Libras, dentro da instituição de ensino.

Assim, quando há a existência da colaboração entre os docentes, possibilita a interação e o enriquecimento em diversas ações como: pensar, agir, no fazer e principalmente na solução dos problemas em prol de algo comum, pois ambos profissionais estão engajados na tomada de decisão para alcance do objetivo. Além disso, proporciona a autonomia e o desenvolvimento de competências entre os participantes que atuam em um processo de colaboração.

Dessa forma, na escola campo, percebe-se que há um processo individualizado na elaboração de metodologias e estratégias utilizadas pelos sujeitos que compõem a Educação Especial na perspectiva



inclusiva. A elaboração e execução de um Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), coletivamente, talvez possa ser um caminho para o exercício de um Trabalho Colaborativo. Assim, esse Plano deve ser individual baseando-se nas especificidades de cada educando.

Neste sentido, o PDI deve atender às especificidades educacionais dos alunos e favorecer a criação de práticas inclusivas. Além de contribuir no acompanhamento educacional do aluno quanto a sua evolução (DIAS, 2019).

Outro ponto marcante dentro da sala de aula, diz respeito à presença do intérprete, que se configura como um dos atores importantes dentro do cotidiano escolar, sendo este um dos elementos para a criação das relações entre alunos surdos e alunos ouvintes, professores e demais membros da comunidade escolar.

As observações evidenciaram um distanciamento entre docente e discente (surda), o que pode ser gerado pela falta ou pouca comunicação. Sendo assim, a comunicação entre estes sujeitos é possibilitada pela presença do intérprete em sala de aula, o que parece gerar uma falsa inclusão, com esse formato, a presença do intérprete pode não ser o bastante para fazer com que o aluno com surdez se sinta incluído e não é a única condição para o desenvolvimento desse aluno.

Percebeu-se que o processo de alfabetização de Joana ocorreu em um Instituto que se fundamentava no contexto da Libras, da oralização e do uso do Português com acompanhamento fonoaudiológico especializado em audiologia (profissional que atua na recuperação dos distúrbios auditivos). Após o fechamento do Instituto Santa Inês, a família faz a opção em matricular Joana em uma escola regular comum.

Contudo, apesar de se ter recursos didáticos na escola, as metodologias predominantes durante as aulas de Língua Portuguesa são direcionadas para os alunos ouvintes, com o uso predominante do livro didático.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Decreto lei nº 5626 de 22, de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei No 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais -Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF. 1961. Disponível em: [<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>]. Acesso em: 17 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>]. Acesso em: 15 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.319, de 1 de setembro de 2010. 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez**. Brasília; 2010b.



CAPELLINI, V. L. M. F. Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. In: VICTOR, S. L. (Org.). **Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011. p. 128-151.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades educativas especiais (NEE) In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NEE, 1994, Salamanca - Espanha. **Qualidade UNESCO**. Salamanca: UNESCO, 1994.

DIAS, E. C. R. O processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa por parte de crianças surdas na escola comum: desafios na rede pública de ensino de Belo Horizonte – MG. **Trabalho de Dissertação**, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

EIJI, H. **Cultura Surda**. Comunidades Surdas. 2020. Disponível em: <https://culturasurda.net/comunidades-surdas>. Acesso em: 17 dez. 2020.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. **Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva**. Revista Psicopedagógica São Paulo, v. 27, n. 84, 2010.

