

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ  
MESTRADO EM GESTÃO SOCIAL,  
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

**LUANA DOS SANTOS PINHEIRO**

**Processo de Inclusão na Educação de Jovens e Adultos:  
Estudo de caso com uma aluna com Deficiência Auditiva**

**São Mateus  
2015**

**LUANA DOS SANTOS PINHEIRO**

**Processo de Inclusão na Educação de Jovens e Adultos:  
Estudo de caso com uma aluna com Deficiência Auditiva**

Dissertação apresentada a Faculdade Vale do Cricaré para a obtenção de título de Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento regional.

Área de Concentração: Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes

São Mateus  
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus - ES

P654p

PINHEIRO, Luana dos Santos.

Processo de inclusão na Educação de Jovens e Adultos: estudo de caso com uma aluna com deficiência auditiva. / Luana dos Santos Pinheiro – São Mateus - ES, 2015.

102f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2015.

Orientação: Prof. Marcus Antonius da Costa Nunes.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação inclusiva. 3. Deficiência auditiva. I. Título.

CDD: 371.9

**LUANA DOS SANTOS PINHEIRO**

**PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: ESTUDO DE CASO COM UMA ALUNA COM  
DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, na área de concentração Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Aprovada em 19 de Dezembro de 2015

**COMISSÃO EXAMINADORA**



---

**Prof. Dr. MARCUS ANTONIUS DA COSTA NUNES**  
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)  
Orientador



---

**Prof.ª Me. LUANA FRIGULHA GUISSO**  
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



---

**Prof.ª Dr.ª LILIAN PITTOL FIRME DE OLIVEIRA**  
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



---

**Prof.ª Dr.ª JOSETE PERTEL**  
Faculdade Multivix São Mateus

## RESUMO

PINHEIRO, Luana dos Santos. **Processo de Inclusão na Educação de Jovens e Adultos: Estudo de Caso com uma Aluna com Deficiência Auditiva.** 2015. 102 f. Dissertação – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus – ES, 2015.

Este trabalho teve como objetivo analisar o processo de inclusão na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, a partir da inclusão de uma aluna com deficiência auditiva. Para alcançar o objetivo proposto empreendeu-se pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo na modalidade estudo de caso junto a escola EEEF Dr. Emílio Roberto Zanotti, localizada no município de São Mateus (ES), A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, foram participantes onze profissionais que trabalhavam na Educação de Jovens e Adultos da escola no segundo semestre de 2014 (oito professores, uma coordenadora, uma pedagoga e uma intérprete); duas técnicas da Superintendência Regional de São Mateus responsáveis respectivamente pela Educação Especial e educação de Jovens e Adultos; a aluna com deficiência auditiva, incluída na EJA e seus familiares. Como fundamentação, o estudo priorizou um referencial teórico realizando uma abordagem sobre os tipos de surdez existentes, posteriormente realizou uma reflexão sobre educação especial, relatando um breve histórico sobre as práticas de inclusão de surdos em salas regulares, continuou, analisando as Diretrizes para a Educação Especial e de Jovens e Adultos na Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, e por fim dissertou sobre a inclusão de Jovens e Adultos. Os resultados da pesquisa apontam que existe uma necessidade latente de rever o processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva incluídos na Educação de Jovens e Adultos, pois, de acordo com o que foi apresentado, pode-se concluir que a inclusão desse público ainda possui muitas lacunas que impossibilitam uma aprendizagem efetiva da aluna com tal deficiência.

Palavras-chave: Surdez. Inclusão. Deficiência auditiva

## **ABSTRACT**

**PINHEIRO, Luana dos Santos. Inclusion process in Youth and Adult Education: A Case Study with a Student with Hearing Loss.** 2015. 102 f. Dissertação – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus – ES, 2015.

This study aimed to analyze the process of inclusion in the Youth and Adult Education of Elementary School, from the inclusion of a hearing impaired student. To achieve the proposed objective was undertaken qualitative and quantitative nature of research in the form of case studies at school Dr. Emilio Roberto Zanotti, located in São Mateus (ES) The data were collected through semi-structured interviews, participants were eleven professionals working in the Youth and Adult Education school in the second half of 2014 (eight teachers, one coordinator, an educator and interpreter); two techniques of São Mateus Regional Superintendent responsible respectively for Special Education and Youth and Adult Education; the hearing impaired student, included in EJA and their families. In support, the study prioritized a theoretical reference conducting a discussion of the types of deafness later held a reflection on special education, reporting a brief history of the deaf inclusion practices in regular rooms, continued analyzing the Guidelines for Education special and Youth and Adult Basic Education in State Schools of the Espírito Santo, and finally spoke on the inclusion of youth and adult. The survey results indicate that there is a latent need to review the process of inclusion of students with hearing impairment included in the Youth and Adult Education, because, according to what was presented, it can be concluded that the inclusion of this public also has many gaps that prevent effective learning of the student with such disabilities.

**Keywords:** Deafness. Inclusion. Hearing deficiency

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A pesquisadora entrevistando a família da aluna.....	57
Figura 2: A pesquisadora observando a aula no laboratório.....	64
Figura 3: Estrutura da organização dos cursos da EJA.....	65

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Motivo que levaram os professores a trabalhar com alunos surdos.....	70
Gráfico 2: Benefícios da Política Educacional de Inclusão para os alunos com Deficiência Auditiva.....	71
Gráfico 3: Participação da família na escola.....	75
Gráfico 4: Formas de comunicação dos profissionais com os alunos Deficientes Auditivos.....	76
Gráfico 5: Nível de compreensão dos alunos Deficientes Auditivos.....	77
Gráfico 6: Utilização de recursos pedagógicos pelos professores.....	78

# SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>18</b>
2.1	Tipos de Surdez: A pessoa surda.....	18
2.2	Reflexões Sobre a Educação Especial.....	25
2.2.1	Um breve Histórico .....	25
2.2.2	Sobre as Práticas de Inclusão de Surdos em Salas Regulares.....	31
2.2.3	Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo .....	35
2.3	Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	37
2.3.1	Histórico e Perspectivas .....	37
2.3.2	Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos Para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo .....	42
2.3.3	Sobre inclusão na Educação de Jovens e Adultos .....	50
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>51</b>
3.1	Definição do tipo de pesquisa.....	51
3.2	O ambiente da pesquisa .....	52
3.3	Participantes .....	52
3.4	Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados .....	53
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E ANÁLISES DOS RESULTADOS .....</b>	<b>57</b>
4.1	Processo de inclusão na Educação de Jovens e Adultos.....	57
4.1.1	Sobre a aluna: Relatos e Perspectivas da Família .....	57
4.1.2	Contexto da escola: A realidade Encontrada.....	60
4.1.3	Algumas Características da Turma da EJA a qual a aluna está matriculada ...	64
4.1.4	Parecer do processo de inclusão pelos responsáveis técnicos da educação especial e de jovens e adultos da SRE/SM .....	67
4.1.5	Perfil dos profissionais que trabalham com os alunos surdos .....	69
4.1.6	Concepção da Inclusão dos Deficientes Auditivos pelos Profissionais Pesquisados .....	70
4.1.7	Visão da Intérprete da aluna.....	72
4.1.8	Discriminação na Escola Inclusiva.....	73
4.1.9	Participação da família no processo de Inclusão.....	74
4.1.10	Preparação e adaptação da escola e dos professores no processo de inclusão do Deficiente Auditivo .....	75

4.1.11	Percepção acerca da aprendizagem dos alunos DA pelos professores .....	77
4.1.12	Percepção acerca da aprendizagem dos alunos DA pelos próprios alunos ...	79
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES .....</b>	<b>80</b>
5.1	Considerações finais.....	80
5.2	Recomendações.....	81
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>83</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>87</b>
	APÊNDICE A.....	88
	APÊNDICE B.....	89
	APÊNDICE C .....	90
	APÊNDICE D .....	91
	APÊNDICE E.....	99

# 1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva temática dessa dissertação consiste basicamente na integração do ensino regular com o ensino especial, isto é, alunos portadores de algum tipo de deficiência física ou cognitiva são inseridos no ambiente escolar regular com estrutura física e professores capacitados para trabalhar.

O debate sobre educação inclusiva é latente na sociedade brasileira atual, pois, o atendimento a alunos com necessidades especiais é, ou pelo menos deveria ser uma realidade em classes regulares, isso é o que garante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), nº 9.394/ 96, que em seu Capítulo III, artigo 4º, Inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Nos últimos anos mais especificamente a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, a educação inclusiva tem se tornado tema de estudos científicos abordados nos mais diferentes níveis acadêmicos, o referido documento, foi elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca na Espanha, e trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e da inclusão de alunos com específicas necessidades no ensino regular (UNESCO, 1994).

É importante observar que a Declaração tem uma preocupação com categorias para além da deficiência, observa crianças com deficiência, bem dotadas; que vivem nas ruas e que trabalham; de populações distantes ou nômades; de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e, de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como objetivos, dentre outros, o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (superdotação) nas escolas regulares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu capítulo V da educação especial, art. 58 refere: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (LDB, 1996). Contudo a definição mais atual para educação especial está localizada no artigo 3º da Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2008, p. 145):

Modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (Instituída pela Resolução nº 023/ 2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação) asseguram o acesso e permanência qualitativa a educação de pessoas com deficiência em salas de aula regular.

A legislação latente trouxe um novo olhar sobre a Educação Especial, na perspectiva da inclusão efetiva na Educação Básica, um olhar que não segrega e retira o foco dos diagnósticos de deficiência e coloca-os sobre as necessidades de aprendizagem. Segundo Mantoan (2009, p. 120).

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico.

Assim, a escola não deve ser vista apenas como um local que irá incluir esse público e sim local que deverá apoiar essas pessoas com deficiência, ajudando no desenvolvimento desse aluno dentro do limite de sua deficiência. O aluno da educação inclusiva na escola pública deve ser contemplado de uma forma individualizada, observando suas habilidades e dificuldades no trabalho com o grupo.

O estudo visa tratar especificamente do estudo da inclusão de Deficientes Auditivos (DA) na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), em um momento em que cinco alunos são atendidos pela Rede Estadual no município de São Mateus. Porém, com o propósito de delimitar a pesquisa de campo, foi realizada uma análise concisa com uma aluna, para que a pesquisa tivesse um olhar aprofundado de uma realidade particular.

Ao pensar na inclusão do aluno com necessidade educacional na EJA, deve-se levar em consideração a complexidade existente neste processo, pelo fato do aluno possuir uma experiência de vida e concepções construídas nessa experiência. Ferreira (2009) aponta para uma inclusão social, bem planejada, pois, assim como os demais estudantes da EJA, o aluno com deficiência busca nesta modalidade de ensino a possibilidade de aprender os conhecimentos básicos que lhe garantam entrar no mundo do trabalho.

Jovens e adultos com deficiência constituem hoje ampla parcela da população de analfabetos no mundo porque não tiveram oportunidades de acesso à educação na idade apropriada. Nos países economicamente ricos, a maioria das pessoas com deficiência está institucionalizada, nos países economicamente pobres, está escondida, invisível na escola e nos vários espaços sociais. Em ambos os casos elas são privadas de oportunidades de aprendizagem formal e de desenvolvimento humano (FERREIRA, 2009, p. 77).

Dentro dessa perspectiva que Ferreira, apontada por Ferreira (2009), o objeto deste Estudo será uma aluna com deficiência auditiva que estuda na modalidade EJA, Ensino Fundamental de uma escola regular de São Mateus/ES EEEF Dr. Emílio Roberto Zanotti.

Nesse sentido, o caso discutido nesse trabalho, possui uma peculiaridade dentro da Educação Especial, se trata de uma aluna surda que se encontra na EJA. Modalidade de ensino que a Proposta Curricular em Educação Para Jovens e Adultos do Ministério da Educação, alerta que, quem trabalha neste segmento deve conhecer os alunos "suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno e suas necessidades de aprendizagem" e como se trata do caso de

uma aluna com Deficiência Auditiva, Panzini (2015), lembra da necessidade de se conhecer sobre surdez para se trabalhar com alunos surdos.

No que se refere ao aluno surdo e à surdez, é necessário ter alguns conhecimentos sem os quais fica difícil promover o ensino e a aprendizagem. A surdez, segundo Perlin (1998), deve ser encarada como uma diferença a ser respeitada, e não como uma "anomalia" a ser eliminada, pois o surdo apresenta cultura e identidades próprias. O preconceito em relação a esses alunos e à sua cultura deve ser desfeito através de esclarecimentos e intervenções realizadas pelo professor em sala de aula. Somente assim teremos uma inclusão satisfatória (PAZINI, 2015, p. 10).

O estudo se refere a um caso que chama atenção por se tratar de uma aluna matriculada na modalidade da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, etapa da Educação Básica, exclusiva para aqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade regular por diversos motivos. A escola que pertence a observação deste estudo é Dr. Emílio Roberto Zanotti. Escola da Rede Estadual de Ensino no Estado do Espírito Santo, localizada no Bairro Boa Vista- São Mateus.

Acerca das necessidades educativas especiais, Abreu (2006, p.43), apresenta um paradigma:

A inclusão escolar é o processo pelo qual uma escola procede, permanentemente, à mudança do seu sistema, adaptando suas estruturas físicas e programáticas, suas metodologias e tecnologias e capacitando continuamente seus professores, especialistas, funcionários e demais membros da comunidade escolar, inclusive todos os alunos e seus familiares e a sociedade em seu entorno.

Tal paradigma obriga a desconstrução da escola de homogeneidade e a coloca como desafio de construir coletivamente com todos os atores educacionais condições pedagógicas para atender com qualidades e diversidades seus alunos com necessidades educativas especiais, acreditando e respeitando que todos os alunos têm um tipo de inteligência (GARDNER, 1993). Nesta perspectiva a sala de aula torna-se local onde cada aluno possui a sua habilidade. Então o desafio do

processo de ensino aprendizagem é buscar meios para desenvolver tanto as que o aluno já possui como as que ele ainda não de apropriou.

Acredita-se que o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos resultarão naturalmente na inclusão escolar dos deficientes. Em consequência, a educação especial poderá adquirir uma nova significação. Tornar-se uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos, a dos deficientes, mas especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatível com as ideias democráticas de uma educação para todos.

Observando os desafios presente no paradigma discutido, esse estudo apresenta o seguinte problema: Como tem acontecido o processo de inclusão de Deficientes Auditivos na Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual no município de São Mateus (ES)?

O estudo propõe como objetivo geral: analisar o processo de inclusão na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental de uma escola de São Mateus (ES), a partir da inclusão de uma aluna com deficiência auditiva.

Os objetivos específicos propostos para o estudo são:

- Analisar as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo;
- Verificar se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica Especial de 2001 têm sido efetivadas na escola EEEF Dr. Emílio Roberto Zanotti;
- Analisar as Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo;
- Examinar o Projeto Político Pedagógico da escola EEEF Dr. Emílio Roberto Zanotti, observando se é assegurado o ensino por inclusão na educação básica de alunos com necessidades educativas especiais.
- Observar o objeto de pesquisa no processo de ensino e aprendizagem;

- Analisar as peculiaridades de um aluno com Deficiência Auditiva;
- Analisar as práticas pedagógicas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais;

O estudo justifica-se, pelo fato de fazer abordagens referentes a Educação Inclusiva dentro da modalidade da EJA, observando o sujeito no processo ensino a aprendizagem, fornece uma base para a compreensão de algumas das importantes questões relativas às práticas da Educação Especial, no que se refere as diretrizes curriculares e as práticas pedagógicas que contemplam o aluno da educação Especial, principalmente no que se refere a alunos portadores de DA.

O trabalho pode ser uma referência para estudos posteriores sobre a temática e servir também para reflexão da prática pedagógica nos procedimentos e metodologias da educação inclusiva, para a superação dos problemas e dificuldades existentes nesse processo.

No decorrer do trabalho encontra-se revisão de literatura acerca do tema aqui abordado, ou seja, uma revisão bibliográfica de pesquisa realizada em livros, revistas, periódicos, documentos legais que servirão de base para a cientificidade do trabalho. A aluna portadora de Deficiência Auditiva, também é identificada como surda, dessa forma durante a revisão de literatura terá a utilização do termo surda, porém, na maioria dos casos, a referência a essa deficiência será sinalizada pela sigla DA.

É apresentada a metodologia, ou seja, os materiais e os métodos utilizados durante a pesquisa que contribuem para sua cientificidade, metodologia esta que direciona a coleta de dados, a definição do tipo de pesquisa e as características dos sujeitos participes da amostragem os instrumentos e procedimentos da coleta de dados.

A pesquisa segue coma análise dos questionários aplicados bem como das observações realizadas, discutidas e embasadas em referenciais teóricos que abordam o assunto.

E, por fim, foram realizadas as considerações finais, parte final do trabalho, onde se encontra a junção das ideias e o fechamento das questões apresentadas na

introdução do trabalho e por fim as conclusões e recomendações para futuros estudos sobre o tema.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 Tipos de Surdez: A pessoa surda

O questionamento sobre quem é esse sujeito surdo, referido nesse estudo, se faz necessário, para mostrar que esse sujeito faz parte de um grupo de indivíduos que como grupo, apresenta muitas diversidades e construções que acontecem ao longo dos tempos. “Falar de surdo é pensar em um indivíduo multifacetado, parcial, plural e nunca homogêneo” (LUNARDI, 2013, p. 163), ou seja, falar de surdo e falar de um indivíduo que tem uma história particular e única, formada por sua estrutura biológica, psicológica, social e cultural.

Não há dúvida de que a audição representa papel muito importante no desenvolvimento intelectual do indivíduo. É através dela que se adquire a linguagem, fator indispensável à intercomunicação, que é de capital valor para a aprendizagem, pois, ao ingressar na escola, a criança já deve possuir certo vocabulário que lhe permita exprimir-se, fazendo-se entender, bem como entender o que lhe é dito (LUNARDI, 2013). Logo, a falta de audição, ou seja, a surdez limita e/ou restringe esse vocabulário. Mas afinal de onde vem tal deficiência?

Segundo a organização e funcionamento dos serviços da área de deficiência auditiva, a surdez pode ser oriunda de diversas moléstias (meningite, sarampo, otite média, disenteria, malária), febres altas acompanhadas de convulsões, uso exagerado de antibióticos, pancadas fortes na cabeça e acidentes no aparelho auditivo (BRASIL, 1995). Vários são os graus de surdez que podem ser medidos com o audiômetro, cuja avaliação só é feita por técnico especializado. Este aparelho mede a acuidade, revelando uma perda de audição, que varia até 100 decibéis.

Os tipos audiológicos de pessoas surdas são:

Portador de Surdez Leve: indivíduo que apresenta perda auditiva de até 40 decibéis. O portador deste tipo de deficiência é considerado desatento, solicitando frequentemente, a repetição daquilo que falam. Mas, esta perda auditiva não impede a aquisição normal da linguagem [...] Portador de Surdez Moderada: indivíduo que apresenta perda entre quarenta a setenta

decibéis. Seu limite vai até a percepção das palavras, sendo necessária uma voz com alguma intensidade para que seja percebida [...] Surdez Severa: indivíduo que apresenta perda entre setenta a noventa decibéis. Este tipo de deficiência vai permitir que identifique apenas alguns ruídos familiares, podendo ficar até quatro ou cinco anos sem falar [...] Portador de Surdez Profunda: indivíduo que apresenta perda acima de noventa decibéis. Esta perda auditiva priva das informações necessárias para a linguagem oral. As perturbações desta função implicam na identificação simbólica da linguagem. (BRASIL, 1995, p.17 e 18).

Observa-se, no entanto, que os graus de surdez variam, dessa forma os surdos não podem ser classificados com as mesmas características, todos os níveis de surdez observam-se algum tipo de perda no âmbito da linguagem, uma das habilidades especiais e significativas dos seres humanos. Perlin (2013), diz que a noção de surdo é estereotipada.

A noção de surdo está diretamente ligada a estereótipos em muitas formas. Cito estereótipo por ele interferir muitas vezes com um impedimento para a aceitação da identidade surda. Ele leva a considerar a identidade surda ao lado da representação da identidade ouvinte como incompatível [...] Nunca a representação estereotipada vai dar à representação da identidade surda um lugar social. O estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois o imobiliza em uma representação contraditória, em uma representação que não conduz a uma política de identidade (PERLIN, 2013, p. 54-55).

Essas identidades revelam que cada surdo diferentemente daquilo que a sociedade toma como verdade, possui seu jeito de ser e estar no mundo, ou seja, a afirmação de uma identidade cultural. Sendo assim os Surdos são socialmente e politicamente organizados, possuindo um estilo de viver que é próprio de quem utiliza a visão como meio principalmente de obter conhecimentos. Dessa maneira Silva retrata que:

A identidade cultural ou social é o conjunto dessas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são, entretanto é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos (1998, p.58).

Diante disso, assim como não existe apenas uma cultura e sim “culturas”, pode se dizer, que não existe apenas uma identidade surda. Perlin (2013) consegue identificar pelos menos cinco categorias o que chama de “identidades surdas”.

Identities surdas: estão presentes no grupo pelo qual entram os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita. Noto nesses surdos formas muito diversificadas de usar a comunicação visual. No entanto, o uso de comunicação visual caracteriza o grupo levando para o centro específico surdo (PERLIN, 2013, p. 63).

Ao que parece esse tipo de identidade surda estabelece um espaço cultural específico, peculiar ao surdo. Perlin (2013) exemplifica melhor tal identidade com um depoimento que colheu de um surdo durante suas pesquisas.

Perlin (2013), de uma forma muito clara e concisa apresenta as “identidades surdas”, que ajuda na identificação das diversas situações que envolvem o “ser surdo”.

**Identities surdas híbridas:** um outro tipo de identificação. São os surdos que nascem ouvintes, e que com o tempo se tornaram surdos. É uma espécie de uso de identities em diferentes momentos, ou seja como diz Wrigley (p. 14) ‘conhecem uma forma ontológica de existir através da experiência da audição’

**Identities surdas de transição:** estão presentes na situação dos surdos que foram mantidos sob cativo da hegemonia experiência ouvinte que passam para a comunidade surda, como geralmente acontece. Transição é o aspecto do momento de passagem do mundo ouvinte com representação da identidade ouvinte para a identidade surda de experiência mais visual. Normalmente, a maioria dos surdos passa por esse momento de transição, visto que é composta por filhos de pais ouvintes, No momento em que esses surdos conseguem contato com a comunidade surda, a situação muda e eles passam pela “desouvintização” os surdos ficam com seqüelas da representação que são evidenciadas nas diferentes etapas da vida

**Identidade surda incompleta:** é o nome que dou à identidade surda representada por aqueles surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante. A hegemonia dos ouvintes exerce uma rede de poderes difícil de ser quebrada pelos surdos, que não conseguem se organizar ou mesmo ir às comunidades para resistirem ao poder

**Identities surdas flutuantes:** elas estão presentes onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. Essa identidade é interessante porque permite ver um surdo ‘consciente’ ou de não seu surdo, porém vítima da ideologia ouvintista que segue determinando seus comportamentos e aprendizados. Existem alguns surdos que querem ser ouvintizados a todo custo. Desprezam a cultura surda, não têm compromisso com a comunidade surda. Outros são focados a viverem como que conformados a ela (PERLIN, 2013, p. 63).

Kelman e Martins (2012) afirmam que a maioria dos ouvintes, imediatamente associa a comunicação com esse público ao simples uso de gestos e articulações

acentuadas de lábios, como se todos os surdos tivessem a mesma visão do mundo que os cerca.

Os gestos, entretanto, são insuficientes para inserir a pessoa surda no universo de informações e significados partilhados pela sociedade da qual faz parte. Quando esses sujeitos procuram a escola na idade adulta e começam a aprender uma língua desenvolve um interessante processo de alargamento das possibilidades comunicativas e da autonomia da vida social (KELMAN; MARTINS 2012, p. 115-116).

A língua a qual Kelman e Martins se referem é a LIBRAS, a Língua Brasileira de Sinais, que amplia a visão de mundo do aluno surdo que outrora tinha uma comunicação apenas com sinais caseiros. Para o surdo toda mudança causa muito impacto. Perlin, (2013), narra um depoimento de uma aluna surda, que ele identifica como “J”, que fala a respeito de sua dificuldade em se comunicar na escola:

Quando acabei a quinta série fui para uma escola de ouvintes. Não havia nada que pudesse fazer. Meus pais moravam no interior e eu precisava continuar a estudar. Na escola os ouvintes vinham até mim e falam. Eu sentia apenas raiva e vergonha. Tudo era ditado pelos professores. Os colegas escreviam nada ia ao quadro. Como escrever? Eu como surda aguentava minha diferença. Chegando em casa chorava todos os dias, chorava desabafando minha raiva. Porque eu era surda? O que tinha que eu não era como os outros? Eu dava o máximo de mim. Mamãe me acalmava e eu percebia que às vezes chorava junto. Vezes houve em que ela ia a escola e falava para os professores ficarem de frente, para mim poder ler os lábios, usar o quadro, providenciava um colega, para sentar junto para que eu pudesse copiar tudo. Havia fofocas e risinhos. Eu precisava de paciência, achava terrível. Mamãe sempre incentivando, apesar de tudo. Eu poderia largar, sempre, queria largar a escola. Nesse tempo fui para outro colégio. Houve interesse dos colegas começaram a aprender a comunicação em Libras. Foi mais calmo... De meu ponto de vista a escola de ouvintes é ruim de fazer amizades para estabelecer relação. Um surdo com ouvintes é duro, difícil, sofrido. Muito eu chorei. Falava a minha mãe porque eu sou surda? Só Deus sabe. Finalmente retornei a escola de surdos. (J apud PERLIN, 2013, p. 66).

Observa-se nesse depoimento um isolamento social, causado muitas vezes pela falta de conhecimento de características peculiares daqueles que

possuem deficiência auditiva. Kelman e Martins 2012, p. 115 afirmam que: “A surdez provoca isolamento social ao sujeito surdo por impossibilitar a aquisição da língua da comunicação majoritária [...]” No Brasil, ainda existem diversas pessoas surdas vivendo em um mundo restrito onde a interação se dá com um número muito pequeno de interlocutores que utilizam um conjunto de gestos criados no âmbito doméstico para atender as necessidades básicas de comunicação (KELMAN; MARTINS, 2012). Dessa forma, o surdo cria sua própria forma de se comunicar e seleciona aqueles que assimilam essa forma, e que, conseqüentemente passam a pertencer ao “mundo do surdo” Os autores KELMAN; MARTINS 2012, p. 116 afirmam que:

De acordo com as condições sociais, de assistência à saúde e *inputs* linguísticos recebidos, as pessoas surdas desenvolvem variadas formas de comunicação, caracterizadas pela aquisição da língua oral, da língua de sinais, das duas línguas ou ainda, pela não aquisição de língua alguma. Estas (im) possibilidades acabam por dividir esses sujeitos em universos completamente diferentes caracterizados pelo uso da língua de sinais ou pelo uso da língua majoritária.

Isso demonstra a diversidade no âmbito da surdez que se apresenta com diferentes cenários linguísticos surdos oralizados, usuários da língua de sinais, bilíngues, que fazem leitura labial, filho de pais surdos, filho de pais ouvintes. “Há, porém, um conjunto de pessoas surdas que, embora vivendo no mesmo espaço geográfico, permanece isolado do ponto de vista social, por não poder se comunicar com seus pares pelo fato de não terem adquirido língua alguma” (KELMAN; MARTINS, 2012, p. 118). Isso pode acarretar uma série de conseqüências na vida social desse indivíduo.

Martins (2010) em sua dissertação de mestrado realizou uma entrevista com quatro familiares de adultos surdos sem língua que procuraram a escola com 35, 37, 47 e 48 anos, encontrou semelhanças que podem ser destacadas aqui: (MARTINS, 2010, p. 118).

Comunicam-se geralmente com apenas um membro da família com quem constroem o sistema gestual;  
Não frequentam a escola pela falta de atendimento especializado na comunidade, à época de sua infância, e pela baixa expectativa do país em relação ao seu desenvolvimento acadêmico;

Demonstram pouca autonomia e habilidade sociais: não trabalham fora; não pegam transporte público desacompanhados, não vão ao comércio realizar uma pequena compra desacompanhados, não movimentam seu dinheiro proveniente do benefício da prestação continuada ou outra fonte de renda, quando têm;  
Apresentam-se tímidos e introvertidos no contato com pessoas estranhas;  
Os familiares veem a surdez como condição limitante.

Conforme os estudos de KELMAN e MARTINS, 2012, p.117:

[...] 96% das crianças surdas brasileiras nascem de pais ouvintes e não têm contato com a língua de Sinais. Uma pequena parcela desses surdos chega à idade adulta sem adquirir língua alguma porque não tem o *input* lingüístico em casa, nem oportunidades adequadas oferecidas pelo sistema educacional. Na possibilidade de aquisição de uma língua, esses indivíduos desenvolvem no seio da família um sistema gestual para estabelecer a comunicação.

Observa-se assim que os gestos nesse sentido constituem a ponte de ligação que os surdos estabelecem entre si e os outros pela qual são transportados todos os sentidos e significados sobre o mundo que o cerca. Porém de acordo com Kelman e Martins, (2012, p. 126) “o sistema gestual possui sintaxe e morfologia muito simples, não permitindo a constituição de uma gramática plena como ocorre com a criança que é exposta a Língua de Sinais”.

Dessa forma os sistemas gestuais criados pelas pessoas surdas e compartilhados pelas pessoas que estão a sua volta tendem a existir apenas no espaço de tempo em que o surdo for vivo. Por não terem existência anterior, não se apropriam dos valores culturais oriundos das sociedades humanas e por não passarem a outra geração “são incapazes de se estabelecer historicamente como resultado das interações humanas” (KELMAN; MARTINS, 2012, p. 127). Diferente da LIBRAS, os gestos criados pelos surdos para se comunicarem, não é coletivo e sim algo exclusivo daqueles que pertencem ao seu meio de convivência, um modo próprio de falar.

O sistema gestual é o meio de comunicação que este grupo específico de surdos geralmente traz para a escola. É importante que o professor seja capaz de perceber e valorizar a forma de comunicação do aluno para, a partir dela, introduzir o ensino da Língua de Sinais. Os alunos enfrentam nessa fase, grandes dificuldades de aceitar um novo modo de falar. Em um

primeiro momento, eles não demonstram receptividade à língua; depois de algum tempo passam a repetir, em uma espécie de ecolalia os sinais que são realizados pelos seus interlocutores e, somente em um terceiro momento, é que utilizam novos sinais com interação comunicativa. Uma boa estratégia para quebrar esta resistência é colocá-los em contato com os falantes experientes de Língua de Sinais, prioritariamente, um professor surdo (KELMAN; MARTINS, 2012, p. 127-128).

Observa-se assim, que o sistema gestual é uma estratégia criada pelo próprio surdo cria juntamente com aqueles que estão em sua volta, porém alguns surdos podem conseguir comunicação essencialmente normal por meio do uso do aparelho de surdez. O uso efetivo de aparelhos de surdez deve ser relacionado ao tipo e à gravidade do problema de audição. Nas perdas neuro-sensoriais existem, frequentemente, problemas de incompreensão e intolerância para com ruídos fortes e sons do ambiente. Se a perda é grave, os limiares da fala normal não podem ser previstos. Recomendam-se aparelhos de surdez, embora os sons da fala não possam ser claramente transmitidos pelos aparelhos. Mesmo pessoa profundamente surda, com quantidade mínima de audição, poderá beneficiar-se com o uso de um aparelho (MAZZOTA, 1999). Pois, adquirem a conquista da linguagem.

De acordo Vygotsky citado por Rego (1995) a conquista da linguagem é um marco no desenvolvimento do ser humano, onde a linguagem expressa o pensamento e organiza-o. Por isso a linguagem é duplamente importante. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. A linguagem desempenha uma função essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo.

Nessa perspectiva o aluno surdo é um sujeito público desse atendimento, tendo em vista que sua necessidade está na dificuldade de aquisição da linguagem do grupo social no qual estão inseridos. Vygotsky, (2001), afirma que a linguagem é responsável por regular a atividade psíquica do ser humano, pois, ela estrutura os processos cognitivos, possibilitando assim as interações que constroem o conhecimento.

Fica claro aqui, diante do exposto, que o aluno surdo possui características bem específicas que devem ser consideradas no processo ensino- aprendizagem, a inclusão desse aluno num processo de aprendizagem eficaz não poderá ser realizada sem conhecimento dessas características, ou seja, o grau de surdez que vem especificado no laudo, e a sua própria “identidade surda” descrita por Perlin (2013), o que ajuda na compreensão do perfil de cada aluno.

## **2.2 Reflexões Sobre a Educação Especial**

Tendo em vista a temática da Educação Especial, se faz necessário realizar algumas considerações do histórico da Educação Especial no Brasil, visto que a educação de alunos com necessidades educativas especiais que outrora se fazia por um modelo de atendimento segregado, tem se voltado nas últimas décadas para uma Educação Inclusiva. Apresentam-se ainda práticas atuais da inclusão de surdos no Brasil, bem como as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica Para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo.

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (SEDU, 2011).

### **2.2.1 Um breve Histórico**

A educação especial pode ser considerada uma conquista histórica para aqueles portadores de necessidades educativas especiais, tendo em vista as modificações no seu trato no passar dos anos.

Historicamente a educação especial tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além das

peças superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial (REI, 2010, p. 10).

Observa-se que o público da educação especial é amplo, com indivíduos com diferentes dificuldades, e que tais dificuldades estão nos mais diversos locais do mundo.

Mazzotta (2005) revela que a Educação Especial no Brasil teve seu marco histórico no século XIX, o Brasil se inspirou em experiências concretas na Europa e nos Estados Unidos, quando o Brasil ainda império era governado por D. Pedro II.

O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início no Brasil, na década de cinquenta do século passado. Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência nesse sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela Data, através do decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto Meninos Cegos (MAZZOTTA, 2005, p. 28).

Observa-se então que a proposta da educação voltada para portadores de uma educação especializada chega no Brasil com o II Império, algo que pode ser considerado inusitado pela declaração de Teixeira (1968, p. 71).

Nada me parece mais significativo desse longo período de omissão e estagnação, com medidas medíocres e lampejos de paternalismo, do que a criação do colégio Pedro II e dos institutos de cegos e surdos-mudos, como as principais instituições educativas da capital do país em 60 anos de reinado.

É importante observar que desde o início a referida escola caracterizou-se como um dos estabelecimentos educacionais voltados conforme Mazzotta (2005, p. 29) “[...] para a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos ‘surdos-mudos’ com idade entre 7 e 14 anos”. Afinal quais atividades eram realizadas nesses institutos? Mazzotta (2005) ainda diz que em ambos os Institutos, algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios . Oficinas de tipografias e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos. Existia uma preocupação voltada para a formação literária e profissional.

Observa-se então que a Educação Especial no Brasil não trouxe em seu projeto inicial nenhuma proposta para as demais deficiências. Porém, ainda no Império, há registros de outras ações voltadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico aos deficientes como descreve Mazzotta (2005, p. 30).

Em 1874 o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado *Hospital Juliano Moreira*, iniciou a assistência aos deficientes mentais. Sobre o tipo de assistência prestada, há, no entanto informações insuficientes para a sua caracterização como educacional. Poderia tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento educacional; ou ainda, atendimento médico pedagógico (MAZZOTTA, 2005, p. 30).

Assim, da mesma forma do atendimento para os surdos o atendimento aos deficientes mentais não apresentava um projeto de atendimento educacional propriamente dito, voltado para as peculiaridades de cada indivíduo. Esse cenário começa a ter modificações a partir do momento em que a República chega ao Brasil.

A República no Brasil foi proclamada em 1889 (ARANHA, 2005), e depois disso profissionais que estudavam na Europa voltaram entusiasmados com o intuito de modernizar o Brasil. A nova constituição instaura o federalismo e define a responsabilidade pela política educacional: aos estados e municípios do primário ao profissionalizante, e à união, o ensino secundário e superior.

Em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do sul, tal instituto foi criado inspirado nas ideias do pedagogo suíço Jonhann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) que foi o precursor do movimento, de criar conceitos e métodos para trabalhar com alunos considerados “especiais” (MAZZOTA, 2005).

O instituto ainda que com divergências e variações, se expandiu pelo Brasil, e para a América do sul, conforme Mazzotta (2005, p. 31):

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam

deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares dedicavam-se a educação de outros deficientes.

Observa-se, portanto que ao passar dos anos o número de escolas especializadas em educação especial foram aumentando, sendo criado inclusive a primeira Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE), fundada no Rio de Janeiro em 1954. Em 1962, havia 16 APAEs no Brasil (LANA JUNIOR, 2011).

O atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de campanhas específicas voltadas para esse fim. Segundo Mazzotta (2005, p. 49-51).

Em 1957. A primeira a ser instituída foi a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro* [...] tinha por finalidade promover por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o Território Nacional.

Em 1958 [...], foi criada a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão*.

Uma outra Campanha foi instituída em 1960, desta feita por influencia de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Outro fator relevante foi a decisão da ONU de proclamar 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), sob o tema "Participação Plena e Igualdade". O advento do AIPD colocou as pessoas com deficiência no centro das discussões, no mundo e também no Brasil (LANA JUNIOR, 2011). O AIPD pode ser considerado um marco histórico dentro da educação especial, pois, novas iniciativas ganham força.

No Brasil, o evento mais emblemático de 1981 foi o 1º Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes, realizado pela Coalizão Nacional, em Recife, cujo objetivo principal foi reivindicar mudanças nos serviços de reabilitação e exigir a eliminação das barreiras ambientais e sociais que impediam (e ainda impedem) a inclusão das pessoas com deficiência. Mas, assim como aconteceu em todo o mundo, aqui também o Ano Internacional foi marcado por um sem-número de reuniões, seminários, simpósios, mesas-redondas, debates e uma infinidade de palestras, notícias, entrevistas e reportagens divulgadas pela mídia (SÃO PAULO (ESTADO), 2011, p. 13).

Fica claro a necessidade a partir dessas novas perspectivas a contribuição para difundir para a sociedade o conceito de que, contrariando mitos, as pessoas deficientes não formam um segmento homogêneo, pois, pessoas com deficiência física, intelectual, visual, auditiva ou com múltipla deficiência enfrentam barreiras diferentes, de natureza distinta e que devem ser superadas de modos diversos.

As pessoas com deficiência participaram ativamente das discussões da ANC. Assuntos relacionados a esse grupo foram tratados na Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, subordinada à Comissão Temática da Ordem Social, que realizou oito audiências públicas, sendo três destinadas a discutir questões atinentes às pessoas com deficiência: a audiência do dia 27 de abril, "Deficientes Mentais; Alcoólatras; Deficientes Auditivos"; a do dia 30 de abril, "Deficientes Físicos; Ostromizados; Hansenianos; Talassêmicos" e a do dia 4 de maio, "Deficientes Visuais; Hemofílicos; Negros" (LANA JUNIOR, 2011).

Pode ser observado que a década de 80 no Brasil é marcada por discussões em torno de das necessidades de algumas minorias, e, posteriormente as discussões da Assembléia Nacional Constituinte (ANC), os anos 90 trazem novas mudanças não só da sociedade mais também da educação escolar. Chega ao Brasil uma nova terminologia denominada inclusão, que já era discutida na Europa e nos Estados Unidos da América. Surge, então, a chamada Escola Inclusiva a considerar as necessidades de todos os alunos, estruturando-se em função dessas necessidades, sendo que tal estrutura deve ser eficiente para atender a todos os alunos, nos seus diferentes níveis de ensino. A escola e o sistema educacional buscam apoio para trabalhar as diferenças, sem tirar essas crianças do convívio social (LIMA, 2011).

A Constituição Federal (1998), em seu capítulo II, artigo 208, inciso III, estabelece que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Sá (2013, p. 186) afirma que, "[...] a partir desse respaldo legal, há uma luta para que, escolas que se mostrem compromissadas em atender aos direitos de todos os alunos, independentemente das dificuldades que tenham." Sobre esse novo olhar sobre as pessoas com deficiência, Drago (2012, p. 67) diz que:

Com o advento de uma nova visão de homem, mundo e sociedade, o processo educacional das pessoas com deficiência tem sofrido mudanças drásticas, porém extremamente benéficas para a sociedade de modo geral, que tem visto pessoas com potencial criativo, intelectual e construtivo saindo dos guetos e assumindo uma posição de cidadão que possui direitos previstos e, lei e brigando por uma sociedade mais justa e inclusiva, tanto no contexto macrossocial quanto no educacional.

Na tentativa de situar historicamente movimentos distintos, mas que coexistiram e coexistem na forma de diferentes posturas acerca da educação especial, Correia (apud GORGATTI, 2005, p. 12) analisa que:

[...] no início do século XX, crianças com deficiência passaram a ser rotuladas e isoladas em 'instituições especiais'. Numa segunda fase algumas escolas públicas começaram a aceitar uma certa responsabilidade na educação de parte dessas crianças, porém de forma segregada, marginalizando-as em classes especiais. Nascia em seguida o conceito de 'educação integrada', baseando-se no conceito de normalização, no qual a escola utilizaria os aspectos mais favoráveis do meio para o desenvolvimento da criança com deficiência. Num momento mais recente surge a idéia da inclusão, na qual atende-se ao aluno com necessidades educacionais especiais na classe regular, adaptando serviços para que esses atinjam todas as crianças.

Esse contexto da inclusão na educação conduz a reflexão sobre o debate acerca da educação inclusiva no Brasil. O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Nesse entendimento, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Os movimentos em favor da educação especial no decorrer do tempo vêm trazendo como conquistas a visão da deficiência que outrora era considerada uma tragédia pessoal e passou a ser compreendida como uma condição que existe numa relação entre o meio ambiente e as pessoas deficientes, cabendo à sociedade eliminar todas

as barreiras culturais, físicas ou sociais que impedem o acesso das pessoas com deficiência aos diversos sistemas que se encontram à disposição dos demais cidadãos.

### **2.2.2 Sobre as Práticas de Inclusão de Surdos em Salas Regulares**

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, pretendeu afirmar o direito que todas as pessoas têm a educação, reafirmando a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). De fato, educação é questão de direito e nada pode justificar a exclusão de qualquer tipo de pessoa de um espaço socialmente valorizado. No entanto, algumas questões precisam ser suscitadas e debatidas, caso se queira que a luta por uma escola inclusiva não seja uma estratégia para justificar maior descompromisso com as minorias excluídas (SÁ, 2013). Uma escola inclusiva exige uma proposta pedagógica que atenda ao público por ela constituído.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a construir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (MEC/SEESP apud SEDU, 2011, p. 15).

Dessa forma a educação especial tem um público definido, considera-se então, excepcionais ou portadores de necessidades especiais aqueles alunos que possuem alguma alteração como da fala, audição, visão, de inteligência, emocional ou por desajuste pisco social.

Em 2004 a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, lançou um documento voltado para a orientação da educação de surdos. De acordo com o próprio documento surgiu a constatação, através de uma análise histórica entre os períodos de 1988 e 1997, de que poucos avanços, tanto do ponto de vista acadêmicos quanto sociais ocorreram no processo de inclusão de alunos com

necessidades especiais na rede estadual de ensino (SANTA CATARINA, 2004). Um trecho do documento trás a seguinte proposta:

Reestruturar a política de educação de surdos no Estado de Santa Catarina, garantindo a utilização da LIBRAS, de modo a assegurar a especificidade de educação intercultural e bilíngüe das comunidades surdas, respeitando a experiência visual e linguística do surdo no seu processo de aprendizagem, contribuindo para a eliminação das desigualdades sociais entre surdos e ouvintes proporcionando ao aluno o acesso e permanência no sistema de ensino (SANTA CATARINA, 2004, p. 34).

Observa-se assim, que o ensino da Língua Brasileira de Sinais é reconhecido como caminho necessário no atendimento escolar desses alunos, pois se torna nesse sentido um produto de interação das pessoas que se comunicam. No detalhamento da Política de Educação de Surdos, encontra-se a estrutura escolar: (SANTA CATARINA, 2004, p. 34-38).

Turmas com o ensino em LIBRAS: São turmas constituídas no ensino regular onde os conceitos /conteúdos das disciplinas do currículo devem ser ministrados pelo professor bilíngüe, através da Língua Brasileira de Sinais nas escolas-pólo.

Turmas mistas com professor intérprete (5ª a 8ª série e Ensino Médio): São turmas constituídas no ensino regular, por alunos surdos e ouvintes onde os conceitos e conteúdos das disciplinas do currículo, devem ser ministradas pelo professor da disciplina e deve contar com um professor intérprete, que fará a interpretação em LIBRAS dos conteúdos ministrados.

Educação de Jovens e Adultos: A Educação de Jovens e Adultos pode ser composta por turmas com o ensino em LIBRAS e por turmas mistas com professor intérprete.

Salas de Recursos para Surdos: Salas inseridas em escolas-pólo somente nas localidades onde houver educandos surdos e ainda não houver turmas com ensino em LIBRAS.

Diante do exposto torna-se notório a importância dada ao professor intérprete de LIBRAS, o profissional que deve dominar a Língua Brasileira de Sinais e a Língua falada. Atualmente há leis em vigor que regulamentam a profissão e determinam a formação desse profissional. Uma dessas leis é a Lei nº 12.319 de 01.09.2010 que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Em um trabalho de Especialização em Estudos Surdos (LIRA, 2009), intérprete de LIBRAS e surda, realizou sua pesquisa levando em consideração a opinião e a

experiência de alunos surdos nas escolas bilíngues e de inclusão de Recife- PE, na Introdução de seu trabalho relata: (LIRA, 2009, p. 15).

A sociedade não respeita a opinião e a experiência dos surdos e querem continuar a definir as políticas públicas educacionais para os mesmos. Não aceitam que os surdos têm direito a uma escola em situação de igualdade com os alunos ouvintes, ou seja, uma escola regular bilíngüe, com pedagogias voltadas para sujeitos visuais e gestuais, em que o português escrito seja segunda língua; uma escola que seja construída a partir da história e cultura dos surdos. A escola de inclusão é uma ditadura para os surdos. Nessas escolas, com propostas de intérpretes e salas de recurso, os surdos estão se prejudicando por terem uma aprendizagem sem qualidade. Os surdos nunca vão parar de lutar, estarão sempre em luta através dos seus movimentos políticos e da divulgação da sua língua, da sua cultura.

Na política de inclusão, o professor tem por prioridade as pedagogias somente para ouvintes [...] A nossa questão é pensar em escolas bilíngües, com professores surdos construindo uma escola que potencialize a formação de surdos.

[...] Contudo, a inclusão não atende ao educando surdo e nem respeita o aprofundamento do ensino da Libras e do ensino de português como uma língua estrangeira para os surdos. Os surdos sonham com uma escola bilíngüe, onde eles possam aprender com professores surdos e ouvintes que saibam falar Libras, e estejam preocupados em ensinar bem as disciplinas do currículo, além da história surda. Alunos surdos assimilam e desenvolvem, aprendem, tem melhor desempenho, através da relação entre professores e alunos que falam e vivenciam a sua língua. Inclusão é o modelo próprio do ouvinte e para acultura surda é impraticável.

Tal relato reforça a preocupação da pesquisadora dessa dissertação em relação ao problema da pesquisa, a eficácia da educação de surdos em salas regulares.

O princípio da educação inclusiva deverá ser garantido na organização escolar que favoreça a cada aluno o direito de acesso e permanência, independentemente de etnia, gênero, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. O aluno é sujeito de direito e foco de toda a ação educacional, por isso deve ter garantido o seu percurso de aprendizagem na educação básica e profissional (SEDU, 2011, p. 13).

Assim pretende-se que todas as escolas reconheçam a diversidade que caracteriza seus alunos, respeitem suas diferenças e respondam as necessidades educacionais de cada um nesta expectativa Lunardi (2013, p. 163), explica que:

Uma perspectiva educacional, pensada a partir dos surdos, implica analisar de que forma as narrativas curriculares estão sendo contadas, questionar o poder de representação destas narrativas. Ou seja, esclarecer quais são os grupos que exercem privilegiado poder de representar os outros. A possibilidade de elaboração de um currículo multicultural na educação de surdos precisa ser construída a partir da ideia de diferença, não aquela diferença que constitui o surdo a partir de um déficit, de uma perda.

A diferença que deve ser discutida está presente nas características das identidades surdas, dentre elas a língua, a cultura os valores, sendo assim o currículo deve contribuir para a formação do sujeito em suas particularidades. “O que esta sendo discutido é a ideia de um currículo que seja capaz de ver a surdez como uma diferença construída historicamente, a partir de uma determinada cultura, pela qual se instauram relações de poder e ideologia” (LUNARDI, 2013, p. 164).

Conceber o currículo a partir das relações de poder e ideologia permite a percepção da abertura que ele possui durante a sua produção. Lunardi (2013, p. 184) afirma que a “abordagem educacional precisa definir também os aspectos antropológico, sociais, culturais, políticos, históricos e cognitivos”.

Uma abordagem educacional voltada para o atendimento do aluno surdo no processo de inclusão não é uma tarefa fácil, exigem currículo e metodologia adequados além de uma preparação dos profissionais envolvidos nesse processo. Pois, a educação do indivíduo surdo é um direito, faz parte de sua condição como ser humano. Nessa perspectiva a necessidade latente é de uma educação de qualidade, uma escola preparada ao atendimento à diversidade, que respeite a heterogeneidade e a individualidade da comunidade escolar. Considerando que todo e qualquer pessoa possui a capacidade de aprender, desde que sejam respeitados seus interesses e ritmos de aprendizagem.

### **2.2.3 Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo**

De acordo com os documentos que integram o acervo da Subgerência de Educação Especial, o atendimento na área da Educação Especial no Estado do Espírito Santo teve início com alunos que apresentavam deficiência auditiva, no Parque Infantil Ernestina Pessoa, dando origem, mais tarde em 1960, à Escola Especial Oral e Auditiva. Em 1964, foi criada a primeira classe especial para deficientes mentais, no Grupo Escolar Suzete Cuendet (SEDU, 2011). No mesmo contexto brasileiro, já citado anteriormente, a educação especial do estado do Espírito Santo teve início com o atendimento a surdos e posteriormente deficientes mentais.

Na década de 90 com o movimento de universalização da educação, a Equipe de Educação Especial da SEDU, visando à promoção da inclusão no ensino regular, de todos os alunos com necessidades educacionais especiais- conceito predominante naquele momento histórico- inicia a extinção das classes especiais e amplia o atendimento em salas de recursos e salas itinerantes (SEDU, 2011).

Por sua vez, Alves (2002) concebe a universalização como a absoluta garantia de acesso e atendimento aos serviços públicos, voltada ao atendimento de todas as pessoas que queiram ou precisem deles. Para o autor associada à ideia de universalizar está à necessidade de construção, planejamento e administração destes serviços.

Apesar de o início da realização de ações voltadas para a Educação Especial no estado datar de 1957, percebe-se ainda hoje a ausência ou descontinuidade de políticas efetivamente propostas pelos governos, o que evidencia avanços e retrocessos históricos que apontam para a necessidade de elaboração das Diretrizes Estaduais da Educação Especial na Educação Básica e Profissional que se constituem e dão alicerce para uma política de Estado (SEDU, 2011).

O Documento que trata das Diretrizes da Educação Especial para a Educação Básica e Profissional da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, contempla a estrutura e organização da Educação Especial:

Por atendimento educacional especializado entende-se a provisão de recursos, serviços e profissionais que possibilitem os processos de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação [...] o atendimento educacional especializado objetiva a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade com vista à autonomia e independência na escola e fora dela.

Os professores especializados deverão apresentar conhecimentos relativos ao seu campo de atuação tais como: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, sistema Braille, soroban, orientação e mobilidade, atividades da vida autônoma, comunicação alternativa, desenvolvimento dos processos mentais superiores, programas de enriquecimento curricular, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, utilização de recursos ópticos e não ópticos, tecnologia assistiva e outros (SEDU, 2011, p. 16).

No que se refere à educação especial, observa-se que existe, previsto pela legislação do Estado do Espírito Santo, toda uma normativa para o atendimento especializado, onde, o atendimento educacional especializado deverá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino por meio da ação do professor especializado, no contra turno à classe regular e salas próprias, conhecidas como salas de recursos. De acordo com SEDU (2011), esse atendimento poderá ser realizado também de acordo com a resolução 04/2009/CNE nos Centros de Atendimento Educacional Especializado e ONGs desde que autorizados pelo Conselho Estadual de Educação. Dessa forma, o atendimento especializado no Estado do Espírito Santo se apresenta de uma forma extensiva, organizada em espaços diversos, podendo ser citado:

#### SALA DE RECURSOS

Sala de recursos é um ambiente pedagógico, localizado em escolas de ensino regular, dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado por professor especializado, com vistas a atender alunos matriculados na rede regular pública de ensino e que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

#### ATENDIMENTO DOMICILIAR E HOSPITALAR

O atendimento educacional especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar será ofertado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, pelo respectivo sistema de ensino, de forma complementar ou suplementar, quando as suas condições de saúde assim exigirem.

#### CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO

O centro constitui um espaço que visa dar suporte e apoio pedagógico aos professores das classes comuns e das salas de recurso, bem como apoiar as famílias e os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação [...] (SEDU, 2011, p. 17).

São elencados diferentes espaços para o atendimento dos alunos da educação especial. Nessa perspectiva, a educação especial atuará de forma articulada com o ensino comum, para garantir o acesso e a permanência dos alunos no ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino (SEDU, 2011).

Observa-se que Nos últimos anos, a proposta de romper com os tradicionais paradigmas segregativos e a consequente adoção de procedimentos que possam contribuir e garantir ao público da educação especial as condições necessárias à sua participação como sujeitos sociais. Este processo ganhou mais força com a Declaração de Salamanca (1994), que propôs o paradigma de inclusão social, afirmando a necessidade de todos se comprometerem com a eliminação das barreiras que vêm excluindo uma parcela considerável da população mundial, a das pessoas com deficiências física, sensorial e mental.

## **2.3 Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

### **2.3.1 Histórico e Perspectivas**

Conforme Paiva (1973), a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil teve seus primeiros sinais de existência desde a época do período colonial, quando os religiosos exerciam sua função educativa missionária, em grande parte, com os adultos. Muitas vezes, eles buscavam atingir os adultos de forma indireta, através do ensino das crianças, mas comum era a catequização direta dos nativos, em que alfabetização e transmissão de idiomas era um processo de cristianização e aculturação. Neste sentido, no Brasil a Educação de Jovens e Adultos surge no contexto das missões, da catequização jesuítica, com os mesmos objetivos da educação das crianças pequenas.

Os jesuítas contribuíram por muito tempo com a educação, até que chegou um período de decadência, pois as atividades coloniais não necessitavam de educação para adultos, agora sendo a maioria composta por colonizadores portugueses e escravos. Em 1759, com expulsão dos jesuítas, a organização do sistema de ensino, desenvolvida por eles, foi sendo desfeita e só se ouviu falar novamente em ações educativas voltadas para adultos, no império. Em 1824 a primeira constituição brasileira sob forte influência europeia firma a garantia do estudo primário para todos os cidadãos, portanto inclui os adultos. (PAIVA, 1973).

Observa que o modelo educacional brasileiro e europeizado, a partir do império, com a inclusão de adultos nesse processo, para atender aos alunos trabalhadores foi necessário ampliar a oferta de ensino durante a noite.

A partir de então as escolas noturnas se multiplicaram na maioria das províncias do Império, através de iniciativas oficial, contando o país com 117 dessas escolas em 1876. Entre 1870 e 1880 praticamente todas as províncias criam classes para esse tipo de ensino e muitas delas regulamentam a matéria. Seu desenvolvimento acompanha o desenvolvimento do ensino elementar comuns e ambos, o progresso da nação, seu crescimento econômico e as mutações na sociedade (PAIVA, 1973, p. 82).

Uma educação que outrora era voltada para uma perspectiva religiosa, agora apresenta características nacionalistas, que, por conseguinte pertencerá ao novo cenário político do Brasil que tem início em 1891, quando a república é proclamada e a constituição se torna o marco legal do início desse novo sistema, com ele veio uma concepção de federalismo em que a responsabilidade pública pelo ensino básico era responsabilidade da União, descentralizado das províncias e municípios. A partir daí não se teve nenhum progresso, pois, mais uma vez, garantiu-se vida educacional à elite, em confronto com a grande maioria que era das camadas sociais marginalizadas (SAVIANI, 1987).

No período Vargas, a Revolução de 30 foi um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil. “O sistema de ensino brasileiro, como conhecemos hoje teve seu início praticamente em 1930, com a criação do Ministério da Educação, atualmente consagrado com a sigla MEC” (SANTOS, 1999, p. 42). O federalismo que prevalecia

no momento, que reforçava as oligarquias regionais, era a Nação como um todo. Nos aspectos educacionais, a nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, que de acordo com Di Pierro e Haddad (2000, p. 110) deveria ser:

[...] fixado, coordenado pelo governo federal, determinado de maneira clara a essas esferas de competência da União, dos Estados e Municípios de matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para uma educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação.

Di Pierro e Haddad (2000) ainda confirmam que esse plano deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino foi extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de Jovens e Adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular. No final da década de 1940, é que a educação de adultos foi realmente estabelecida como um problema de política nacional. Passando assim a ter políticas públicas específicas voltadas para esse público.

Em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação de órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular (DI PIERRO; HADADD, 2000, p. 111).

Dessa forma entende-se que a finalidade do SEA era de reorientar e coordenar, no geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Ainda em 1947 segundo Beisiegel (1997), nasceu com a coordenação do Serviço de Educação de Adultos e estendeu até os fins da década de 1950, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Essa campanha criou uma infraestrutura nos estados e municípios para atender a Educação de Jovens e Adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais. Foi uma campanha liderada por Lourenço Filho, que via na Educação de

Jovens e Adultos uma chance de elevação dos níveis educacionais da população em seu conjunto.

Nos anos 50, viam-se os direitos sociais presentes anteriormente nas propostas liberais, concretizados em políticas públicas, mesmo que fosse como forma de incorporação dessas massas urbanas no processo de sustentação política dos governos nacionais (GADOTTI, 2005). “Ao final desta década de 50, depois de todos esforços realizados, o índice de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade foi para 46, 7% no ano de 1960” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 111).

Tal índice mostra que o fim da década de 50 e início da década de 60 foi marcado por uma grande mobilização social em torno da educação de adultos. Di Pierro e Haddad (2000) destacam que os primeiros anos que vão de 1960 até o golpe de 1964, constituiu-se em anos importantes para o campo da Educação de Jovens e Adultos. Em 1958, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos o Rio de Janeiro, ainda no contexto da (CEAA), havia uma preocupação dos educadores em redefinir as características específicas em espaço próprio para essa modalidade de ensino. Esse repensar no quadro pedagógico foi discutido num reflexo da situação política que vivia o Brasil, na época.

Ribeiro et al. (1997, p. 22) afirmam que “O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de jovens e adultos inspiram os principais programas de Alfabetização e Educação Popular que realizavam no país no início dos anos 60”. Porém, a partir do golpe de 1964, houve a ruptura geral com tudo o que se havia conquistado até então. Os programas interrompidos, dirigentes presos e materiais apreendidos. Era a era da repressão (SAVIANI, 1987).

O Brasil chega à um dos momentos mais negros da história brasileira, o Golpe Militar de 1964. Com o Militarismo, os programas que visavam a constituição de uma transformação social foram abruptamente interrompidos com apreensão de materiais, detenção e exílio de seus dirigentes. Retoma-se, nessa época, a educação como modo de homogeneização e controle das pessoas.

Porém, conforme afirma Gadotti (2005) o Estado não poderia deixar de lado esse setor da educação, pois, era o meio de mediação com a sociedade. Era necessário manter um índice de alfabetização perante as comunidades nacionais e

internacionais, característica de um grande país; então foi necessária a criação de um Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, e logo depois o Supletivo, em 1971.

Já nos anos 80, a emergência dos movimentos sociais e início da abertura política trouxeram mudanças mais uma vez para a Educação de Jovens e Adultos. Era a retomada do governo nacional pelos civis em 1985, e foi nesse mesmo ano que o MOBRAL, desacreditado nos meios políticos e educacionais, foi extinto. Já não havia mais lugar na nova República para uma educação identificada com a ideologia e práticas do regime autoritário (RIBEIRO et. al., 1997).

Assim, a nova constituição de 1988, prevê-se que todas as pessoas tenham acesso à educação, sendo reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. De acordo com a LDB, é determinado que o Plano Nacional de Educação seja elaborado em concordância com a Declaração Mundial de Educação para Todos

Di Pierro e & Hadadd (2000) declaram, que em 1994 Fernando Henrique Cardoso assume a presidência do país, e, no seu governo vão surgindo as novas alternativas para a Educação de Jovens e Adultos. A nova LDB 9394/ 96, aprovada pelo Congresso em 1996, trouxe uma seção dedicada a Educação Básica dos Adultos, fixando idades mínimas, para inserção na modalidade de ensino em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

Deve-se registrar que Ministério da Educação tem como uma de suas metas prioritárias assegurar a todos os brasileiros de 15 anos e mais, que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos precocemente: o ingresso, a permanência e a conclusão do Ensino Fundamental e Médio com qualidade. Para tanto, em parceria com Estados e Municípios e Sociedade Civil, esta implementando um conjunto de ações visando à: ampliação da oferta, recuperação e melhoria da escola pública e valorização do professor (MEC, 2003, p. 12).

A EJA vem ao longo de sua trajetória rompendo barreiras, sendo considerada algo de significativa importância, em conformidade com a própria necessidade que vai surgindo na sociedade brasileira.

Adquirir conhecimento é preciso, independente da idade do tempo ou condição cognitiva. A Educação de Jovens e Adultos vem ao encontro das constantes mudanças e demandas existentes em um mundo cada vez mais dinâmico.

### **2.3.2 Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos Para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo**

A elaboração de Diretrizes Curriculares é uma das atribuições conferidas pela legislação educacional aos sistemas de ensino. Essa tarefa tem sido subsidiada por pareceres, e resoluções e outros documentos normativos, de caráter nacional, elaborados especialmente pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A Educação de Jovens e Adultos conta com dois documentos dessa natureza produzidos no ano 2000, no âmbito do CNE, respectivamente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara da Educação Básica nº 1, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

A construção destas Diretrizes é o resultado de uma ação coletiva que, iniciada no ano de 2007, contou com a colaboração de professores e alunos que atuam e/ou estudam nas unidades escolares e em outros espaços educativos que ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública Estadual. Contribuíram, ainda, professores, militantes e pesquisadores do campo da Educação de Jovens e Adultos que participaram de reflexões em diferentes seminários, conferências, palestras, grupos de trabalho, fóruns e diversas reuniões ocorridas nas onze Superintendências Regionais de Educação (SEDU, 2013, p.4).

A concepção de EJA assumida pelas diretrizes pauta-se pela busca de uma oferta qualificada que proporcione oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características bem definidas dos educandos jovens e adultos e seus interesses, devendo estar estruturada em um projeto pedagógico específico, que contemple o contexto em que a escola se insere (SEDU, 2013).

A característica peculiar dos alunos da EJA é a defasagem série/ idade, ou seja a Educação de Jovens e Adultos é destinada por meios legais aos aqueles que por quaisquer motivos não tenham tido a oportunidade de concluir a Educação Básica no tempo destinado para esta.

Os alunos da EJA constituem-se como sujeitos socioculturais ricos em experiências e expectativas. São sujeitos trabalhadores urbanos, camponeses, mulheres, homens, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiências, indígenas, afrodescendentes, descendentes de europeus, de asiáticos, empregados e desempregados, filhos, pais, mães, avós, moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São também pessoas que se encontram no sistema prisional, jovens que cumprem medidas socioeducativas, moradores que habitam as ruas das grandes cidades capixabas, além de grupos organizados que se articulam pelo direito a terra, à moradia, pelas igualdades de gênero, étnico-racial e de orientação sexual. Trata-se de um público marcado pela diversidade (SEDU, 2013, p. 16).

Observa-se em loco que as Diretrizes da EJA contemplam na definição do perfil dos educandos dessa modalidade pessoas com deficiência que é o caso estudado. As Diretrizes trazem princípios e fundamentos pedagógicos próprios da Educação de Jovens e Adultos. Destacam-se como princípios pedagógicos próprios da EJA: (SEDU, 2013, p. 16).

- A educação como projeto de emancipação humana [...]
  - A valorização, no processo educativo, dos diferentes saberes envolvidos [...]
  - A compreensão dos tempos e espaços de formação dos sujeitos [...]
  - A educação vinculada à realidade dos sujeitos [...]
  - A educação como estratégia de sustentabilidade [...]
  - O trabalho como princípio educativo [...]
  - A pesquisa como princípio educativo [...]
  - A compreensão da modalidade de Educação de Jovens e Adultos em suas especificidades pedagógicas [...]
- O reconhecimento das culturas juvenis, do mundo dos adultos e do idoso [...]
- A articulação da Educação de jovens e com a educação profissional, em uma perspectiva de currículo integrado [...]
  - A efetivação de uma educação inclusiva que não seja antissexista racista e homofóbica [...]

Observa-se em tais princípios que as Diretrizes para a EJA da rede estadual de ensino do Espírito Santo, estão de acordo com os pressupostos legais previstos na

LDB 9394/96, onde fica estabelecida no capítulo II, seção V a Educação de Jovens e Adultos. Diz o artigo 37:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Essa definição da EJA, nos esclarece o potencial de educação inclusiva e compensatória que essa modalidade de ensino possui.

Como se trata de jovens e adultos, muitos deles já trabalham e possuem responsabilidade no sustento da família, as escolas que ofertam curso regular de EJA poderão agregar à formação básica dos alunos da EJA cursos de iniciação profissional, aperfeiçoamento ou de qualificação profissional, com certificação adicional de competências e habilidades, que poderão ser oferecidos em parceria ou não com outras entidades, segundo proposta pedagógica específica da escola e aprovação da SEDU (SEDU, 2013). Uma proposta que se torna atrativa para o público alvo da EJA, tendo em vista que muitos veem a educação como a melhor forma de se conseguir uma boa posição no campo profissional.

### **Pesquisa como princípio educativo**

A pesquisa como princípio educativo pressupõe a provocação dos educandos para indagar, questionar, pesquisar, estudar, inquirir, buscar informações, propor soluções, o que extrapola a tradicional forma de planejamento focado em aulas expositivas e exercícios de reprodução de modelos e respostas já conhecidas. Deve possibilitar a identificação de novos elementos que auxiliem a compreensão dos tempos próprios de aprendizagens e delineiem metodologias que respondam às necessidades desses educandos, além de traçar novos percursos curriculares não lineares, não homogêneos e não universais (SEDU, 2013).

Por meio da pesquisa o aluno tem possibilidade de descobrir um mundo além daquele que já conhece, coisas novas, curiosidades e o despertar para a leitura.

## **O eixo temático Mundo do Trabalho e Cidadania**

É um componente curricular obrigatório podendo ser desenvolvido na forma de programa, projeto interdisciplinar ou mesmo disciplina, conforme decisão da escola e aprovação da SEDU. O eixo temático deve integrar obrigatoriamente a carga horária anual, cabendo à escola especificar sua forma de execução e conteúdo em seu Projeto Pedagógico, que será aprovado pela SEDU (SEDU, 2013).

A parte diversificada do currículo da EJA visa enriquecer e complementar a formação básica comum, sem se constituir bloco distinto. Ela inclui, para o segundo segmento da EJA, o estudo de uma língua estrangeira moderna, e a língua espanhola, por força da Lei nº 11.161/2005, será obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio, embora seja facultativa para o estudante. A parte diversificada no Ensino Fundamental e no Ensino Médio conterà ainda programa, ações/atividades interdisciplinares, ou disciplina sobre o Eixo Temático Mundo do Trabalho e Cidadania ou seja faz parte de uma história que existe não somente para ser contemplada, mas que pode ser alterada. As Diretrizes Destacam que os eixos e os temas devem ser trabalhados por todas as áreas e não concentrados nas chamadas áreas afins (SEDU, 2013).

O eixo temático Mundo do trabalho e cidadania é indispensável nessa modalidade de ensino, visto que, é uma realidade desse público, que muitas vezes não tiveram a oportunidade de estudar na idade correta para a série, por muitas vezes ter que trabalhar, e ao regressar para a escola vê nessa a oportunidade de melhorar sua condição, conhecendo seus direitos como cidadão para assim exercer a sua cidadania de uma forma plena.

## **Direitos Humanos**

Sendo ainda um currículo que tenha como eixo norteador a Educação em Direitos Humanos, buscando a construção de uma cultura de respeito à dignidade humana por meio da promoção e vivência de valores como a ética a liberdade, a justiça, a

igualdade, a solidariedade, a cooperação e o reconhecimento do/a outro/a como sujeito de direitos em uma sociedade (SEDU, 2013). Os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre e muitos outros.

### **Educação Ambiental**

Educação Ambiental proposta na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA – Lei 9795/99) e na Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA – Lei 9265/09) vem definida, do ponto de vista teórico, como crítica, emancipatória e transformadora, com enfoque humanista, sistêmico, democrático e participativo. Metodologicamente, a legislação aponta que a Educação Ambiental deverá ser abordada, a partir da transversalidade, e da transdisciplinaridade (SEDU, 2013). Tbilisi (1977) associa educação ambiental como um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A educação ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida.

### **Educação das Relações Etnicorraciais**

A Lei 10.639/ 2003 estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Essa lei altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos seus artigos 26, 26A e 79B. Recentemente, a lei 10.639/2003 foi alterada pela lei 11.645, de 10 de março de 2008, que passa a incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Indígena" (SEDU, 2013).

Tal política abordada na escola, reafirma o compromisso desse órgão governamental com a promoção de uma educação anti-racista e de valorização e efetivação da história e cultura africana e afro-brasileira.

### **Área de Ciências Humanas**

Para iniciarmos um diálogo produtivo em torno desse tema, faz-se necessário compreendermos a origem da expressão “*Ciências Humanas*”. Segundo Chauí (1998), embora seja evidente que toda e qualquer ciência é humana porque resulta da atividade humana de conhecimento, a expressão Ciências Humanas refere-se àquelas ciências que têm o próprio ser humano como objeto. Embora as Ciências Humanas sejam recentes, a percepção de que os seres humanos são diferentes das coisas naturais é antiga, (Chau Apud SEDU, 2013).

A valorização do ser humano como produtor do seu conhecimento permite uma reflexão da sociedade a qual cerca o aluno, ele passa a compreender, as formas que ocorrem as relações sociais e as modificações que o ser humano fez e é capaz de realizar ao longo dos tempos.

### **Códigos e Linguagens**

Linguagem é produção de sentidos, personificação de significados e, como tal, dá origem à comunicação. A linguagem não é automática, mas intencional. Por meio dela, o locutor, aquele que fala ou escreve sobre como foi seu dia, que faz um desenho da sua comunidade, compõe ou toca uma música, que mostra as fotografias da sua família, que faz mímica, gesto ou mesmo uma escultura de massinha pratica ações, age sobre seu locutário (aquele que “recebe” a linguagem), constituindo compromissos e vínculos. No processo de comunicação e interação, ambos são interlocutores (SEDU, 2013).

A linguagem sem sombra de dúvidas mais do que possibilitar a transmissão de informações, ela é vista como um lugar de interação humana.

### **Área de Ciências da Natureza**

Educadores e educandos em seu cotidiano fazem uso de equipamentos tecnológicos e, por meio deles, explicitam elementos de sua cultura e de suas relações sociais, têm contato com informações diversas por meio de jornais, revistas, televisão, celulares, Internet, tomam chá de camomila para “acalmar os nervos”, fazem exames para cuidar da saúde (SEDU, 2013).

Portanto, os conteúdos de estudo das Ciências da Natureza podem ser selecionados a partir de elementos da própria realidade dos educadores e dos educandos, já que elas estão incorporadas à sua rotina.

### **Área de Matemática**

Em relação à Matemática, afirmamos que ela faz parte da linguagem utilizada por trabalhadores, por políticos, por executivos nas sugestões para problemas que lhes são apresentados e, além disso, as informações contidas nessa comunicação têm, na atualidade, o poder de convencimento. Isso mostra que os educandos que não se apropriam do conhecimento matemático ficam em desvantagem frente aos que dominam, pois, não conseguem lidar com a complexidade da sociedade atual, nas diferentes formas de argumentação que esse conhecimento possibilita (SEDU, 2013).

Sendo assim ela é um instrumento que deve ter significação em sala de aula o seu conhecimento deve partir de uma construção dinâmica, ativa, que dê significado às reflexões das experiências de vida de cada educando. Ela constitui um elemento importante se for vista pelos alunos como algo fundamental para sua vida, que está relacionada com o seu cotidiano e deve ser integrada a outras disciplinas de forma

contextualizada. Dante (2000, p.23) afirma que a “interdisciplinaridade e a contextualização da Matemática” ajudam o aluno a construir, desenvolver e aplicar ideias e conceitos que contribuem para dar significado, evitando a memorização, que com o tempo fica esquecido, por não ter sido uma aprendizagem efetiva e sim um simples exercício mecânico, não interessante e estimulante.

### **Temas transversais vinculados ao cotidiano do aluno**

A proposta da transversalidade perpassa os conteúdos, os temas mais vinculados ao cotidiano que são: ética, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo e saúde (SEDU, 2013).

O desenvolvimento econômico e social do País exige o cenário de uma escola, democrática, criativa, inclusiva, plural, participativa, agente do desenvolvimento sustentável, capaz de garantir a igualdade de oportunidades para todos (SEDU, 2013).

Eleger os temas transversais como eixo norteador para o desenvolvimento da prática pedagógica na educação de jovens e adultos é possibilitar ao educando posicionar-se frente às questões sociais e interpretar de forma crítica sua realidade numa dimensão histórica, política e cultural.

Com as Leis de Diretrizes Básicas (LDB) 9394/96 e mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais constatamos que o objetivo principal da educação é a cidadania, porém, não vamos atingir essa tão almejada cidadania se as escolas continuarem a trabalhar somente os conteúdos para esse fim (SEDU, 2013). Dar-se ai a importância das reflexões à luz dos temas transversais, pois esses buscam contemplar questões relevantes no processo ensino-aprendizagem, envolvendo múltiplos aspectos na vida social do educando, no sentido de auxiliar na construção de sua cidadania, a fim de possibilitar sua maior expressão social.

### **2.3.3 Sobre inclusão na Educação de Jovens e Adultos**

Ao pensar na inclusão do aluno com necessidade educacional especial na Educação de Jovens e Adultos nesta última década, vale ressaltar que de acordo com Meirelles (2012). Trata-se de uma geração que cresceu quando praticamente não se falava em inclusão parte dessas pessoas frequentou instituições especiais, poucas foram para escolas convencionais e outras só ingressaram na sala de aula na vida adulta. Embora observado em linhas anteriores que a recomendação desses alunos serem matriculados em turmas regulares consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), desde 1996, mas que isso só se tornou obrigatório em 2008, com o Decreto nº 6.571, explica Augusto Dutra Galery, coordenador do Projeto Diversa, do Instituto Rodrigo Mendes, site que compila experiências de Educação inclusiva.

A EJA tem uma diversidade em seu alunado e esse por sua vez possui uma amplitude de conhecimento ao ingressar na escola, assim compreendemos ser “[...] uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida ensinou-lhe. É preciso respeitar o aluno, utilizando-se uma metodologia apropriada” (GADOTTI, 2005, p. 41).

Diante da observação de Gadotti (2005), pode ser observado que a política de inclusão na EJA é bem complexa, pois, além de adultos com toda experiência de vida, esse indivíduo ainda possui limitações.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 Definição do tipo de pesquisa**

Este estudo investigou e analisou o processo de inclusão de uma aluna com DA, incluída em uma escola regular de modalidade de Educação de Jovens e adultos no município de São Mateus/ ES, Foi realizada uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa e quantitativa.

A pesquisa qualitativa com apoio teórico na fenomenologia é essencialmente descritiva. E como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produto de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente. Assim, os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, com fotografias etc., acompanhados de documentos pessoais, fragmentos de entrevistas etc. (TRIVIÑOS, 1987, p 128).

Dessa forma pode se compreender que uma das principais características da pesquisa qualitativas é a complexidade social, ela parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de sua cultura, suas crenças, o modo como percebe o mundo que vive seus sentimentos e valores, e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado através dos questionamentos e observações do pesquisador.

O estudo de caso é o método qualitativo utilizado na pesquisa, para que melhor compreensão de uma realidade específica do assunto aqui estudado. O estudo de caso contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. É uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram a determinada decisão. Conforme Yin (2001) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados.

Neste cenário teórico-metodológico as técnicas e instrumentos para a coleta de dados auxiliam na descrição da ação observada, que no caso desta pesquisa será: pesquisar o processo pedagógico que visa observar o desenvolvimento educacional de uma aluna surda em situação de inclusão.

Durante a pesquisa foi necessário também uma abordagem com dados quantitativos, desenvolvida a partir de questionários fechados, para se obter dados específicos da realidade pesquisada, pois de acordo com Ramos; Ramos; Busnello (2005), a pesquisa quantitativa é aquela cujo os dados podem ser mensurado em números, classificados e analisados. utiliza-se de técnicas estatísticas.

### **3.2 O ambiente da pesquisa**

O estudo foi realizado na EEEF Dr Emílio Roberto Zanotti, localizada no Bairro Boa Vista Município de São Mateus no estado do Espírito Santo. Para a realização dessa proposta foi realizada uma pesquisa de Campo na escola com observações de 10 aulas, na disciplina de Língua Portuguesa em uma única turma das três que possuem alunos com deficiência auditiva na escola, momentos em que foi observado o processo de inclusão de uma aluna com DA, objeto de estudo da pesquisa.

Outro ambiente o qual ocorreu a pesquisa é a propriedade da aluna, que fica localizada na zona rural, no Km13 da rodovia que liga os municípios de São Mateus a Nova Venécia/ ES.

### **3.3 Participantes**

Segundo Marconi e Lakatos (1996) e Levin (1985) a população a ser pesquisada ou universo da pesquisa, é definida como o conjunto de indivíduos que partilham de, pelo menos, uma característica em comum. Dessa forma, o universo de participantes dessa pesquisa é composto por:

- Onze profissionais que trabalhavam na Educação de Jovens e Adultos da EEEF Dr Emílio Roberto Zanotti no segundo semestre de 2014 (oito professores, uma coordenadora, uma pedagoga e uma intérprete);
- Duas técnicas da Superintendência Regional de São Mateus responsáveis respectivamente pela Educação Especial e educação de Jovens e Adultos,
- Familiares da aluna com Deficiência auditiva;

Os participantes da pesquisa é uma amostra do cenário do processo de inclusão de alunos com DA no município de São Mateus (ES), pois de acordo com Lakatos (1992, p. 43):

[...] raras vezes o pesquisador estuda individualmente todos os sujeitos da população na qual está interessado. Em lugar disso, o pesquisador estuda apenas uma amostra – que se constitui de um número menor de sujeitos tirados de uma determinada população. Através do processo de amostragem, o pesquisador busca generalizar (conclusões) de sua amostra para a população toda, da qual essa amostra foi extraída.

A amostra possibilita uma abordagem de cunho científico, pois, apesar de ser uma parcela da população estudada, apresenta resultado que podem ser observado pelo pesquisador de uma forma que ele possa identificar suas conclusões de todo a população envolvida na pesquisa.

### **3.4 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados**

Pelo fato da pesquisa ter analisado o Projeto Político Pedagógico da EEEF Dr Emílio Roberto Zanotti e as Diretrizes da Educação Especial e da EJA, pode-se considerar que a pesquisa teve como um dos seus instrumentos para a coleta de dados a pesquisa bibliográfica que segundo Lakatos, (1992, p.44).

[...] a pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto à de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a

analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica.

Neste sentido a pesquisa bibliográfica oferece suporte teórico para fundamentar a mesma para atribuí-la um caráter científico, auxilia na elaboração do plano geral da pesquisa, nas técnicas e como os dados levantados serão analisados posteriormente. Lakatos e Marconi (1999, p. 73) afirmam que a pesquisa bibliográfica:

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema em estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, querem publicadas quer gravadas.

Assim, a pesquisa bibliográfica consistiu em buscar todo o material que tem relação com a temática estudada, portanto, esta é a base de sustentação para atender a problemática proposta pela pesquisa.

A pesquisa bibliográfica envolveu fundamentação teórica, análise do Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada, o Currículo Escolar, bem como documentos de órgãos ou entidades que possuem material que puderam auxiliar na complementação de dados da pesquisa.

Para a realização deste estudo os dados foram coletados por meio da observação participante.

A observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisado. As informações que obtém, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado (VALLADARES, 2005, p. 37).

Foi utilizado o método *survey*, o qual destaca-se a rapidez no preenchimento das respostas e largo alcance, que foi realizado com questionário aberto.

Segundo Malhotra (2001, p.179), “o método *survey* para obtenção de informações se baseia no interrogatório dos participantes, aos quais se fazem várias perguntas

sobre o seu comportamento, intenções, atitudes, percepção, motivações e características demográficas e de estilo de vida”. Ou seja, o método survey constituiu-se de um questionário estruturado dado a uma amostra de uma população e destinado a provocar informações específicas dos entrevistados.

A pesquisa com a aluna foi realizada em comum acordo com a diretora da Escola, os demais entrevistados responderam ao questionário no horário do planejamento a ser disponibilizado pela escola.

Deste modo, entre as técnicas de pesquisa qualitativa, está o instrumento de coleta de dados de entrevista e a observação participante, onde foram observadas, 10 aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Nesse momento foi observado o processo de inclusão a partir das metodologias e atividades desenvolvidas pelo professor junto a aluna inserida no processo de inclusão de DA.

Foi realizada a entrevista com a aluna, objeto de estudo de caso, que frequenta as aulas na modalidade EJA no turno noturno da escola EEEF Dr Emílio Roberto Zanotti.

Para a melhor organização das informações da observação participante a pesquisadora utilizou como instrumento pessoal um diário de campo (bordo) para acompanhar e registrar os fenômenos observados da aluna, gravações de áudio, filmagens, fotografias, entrevistas e questionários.

Dessa forma, os resultados, e as análises dos resultados apresentados aqui são fruto de uma pesquisa de campo, realizada no segundo semestre de 2014, envolvendo questionários abertos e fechados. Abertos, aplicados às técnicas da Superintendência Regional de Educação de São Mateus (Apêndice A), a intérprete, que na ocasião acompanhava a aluna Claudiana Asevedo Santos Oliveira (Apêndice B) e a família da aluna (Apêndice C), e, fechados aos profissionais que atuavam naquele momento na EJA da EEEF Dr Emílio Roberto Zanotti (Apêndice D).

Os questionários aplicados a aluna foi respondido com o auxílio de sua intérprete. Os profissionais da EJA que na ocasião trabalhavam na EEEF Dr Emílio Roberto Zanotti receberam o questionário e tiveram um prazo para a entrega, as técnicas da

Superintendência Regional Estadual, receberam os questionários e também entregaram preenchidos no prazo combinado e a família de Claudiana, respondeu o questionário da pesquisadora, durante uma visita intencional na propriedade da família, que de uma forma espontânea e informal, em meio a tantos outros questionamentos formalizou as questões previstas pela dissertação, que juntamente com os pontos relevantes da conversa foram sendo anotados no caderno de bordo.

## 4 RESULTADOS E ANÁLISES DOS RESULTADOS

### 4.1 Processo de inclusão na Educação de Jovens e Adultos

#### 4.1.1 Sobre a aluna: Relatos e Perspectivas da Família

Com o objetivo de identificar a percepção da família da aluna, sobre o processo de inclusão e sobre o desenvolvimento da aprendizagem da mesma, foi realizada uma entrevista, com questionários abertos, que contou com a participação de alguns de seus familiares, mãe, pai, um de seus irmãos que é ouvinte e uma irmã que assim como a aluna também é deficiente auditiva. Essa entrevista foi realizada na propriedade da família, onde o pai, a mãe da aluna e todos seus irmãos residem.



Figura 1: A pesquisadora entrevistando a família da aluna.  
Fonte: Acervo particular da pesquisadora

A aluna observada no período do estudo tinha 39 anos, é divorciada e tem dois filhos, um casal. Possui a deficiência auditiva desde seu nascimento, porém, só foi diagnosticada aos seis anos de idade, de acordo com informações de sua mãe. Caso que ocorreu também com outros três irmãos dos sete que possui, segundo explica a mãe, a deficiência que ocorre com quatro de seus oito filhos, se dá ao fato

da mesma apresentar tipo sanguíneo negativo, devido a incompatibilidade do RH, que no caso de seus filhos seria positivo.

Durante a conversa informal, com anotações apenas no caderno de bordo, a mãe da aluna nos relata que a mesma iniciou os estudos ali mesmo no Km 13, em São Mateus, área de Zona Rural, onde residem.

Os estudos da aluna se iniciaram em uma escola pluridoscente que existia nas proximidades da propriedade da família. No entanto, a mãe relata que não existiam professores que se dedicassem a deficiência de Claudiana e por isso a mesma não conseguiu aprender ler e escrever. Mesmo assim, muito dedicada ela não se cansava de ir à escola, “não perdia uma aula”, relata o pai.

É importante destacar aqui que a aluna não usou aparelho de surdez pelo fato de seu irmão que também possui a deficiência não ter conseguido se adaptar ao uso do mesmo. A mãe relata que não quis incentivar o uso do aparelho por nenhum de seus filhos com deficiência auditiva.

Após análise da conversa com os familiares da aluna, pode ser observado que a mesma possui uma forma muito diversificada de utilizar a comunicação visual, através do olhar demonstra, muitas vezes, a forma de compreender a informação que o ouvinte quer lhe transmitir.

Analisando as identidades surdas descritas na revisão de literatura por PERIN (2013) A aluna não se encaixa na manifestação da identidade surda híbrida, pois, são identificados assim, os surdos que nascem ouvintes o que não é o caso. Não se enquadra também na identidade surda de transição visto que durante sua vivência não se manteve por um período de sua vida exclusivamente com ouvintes para depois ter contato com a comunidade surda, tendo em vista que A1 possui quatro irmãos e pais ouvintes e três irmãos surdos.

Pode – se analisar também que a aluna não possui uma identidade flutuante, pois, a mesma apesar de ser vítima da ideologia ouvintista, não despreza a cultura surda, pelo fato de por conta própria entrar no curso para aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em um curso ministrado para ouvintes. É importante frisar aqui que

a aluna não conhece todas as expressões da LIBRAS, e se comunica, muitas vezes, com gestos ditos “caseiros” em meio aos sinais que já assimilou da LIBRAS.

Por fim, após essas observações pode-se dizer que a aluna se enquadra melhor na identidade surda incompleta, apontada por Perlin (2013), pois, pelo fato de seus pais e alguns irmãos serem ouvintes e sempre residirem na zona rural, a aluna vive sob uma hegemonia ouvinte, que muitas vezes trabalha para socializar a aluna e seus irmãos surdos de maneira compatível com a cultura dominante.

Em meio a conversa informal foi sendo inseridos os questionamentos semiestruturados que se encontra nos apêndices dessa dissertação. Foi questionada a família se eles observam algum tipo de motivação/ satisfação da Claudiana em participar das aulas na EJA.

Eles associam a motivação da aluna, além da satisfação pessoal de ser alfabetizada, a sua grande vontade e necessidade de tirar Carteira Nacional de Habilitação (CNH), vontade pelo fato da mesma já saber conduzir, carro, moto e até mesmo caminhão, além disso, a aluna trabalha em uma empresa que necessita que ela seja habilitada para exercer outras funções, tendo como consequência melhoria em sua remuneração, pois, mudaria de cargo.

Quando perguntado: Qual a percepção que a família tem sobre o aprendizado de A1? Eles foram categóricos em relatar que não observam nenhum avanço na aluna no que se refere à leitura e a escrita e não compreendem porquê no decorrer dos anos de estudo “passa de ano”, sendo que a mesma ainda não sabe ler e escrever. Associam a falta de leitura e escrita a deficiência auditiva da aluna, pois, relatam que nas demais atividades do dia a dia a aluna realiza com bastante desenvoltura.

Durante o questionamento sobre a Educação inclusiva, nota-se que a família desconhece como funciona exatamente o processo. Sabem que desde que a aluna iniciou seus estudos na EJA, e tem notícias de que alguém sempre a acompanha, para que ela entenda o que os professores estão relatando, mas, não sabem exatamente e nem percebem os efeitos dessa mediação.

No decorrer da conversa associada à entrevista, a pesquisadora esclareceu sobre a Educação Inclusiva e a função da interprete nesse processo. Os familiares,

sobretudo um irmão mais velho da aluna, durante algumas colocações da pesquisadora, ficou surpreso com tamanha responsabilidade da inclusão como Política Pública, questionou a partir dos esclarecimentos, a estrutura da inclusão e indagou o porquê da aluna ainda não ter adquirido a leitura e escrita.

A pesquisadora explicou que justamente esse era um dos motivos de sua pesquisa, e que ao término da pesquisa poderia pessoalmente, retornar a propriedade da família e esclarecer as dúvidas em relação ao processo ensino-aprendizagem da aluna.

Dessa forma a família acredita que uma pesquisa envolvendo a aprendizagem de Claudiana é muito importante, pois, cria uma expectativa de compreender os motivos dela não aprender ler e escrever, sendo que a aluna sempre buscou essa conquista, diferente de seus outros irmãos surdos que não sabem ler e escrever, entretanto nunca se esforçaram para isso.

Os familiares da aluna, demonstraram ao término da entrevista, um brilho nos olhos, uma esperança de que a aquisição da leitura e escrita pela Claudiana ainda é possível, pois, a pesquisadora enfatiza que existem muitos DA, em muitas áreas de trabalho, até mesmo professores.

#### **4.1.2 Contexto da escola: A realidade Encontrada**

A instituição escolhida como loco da pesquisa foi a EEEF Dr. Emílio Roberto Zanotti. A unidade de ensino localiza-se na Rua Raimundo Guilherme Sobrinho no Bairro Boa Vista- São Mateus/ ES.

De acordo com os dados obtidos na pesquisa documental, o Projeto Político Pedagógico da escola indica que EEEF Dr Emílio Roberto Zanotti, iniciou as suas funções no bairro Ribeirão para atender alunos residentes naquele bairro e adjacências, com a denominação de Escola Reunida Ribeirão, sob Decreto nº 2121 do Diário Oficial de 16 de setembro de 1966, e tinha como professora Rita Gomes.

Em 31 de Dezembro do mesmo ano, sob o Decreto de nº 2340, a escola recebeu o nome de Escola Reunida Dr. Emílio Roberto Zanotti, em homenagem ao médico,

político, conselheiro do Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo e ex-secretário de Estado da Educação. Posteriormente, foi deslocada para o bairro Sernamby, onde funciona hoje o CEIM Carmelina Rios.

Com o crescente número de alunos, em 14 de maio de 1968, sob Portaria nº 1188, deixa de ser Escola Reunida e recebe a denominação de Grupo Escolar Dr. Emílio Roberto Zanotti. No ano seguinte, mas precisamente no dia 21 de junho de 1969, sob a Portaria nº 49-E, o nome da escola foi regularizado.

Na década de 70, com a mudança na Legislação do Ensino Brasileiro, muda-se a nomenclatura das escolas. Essa mudança acontece também neste educandário que deixa de ser Grupo Escolar para se denominar Escola de 1º Grau (EPG) Dr Emílio Roberto Zanotti.

No ano de 1984, com o então crescimento da população do município e a necessidade de se criar novas salas de aula para atender a demanda de crianças na faixa etária escolar, este educandário passa a funcionar no prédio que pertencia a Escola de Contabilidade Professor João Pinto Bandeira, cedido pela Prefeitura Municipal de São Mateus que existia em frente ao Mercado Municipal, espaço este que foi utilizado pela referida escola até o ano de 2006. De acordo com a Portaria nº 005-R, de junho de 2002 este educandário passou a ser denominado EEEF Dr “Emílio Roberto Zanotti”.

De acordo com PPP os alunos matriculados nesta instituição são oriundos do bairro onde a escola está inserida e de bairros próximos e outros alunos vindos de bairros periféricos, alunos de classe social e poder aquisitivo diversificado. A EEEF Dr Emilio Roberto Zanotti oferece o Ensino Fundamental nas séries iniciais (1º ao 5º ano) no turno diurno, conforme os Art. 17, 18 e 19 do Regimento Comum das Escolas Estaduais do Estado do Espírito Santo e a Educação de Jovens e Adultos I e II Segmento (EJA) no turno noturno, conforme Art. 21 do referido Regimento.

A EEEF Dr Emilio Roberto Zanotti funciona nos turnos diurno e noturno, com o horário do diurno com aulas de 55 minutos e aulas de 60 minutos na EJA, distribuídos da seguinte maneira:

- Turno Matutino: 1º ao 5º ano – das 7:00 às 12:00 horas / Recreio – das 9:45 às 10:10 horas
- Turno Vespertino: 1º ao 5º ano – das 13:00 às 18:00 horas/ Recreio – das 15:45 às 16:10 horas.
- Turno Noturno: EJA – das 18:30 às 22:40 horas/ Recreio – das 20:30 às 20:40 horas

A EEEF Dr Emílio Roberto Zanotti possui um espaço físico adequado. A área interna possui salas amplas e bem arejadas, refeitório espaçoso e bem ventilado, que é utilizado como ambiente educativo na exposição de trabalhos e pesquisas realizadas pelos alunos. Um Laboratório de Informática, no qual oferece aos alunos capacitações extracurriculares que incentiva e motiva os mesmos para o aprendizado tecnológico.

A área externa possui espaço propício ao lazer, descanso, atividades envolvendo oficinas de aprendizagens dentre outras. Possui ainda uma quadra poliesportiva no qual são trabalhadas as diversas modalidades esportivas que proporciona entretenimento, socialização e envolvimento com uma vida saudável, estimulando assim os alunos a terem uma nova perspectiva no exercício da cidadania, em sua formação ética e de auto-estima. É um espaço educativo que proporciona a inter-relação pessoal nas apresentações culturais que nele são desenvolvidas.

A escola possui uma biblioteca para atendimento aos alunos, pais e professores, com livros pedagógicos, com livros de literatura: infantil, infanto juvenil, romances, auto ajuda, enciclopédias para pesquisas. As salas da pedagoga e da direção são utilizadas em seu dia a dia para atendimento aos professores, alunos e famílias.

O Projeto Político Pedagógico da escola EEEF Dr Emílio Roberto Zanotti , atualizado pela ultima vez no ano de 2012, traz como objetivos da Educação de Jovens e Adultos (EJA):

Assegurar aos alunos que não tiveram oportunidade de efetuar seus estudos na idade regular, condições de acesso e permanência dos mesmos, considerando suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante a conclusão do Ensino Fundamental;  
Apresentar o educador como corresponsável pelo processo educativo que estimula e desafia o educando a ser agente ativo, participativo e responsável pela produção do conhecimento, garantindo os componentes

curriculares do Ensino Fundamental, num espaço de tempo menor, conforme estabelece o Art. 37 e 38 da LDB, 9394/96. Nortear uma educação libertadora e emancipatória, comprometida com o bem comum, atualizada, permanente, unida e coerente, voltada para a vivência de valores que fortalecem a autonomia, o saber agir com responsabilidade, as inovações, as transformações sociais e o processo de desenvolvimento integral do aluno (ZANOTTI, 2012, p. 32).

Em sua proposta pedagógica para a Educação de Jovens e adultos a escola estabelece seu discurso na base legal da legislação educacional brasileira a LDB, e apresenta pressupostos filosóficos que fortalecem a necessidade de se garantir uma Educação de Jovens e Adultos voltada para a necessidade da garantia de um ensino de qualidade que promova a formação integral do público da EJA atendido pela escola.

Dentro dessa perspectiva a escola no mesmo documento apresenta como objetivos da Educação Especial

- Incluir os alunos com necessidades especiais no processo de ensino-aprendizagem da educação regular conforme estabelece os Art. 58,59 e 60 da LDB 9394/96;
- Oferecer uma prática interativa e dinâmica que possibilita uma aprendizagem aos alunos que apresentam deficiência, transtornos globais no desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação;
- Garantir recursos humanos, pedagógicos e didáticos que possibilitem os alunos com necessidades especiais a se desenvolverem intelectualmente, fisicamente, culturalmente e socialmente;
- Assegurar estratégias que promovam a acessibilidade ao espaço físico e ao processo ensino-aprendizagem;
- Promover práticas de motivação que elevem a auto-estima dos referidos alunos;
- Motivar grupos de estudos para o aperfeiçoamento e crescimento profissional na área de educação especial (ZANOTTI, 2012, p. 37).

Os objetivos apresentados pela proposta pedagógica da escola estão baseados na Política Nacional da Educação Inclusiva, considerando o que está estabelecido pela LDB 9394/96 que garante o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.

A educação especial quando direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma

atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

#### 4.1.3 Algumas Características da Turma da EJA a qual a aluna está matriculada

O público da Educação de Jovens e Adultos é voltado para pessoas que não tiveram acesso ao ensino em idade apropriada ou regular por algum motivo, seja, pela falta de ofertas de vagas, inadequações do sistema de ensino ou até mesmo pelas condições socioeconômicas desfavoráveis de seu público.

A turma de Claudiana foi observada durante 10 aulas de Língua portuguesa, todas as observações foram anotadas em um caderno de bordo, para que depois fossem expostos os pontos relevantes analisados.



Figura 2: A pesquisadora observando a aula no laboratório.

Fonte: Acervo particular da pesquisadora

A turma foi observada no segundo semestre de 2014, neste momento a aluna estava cursando a sexta etapa do segundo segmento das séries finais do ensino

fundamental, conforme apresenta a organização dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Fundamental da Rede Estadual do Espírito Santo, representada pela figura 1.

**5.3 Estrutura da organização dos cursos da Educação de Jovens e Adultos**

Os cursos da Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental e Médio - foram estruturados de acordo com a Lei nº. 9.394/96 - Resolução CNE nº. 1/2000, Parecer CEB nº. 11/2000, e Resolução CEE/ES nº. 1.286/2006.

Estão assim organizados:

**ENSINO FUNDAMENTAL - EJA**  
3.200 horas  
4 anos letivos  
20 horas semanais

<b>1º SEGMENTO SÉRIES INICIAIS</b>	1ª etapa	100 dias	20 semanas	400 horas	Semestral
	2ª etapa	100 dias	20 semanas	400 horas	Semestral
	3ª etapa	100 dias	20 semanas	400 horas	Semestral
	4ª etapa	100 dias	20 semanas	400 horas	Semestral
<b>2º SEGMENTO SÉRIES FINAIS</b>	5ª etapa	100 dias	20 semanas	400 horas	Semestral
	6ª etapa	100 dias	20 semanas	400 horas	Semestral
	7ª etapa	100 dias	20 semanas	400 horas	Semestral
	8ª etapa	100 dias	20 semanas	400 horas	Semestral

Figura 3: Estrutura da organização dos cursos da EJA.  
Fonte: Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Estadual do Estado do Espírito Santo.

No período pesquisado a turma da aluna possuía 15 alunos matriculados, porém, em média 10 frequentavam regularmente as aulas, a faixa etária dos alunos variou entre 21 e 60 anos. No início da observação fui apresentada a turma pela professora, que na ocasião informou aos alunos quais seriam os objetivos durante o período que estivesse assistindo as aulas, explicando a eles sobre a importância da realização de um trabalho voltado para a análise da inclusão de alunos com necessidades especiais.

Iniciei a observação na turma tendo consciência de que os alunos da EJA possuem um histórico de vida, origens, idade, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estrutura cognitiva muito diferentes daqueles que tiveram a oportunidade de cursar o nível de ensino em idade apropriada, até mesmo porque, o público da EJA são pessoas que vivem no mundo do trabalho, em uma sociedade capitalista que requer muitas responsabilidades sociais e familiares, esse público

entra para a escola com valores morais e éticos, construídos a partir de uma realidade sócio cultural particular Arroyo (2006, p. 35) afirma que:

Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo possível. Quando só os mestres têm o que falar não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos (as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial.

Durante esses dias que acompanhei as aulas de Língua Portuguesa, observei que alguns alunos apresentam em muitos momentos timidez, demonstram vergonha de fazer perguntas e/ou respondê-las, alguns apresentam um quadro de indisciplina e agitação, principalmente os mais novos. Enquanto os demais possuíam um semblante de cansaço, muitas vezes até se debruçando sobre a carteira e cochilando.

Durante as aulas demonstravam maior interesse e estavam atentos ao que a professora falava, quando o assunto lhes parecia interessante e atrativo. Em geral os alunos faziam as atividades, sempre questionando a professora se “valia nota”, se a resposta fosse positiva, era nítido o desempenho dos alunos para a realização da atividade. Existia a preocupação dos alunos em não perderem pontos estabelecidos pelas atividades e/ ou avaliações. Nota-se que os alunos participam com mais entusiasmo das aulas e das atividades propostas quando existe uma motivação.

Entendido desta forma, o problema da motivação torna-se bastante complexo, pois o professor só conseguirá de fato motivar seus alunos se for capaz de despertar sem interesse pela matéria que está sendo ministrada. Ou quando for capaz de demonstrar que aquilo que está sendo ensinado é necessário para os alunos alcançarem os seus objetivos (GIL, 2005, p. 59).

Foi observado também, com rigor a relação dos alunos com Claudiana, objeto da pesquisa. A aluna se relaciona pouco com os alunos em sala de aula, pois, a mesma possui maior interação com a intérprete que a orienta nas atividades e a conduz a uma maior concentração no desenvolvimento da proposta.

#### **4.1.4 Parecer do processo de inclusão pelos responsáveis técnicos da educação especial e de jovens e adultos da SRE/SM**

Com o objetivo de observar o processo de inclusão na Educação de Jovens e Adultos em escolas da Rede Estadual no Município de São Mateus/ ES, tendo como foco a deficiência auditiva, foi aplicado um questionário aberto as técnicas da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos da Superintendência Regional do Município de São Mateus. As técnicas, em comum acordo com a pesquisadora concluíram que um questionário apenas, atenderia a necessidade da pesquisa, visto que, as informações eram únicas e muito precisas. Dessa forma as informações aqui apresentadas são o resultado do questionário aplicado.

O município de São Mateus possui 10 escolas da Rede Estadual de Ensino, sendo que seis delas recebem o público da EJA e dentre essas, três recebem alunos com deficiência auditiva, Sendo três alunos na escola EEEF Dr. Emílio Roberto Zanotti, 1 aluno na EEEM Wallace Castello Dutra e 1 no EEEFM Santo Antônio.

O processo de inclusão dos alunos com deficiência auditiva na Educação de Jovens e adultos acontece a partir de três documentos legais que amparam a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

Esse atendimento acontece acordo com o disposto no artigo 58 da LDBEN 9.394/96 e também com os Artigos 15 e 26 do Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo e com as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, que visam entre seus objetivos principais: prover condições de acesso, participação e aprendizagem na classe comum.

As técnicas deixam claro que o a rede Estadual do Espírito Santo formaliza a e implementa o que esta previsto na LDB 9394/96, em mais dois documentos legais da Rede Estadual.

O trabalho com alunos com DA na EJA, acontece conforme o disposto na legislação, cada aluno, é acompanhado por um intérprete que os auxilia na compreensão dos conteúdos, na interação com o professor e os demais alunos de sua sala de aula.

Os professores são orientados a observar o desenvolvimento dos alunos em suas aulas e realizar as intervenções necessárias. O intérprete deve acompanhar o planejamento do professor para que, possa mediar o aprendizado de uma forma que garanta o entendimento do aluno com deficiência da maneira mais eficaz possível.

Ao serem indagadas sobre a formação de profissionais para atuar com alunos com deficiência auditiva, as técnicas esclarecem que as formações acontecem com mais frequência com os profissionais contratados no atendimento como intérpretes e com os pedagogos. Quanto aos professores as formações e informações acontecem durante os planejamentos coletivos e estudos específicos, que normalmente são tratam da inclusão como um todo e não especificamente com o público de deficientes auditivos.

As escolas em seus PPPs apresentam justificativas e objetivos, elaborados a partir da orientação da legislação vigente para a Rede Estadual, algumas escolas estabelecem objetivos para cada deficiência, outras apresentam de uma forma geral.

De acordo com as técnicas a proposta curricular formalizada para Rede hoje, não traz especificidades para alunos com DA. Dessa forma elas consideram isso um ponto fraco no processo de inclusão da EJA, apontam como outro ponto fraco a falta de formação para os professores que trabalham com esse público, “[...], tendo em vista que se trata de um público que além de possuir suas limitações, estão nas estatísticas daqueles que não concluíram seus estudos na idade adequada a série” .

As entrevistadas considera como ponto forte a ser observado os avanços que já vem acontecendo no processo de Inclusão da Educação como um todo, dizem que há bem pouco tempo atrás, mesmo a partir das políticas de inclusão, os alunos entravam nas turmas e ficavam lá, muitas vezes, sem saber até mesmo o que fazer, em meio aos demais alunos, hoje, a Educação Estadual garante um Atendimento Especializado a todos os alunos com (deficiência que participam do processo de inclusão, uma prova disso é que todos os nossos alunos com deficiência auditiva, possuem intérprete O intérprete de Libras tem a função de ser o canal comunicativo entre o aluno surdo, o professor, colegas e equipe escolar. Seu papel em sala de aula é servir como tradutor entre pessoas que compartilham línguas e culturas diferentes.

#### 4.1.5 Perfil dos profissionais que trabalham com os alunos surdos

Foram aplicados questionários a 11 profissionais da EEEF Dr. Emílio Roberto Zanotti, sendo oito professores (um de cada disciplina: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Educação Física, Ciências, Língua Inglesa) o Coordenador de turno, a Pedagoga e a Intérprete que trabalha com a aluna Claudiana.

De acordo com dados do questionário fechado aplicado aos professores, todos os profissionais trabalham em outras escolas do município, cinco lecionam no Ensino Médio e seis lecionam no Ensino fundamental anos finais.

Nesta escola todos os profissionais envolvidos no trabalho com os alunos com DA afirmaram, que os alunos envolvidos na pesquisa possuíam intérprete que os acompanha durante as aulas.

O exercício da profissão de Tradutor e intérprete de Libras (TILS) é regulamentado pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, onde o intérprete terá competência para realizar a interpretação simultânea de duas línguas: Libras e Língua Portuguesa. O documento discorre sobre os meios de formação profissional, os lugares de convalidações de certificado e exames de proficiência (BRASIL, 2010) que são necessárias para sua atuação profissional.

No artigo 6º dessa Lei, são descritas as atribuições do tradutor e intérprete:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades das instituições de ensino e repartições públicas; e V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (BRASIL, 2010, p. 18).

Nesse processo, cada um precisa conhecer o seu papel e o papel do outro, pois o intérprete não ocupa o lugar do professor, que é de ensinar, assim como o papel do intérprete, que é interpretar.

Quando indagado aos profissionais, o que os motivou a trabalhar com alunos com DA, observa-se através do gráfico apresentado abaixo que todos os 10 entrevistados estão envolvidos com esse trabalho, devido a Política Pública que envolve o processo de inclusão, aproximadamente, 6 acreditam ser uma oportunidade de trabalho e 8 consideram um desafio o trabalho com esse público.

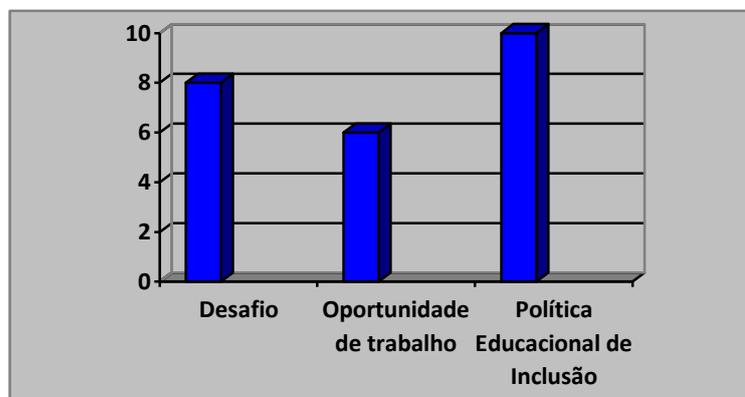


Gráfico 1: Motivos que levaram os professores a trabalhar com alunos surdos.

Fonte: Elaboração da autora, 2015.

Faz-se necessário observar nos dados desse gráfico que durante o questionário fechado para a elaboração do mesmo, os profissionais tinham como opção, assinalar quantas opções considerassem necessárias (Gráfico 1).

#### 4.1.6 Concepção da Inclusão dos Deficientes Auditivos pelos Profissionais Pesquisados

Sabe-se que a LDB é clara quanto a Inclusão, portanto, observa-se No entanto, autores como Goffredo (1992) e Manzini (1999) têm alertado para o fato de que a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos profissionais da educação para atender às necessidades

educativas especiais, além de infraestrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto aos alunos com deficiência.

A partir dessa ideia, observa-se o que pensam os professores sobre – O que a Política Educacional de Inclusão para alunos com Deficiência Auditiva tem favorecido.

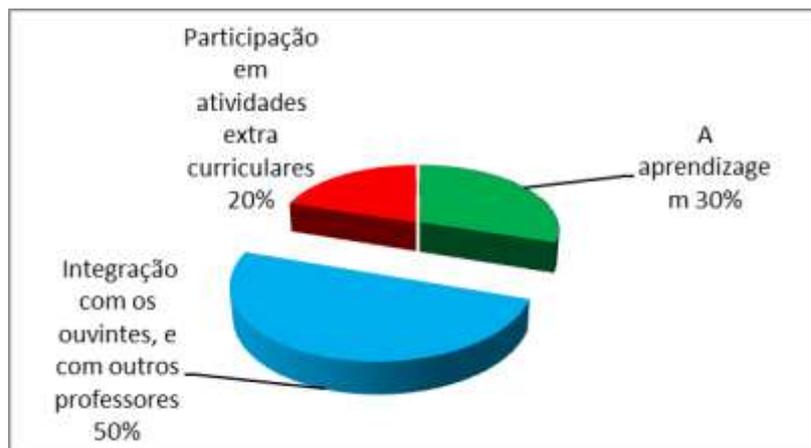


Gráfico 2: Benefícios da Política Educacional de Inclusão para os alunos com Deficientes Auditivos  
Fonte: Elaboração da autora, 2015.

A integração com os ouvintes e com outros professores, foi apontada por 50% dos profissionais entrevistados. Já 30 % mencionaram a aprendizagem e 20% apenas, citaram a participação em atividades extracurriculares (Gráfico 2).

Observa-se que a maioria dos profissionais envolvidos com a educação dos surdos da pesquisa, acredita que a Política Educacional de Inclusão para alunos surdos favorece à integração com ouvintes e professores, logo vem a preocupação o que é mais importante na vida escolar do aluno? Qual seria o maior objetivo desses alunos irem à escola?

É preocupante esse dado de apenas 30% relacionarem a aprendizagem como um fator proveniente a inclusão de alunos com Deficiência Auditiva, o que conduz uma reflexão acerca da efetivação e qualidade da aprendizagem desses alunos.

#### 4.1.7 Visão da Intérprete da aluna

A intérprete que trabalha com Claudiana, sempre teve convivência com indivíduos com DA. Desde criança em sua igreja, que tem, uma comunidade de religiosos com surdos. O interesse em trabalhar com esse público cresceu junto com ela que aprendeu a LIBRAS durante o convívio com os surdos, e, fez o curso de intérprete que era uma exigência da SEDU, para pleitear o cargo que ocupa, dessa forma, a intérprete resolveu que iria fazer o curso de Pedagogia, para se aproximar mais dessa realidade educacional de inclusão de DA em escolas regulares.

A Intérprete diz que o trabalho com a aluna teve início em Julho de 2014. Ela afirma que para iniciar os trabalhos com a aluna, deveria saber como era a leitura dela, se era alfabetizada ou não, o que ela sabia a bagagem que ela trouxe do ensino, do tempo que ela estudou na escola.

A intérprete diz que a aluna é muito “fechada”, muito calada. “Ela é de uma família tradicional ela é da ‘roça’, do km 14”, a intérprete diz que a aluna encontrava-se com 38 anos e que seus pais dela sempre a criaram dentro de casa, “na ‘roça’, tirando leite da vaca, mexendo com gado, colhendo café na plantação, ela e os irmãos dela nunca frequentaram uma escola”. A intérprete diz que não sabe como foi o processo de avanço escolar da aluna, visto que, a mesma não é alfabetizada, e conseqüentemente não poderia pertencer ao nível/ etapa da EJA a qual se encontra.

A intérprete, diz que a surdez da aluna não é de nascença, que o problema veio aos 20 anos de idade, quando a mesma já era até mesmo casada, e que durante uma festa onde a família estava reunida, caixa de som estourou com um volume muito alto e Claudiana estava próximo a caixa de som. Dessa forma Claudiana não conseguiu suportar o nível de barulho, desmaiou e foi pro hospital desacordada. Quando ela acordou, “[...] ela já acordou fora de si, ela sofreu tanto a perda da audição, como também teve a mente afetada”, afirma.

Percebendo que a aluna não era alfabetizada a Intérprete decidiu que deveria iniciar seu trabalho com ela, com histórias infantis, “[...] histórias mais simples, porque eu percebi que ela não conseguia absorver a história, as vezes eu falava alguma coisa

e perguntava pra ela novamente sobre o que eu tinha falado e ela não sabia me responder, dizia: eu já esqueci”. A intérprete diz que foi a partir disso que ela conseguiu saber a história de vida de Claudiana.

A intérprete diz que: “Além da surdez ela tem um déficit de atenção”. Dessa forma enquanto a professora de Língua Portuguesa trabalhava com histórias do nível de compreensão dos alunos ouvintes, a I1 diz que trabalhava com outras histórias de literatura infanto juvenil, bem ilustrados, para tentar trabalhar interpretação de texto.

A intérprete observa que:

Só que mesmo com historinhas simples, da vaca, do coelho, do cachorro, do gato, do sapo, da lebre, mesmo eu contando a história com dez minutos após eu contar, eu faço perguntas e ela não sabe me responder [...] Ela não consegue acompanhar 100%, ela só consegue pegar 10, 20% daquilo que eu consigo explicar.

A intérprete acredita que, assim como no ensino regular a EJA deveria contar com uma sala de recurso, onde os alunos participam no contra turno, com o instrutor surdo, professor bilíngue que o acompanha, tirando dúvidas, com jogos, para poder aperfeiçoar o conhecimento. Mas em contra partida observa que existe a dificuldade de se tratar de um público de alunos que trabalham, como é o caso de Claudiana.

Segundo a intérprete os professores não sabem muito o que fazer com a aluna, ficam preocupados com seu aprendizado, pois, sabem que o sonho de Claudiana é ser habilitada, ter a CNH, e sem a alfabetização esse sonho é impossível. O contato da aluna com os professores e seus colegas é basicamente gestual e através da leitura labial que a aluna faz.

#### **4.1.8 Discriminação na Escola Inclusiva**

A Escola é o tempo e o espaço da socialização, da aprendizagem da convivência. Considerando que nela se encontram diversas etnias reunidas, ela é o lugar da aprendizagem. Contudo, aqueles que compõem a comunidade escolar trazem do berço familiar e cultural um profundo preconceito, em diferentes âmbitos da vida: preconceito étnico-racial, de gênero, de grupos socioeconômicos, de diferente

orientação sexual, de diferentes identidades territoriais, em relação a portadores de necessidades especiais, que é o caso aqui estudado. E o reconhecimento de que há um profundo preconceito latente na realidade brasileira torna-se o ponto inicial para a sua superação. Chega a ser um absurdo e uma contradição insustentável encontrarmos o preconceito e a discriminação atuantes nos centros educativos. Nessa lógica, a escola perpetua a estrutura e a dinâmica social, ao preparar de forma desigual e injusta os alunos para este mundo no qual o preconceito é latente e manifesto.

A primeira pergunta aos profissionais que trabalham com os alunos DA, foi, justamente para obter a informação sobre a discriminação, para observar se essa pode ser considerada um fator que atrapalha o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, observa-se que 100% dos entrevistados já observaram algum tipo de discriminação para com esses alunos.

Na sequência, associaram a discriminação relacionada ao cotidiano escolar, geralmente não são incluídos em grupos de trabalho devido às dificuldades de comunicação com os alunos, falta paciência por parte dos ouvintes na compreensão das necessidades do aluno com DA, observa-se muitas vezes o isolamento desses alunos nos intervalos e durante as atividades extraclasse.

No questionário aplicado a aluna, essa afirma que sofre discriminação, porém a ela não foi indagado que tipo de discriminação sofre, pois, a intérprete, considera que o aprofundamento dessa questão poderia de alguma forma influenciar na auto estima da aluna.

Apesar de afirmarem que sofre discriminação a aluna diz ter amigos na escola.

#### **4.1.9 Participação da família no processo de Inclusão**

Apesar de se tratar de alunos na Educação de Jovens e Adultos, considera-se que a participação dos familiares é importante em qualquer fase escolar, sendo assim, foi indagado aos profissionais sobre a participação da família nas atividades abertas a comunidade promovidas pela escola.

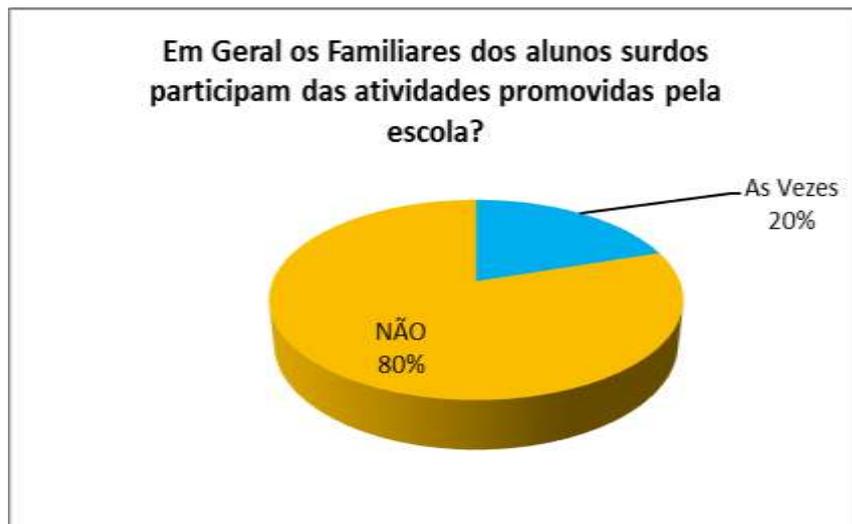


Gráfico 3: Participação da família na escola  
Fonte: Elaboração da autora, 2015.

Observamos pelo gráfico 3 que 80% dos profissionais afirmam que a família não participa das atividades promovidas pela escola, ou seja, os profissionais envolvidos consideram que falta participação das famílias desses alunos, podemos identificar essa estatística, durante a visita família da aluna Claudiana, que afirmou nunca ter ido a escola da mesma.

Os alunos também negam a participação de suas respectivas famílias no processo ensino aprendizagem, todos afirmam que a família não tem participação nenhuma na escola.

#### **4.1.10 Preparação e adaptação da escola e dos professores no processo de inclusão do Deficiente Auditivo**

Foi necessário verificar durante o estudo, qual o suporte didático/ pedagógico a EJA da escola possui para receber os alunos com DA.

Em meio aos profissionais que atendem ao público da EJA apenas os intérpretes sabem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e atualmente a escola não possui nenhum instrutor surdo de LIBRAS.

Foi questionado aos profissionais envolvidos se houve palestras e/ou debates como forma de preparação na escola ou nas salas de aula para professores e alunos ouvintes sobre as culturas e identidades dos surdos, antes da inclusão dos alunos na etapa a qual se encontram, todos foram unânimes em dizer que não.

Dessa forma foi questionado também como esses profissionais se comunicam com seus alunos DA.

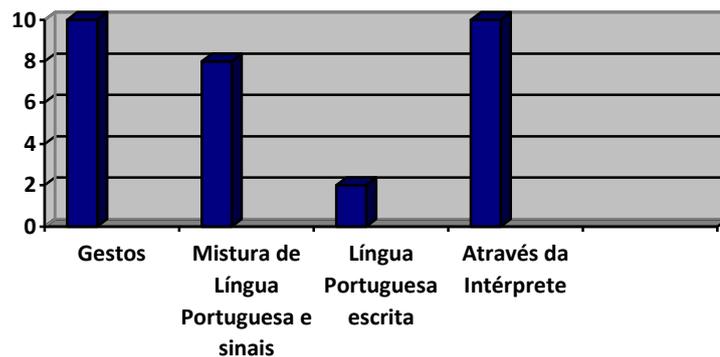


Gráfico 4: Formas de comunicação dos profissionais com os alunos DA  
Fonte: Elaboração da autora, 2015.

O gráfico 4 apresenta o resultado do questionamento fechado, quanto as formas de comunicação com a aluna surda, alguns professores apresentaram mais de uma forma de comunicação, todos afirmaram se comunicar por gestos e através da intérprete, 8 desses misturam Língua Portuguesa e Sinais, ou sejam tentam se comunicar através da leitura labial e 2 utilizam também a escrita durante a comunicação. Pode ser observado que os professores não apresentam como forma de se comunicar com a aluna a LIBRAS, somente quando essa é realizada pela intérprete, isso ocorre pela falta de conhecimento da LIBRAS por parte dos professores,

A aluna Claudiana apesar de já participado por conta própria de curso para a aprendizagem da Libras, não conhece muitos sinais, ela mescla sinais de Libras com os sinais caseiros formulados por ela e seus familiares como uma forma de comunicação.

A aluna diz que quase não participam com perguntas durante as aulas, quase não compreendem o que os professores explicam e na maioria das vezes direcionam as perguntas para intérprete que é a única que sabe a Libras, dos funcionários da escola, como já confirmado pelos demais entrevistados. As formas mais utilizadas para a comunicação com a aluna, é através dos gestos, mistura do português com sinais e através da intérprete.

#### 4.1.11 Percepção acerca da aprendizagem dos alunos DA pelos professores

Os entrevistados afirmam que no geral a aluna não participa com perguntas, durante as aulas.

Verifica-se que 100% dos professores afirmam que não fazem atividades adaptadas para ela, as atividades e avaliações escritas aplicadas são as mesmas aplicadas aos alunos ouvintes, como exemplifica no apêndice 1.

Foi questionado também aos professores se eles consideram que a aluna compreende o que esta sendo explicado durante as aulas com clareza em sua totalidade (Gráfico 5).

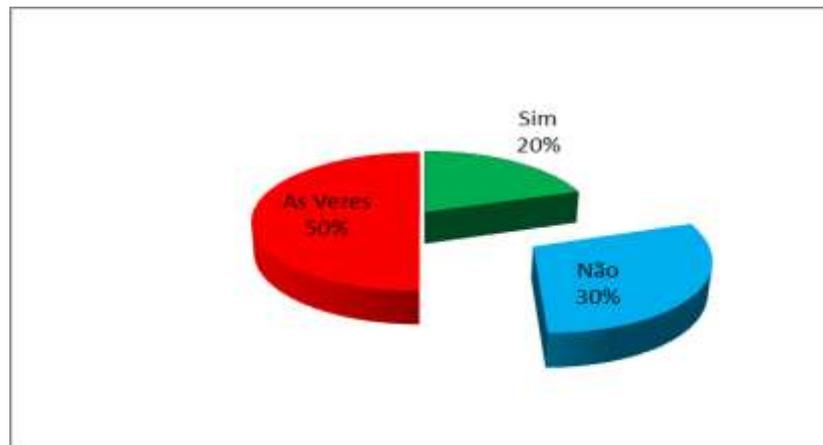


Gráfico 5: Nível de compreensão dos alunos DA

Fonte: Elaboração da autora, 2015.

Observando os dados apresentados no gráfico 5, percebemos que um dado preocupante nos resultados que fora até recuado no gráfico, 30% dos profissionais reconhecem e assumem que a aluna não entende com clareza o que está sendo

explicado durante as aulas, 50% diz que às vezes a aluna entende e apenas 20%, considera que a aluna compreende o que é ensinado. Os dados são os mesmos, quando é questionado aos profissionais se eles observam se a aluna, acompanham o conteúdo das aulas.

Talvez esses dados possam estar associados da ausência da utilização dos recursos pedagógicos, facilitadores da aprendizagem tanto de alunos ouvintes, quanto de alunos DA. Conforme demonstra o gráfico 6 abaixo, apenas 60% dos profissionais utilizam esses recursos com frequência.

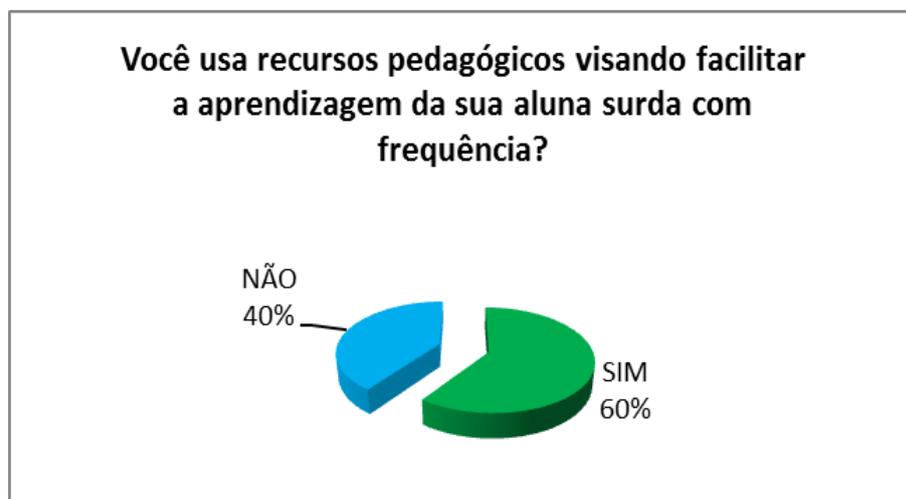


Gráfico 6: Utilização de recursos pedagógicos pelos professores  
Fonte: Elaboração da autora, 2015.

Muitos recursos pedagógicos podem ser utilizados no sentido de minimizar as limitações funcionais, motoras e sensoriais desses alunos, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. O professor deve ser o principal idealizador desses recursos, tendo, para isso, a máxima atenção em observar o aluno nas atividades de sala de aula, buscando identificar a necessidade de cada um. Vários recursos pedagógicos podem ser criados ou adaptados pelo professor, de forma a contribuir com o sucesso educacional de seus alunos.

#### **4.1.12 Percepção acerca da aprendizagem dos alunos DA pelos próprios alunos**

Na primeira parte desse item do trabalho não foi necessário a produção de gráficos para demonstrar resultados, pois, os questionários eram fechados.

Conforme já mencionado anteriormente a aluna afirma que não existem adaptações em suas atividades e/ ou avaliações. É assídua as aulas e afirma ainda que não conseguem acompanhar o conteúdo com facilidade durante as aulas, e que na dúvida perguntam a intérprete.

Quando questionado a aluna sobre qual disciplina ela tem preferência em estudar, Claudiana apresenta preferência pelas disciplinas de Arte, História e Geografia.

É interessante observar que ao mesmo tempo em que a aluna diz gostar de Arte, Geografia e História, diz não participar de atividades culturais. Muitos podem ser os fatores, que impedem essa aluna a participar da escola de forma integradora.

Observando por exemplo à etapa a qual a aluna se encontra, e analisando o gráfico, é senso comum que essa aluna já deveria estar sabendo ler e escrever, no entanto ela não sabe, conforme diagnosticado através de seus familiares e da análise de suas atividades (em apêndice).

## 5 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

### 5.1 Considerações finais

A partir da análise dos instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho, foi possível chegar a algumas conclusões. É notável a partir da revisão bibliográfica confrontada a realidade vivenciada que a teoria não condiz com a prática no caso aqui estudado. Para o aluno surdo, é fundamental a presença de um intérprete de libras para mediar a comunicação em sala de aula. No entanto, não é possível incluir o aluno surdo em uma sala de aula regular apenas com a presença do intérprete.

Dessa forma o estudo mostrou que a aluna foi integrada a Educação de Jovens e Adultos e não incluída de acordo com as políticas de educação para esse fim. Em síntese, compreende-se que, a inclusão de surdos não tem sido mais do que dividir a sala com ouvintes.

Entende-se que de acordo com a perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a escola é responsável por mediar e incentivar a construção do conhecimento do aluno surdo, pois, para que o processo de inclusão seja consolidado, deve-se criar um ambiente favorável, no qual, o aluno com DA possa desenvolver suas potencialidades. Neste sentido, é preciso que o sistema de educação disponibilize para as escolas, os recursos necessários a este processo. No entanto, muitas escolas que recebem estes alunos não disponibilizam destes recursos.

Pode ser verificado nas respostas aos questionários, que a escola não foi e ainda não está preparada para trabalhar com as especificidades dos alunos DA. Uma vez que os exclui das atividades vivenciadas no processo educativo, negligencia o uso da LIBRAS, pois, é utilizada praticamente pelo intérprete durante a comunicação com a DA, sendo que a mesma ainda nem dominam a Língua Brasileira de Sinais.

No caso específico da aluna Claudianis observa-se que existem informações desencontradas entre os relatos da família e os relatos da intérprete. Principalmente

no que se refere aos motivos da deficiência da aluna. Nesse sentido fica a seguinte indagação: Quais seriam os reais motivos da aluna não informar, o real motivo de sua surdez para a intérprete? Várias são as contradições encontradas nas falas dos entrevistados. A intérprete diz que a aluna nunca foi a escola antes de estar na EJA, e sua família afirma que a mesma frequentava as aulas quando criança.

A partir dessas informações, foi necessário pesquisar em seu histórico escolar que consta que nos anos de 86 a 89, A1 cursou de 1ª a 4ª série do antigo Primeiro Grau, na Escola “Pluridoscente Km 14” e retornou seus estudos na EJA em 2013, na 5ª etapa do segundo segmento na EEEF Dr Emilio Roberto Zanotti. Ficam ainda, os questionamentos: Por quais motivos a aluna não emite tal informação? Por vergonha; para justificar a dificuldade na leitura e escrita ou existem outros, que a pesquisa não identificou?

De acordo com o que foi apresentado, pode-se concluir que a inclusão escolar não tem favorecido a aprendizagem dos surdos inseridos na escola regular na modalidade EJA.

## **5.2 Recomendações**

Os questionamentos apresentados nas considerações finais desse trabalho servirão para futuros estudos específicos relacionados a esse tipo de comportamento apresentado por Claudiana no processo de inclusão.

A proposta de inclusão escrita nos documentos é muito importante, e tem que sair do papel. No entanto, a inclusão dos alunos surdos se apresenta como um fato novo para a maioria dos professores e profissionais ligados à educação. Neste sentido, o Governo, através do Ministério da Educação, tem que possibilitar condições favoráveis ao processo de inclusão. Nesta perspectiva, a política de inclusão de DA em escolas regulares, deve ser reestruturada para que essas tenham condições de atender a demanda de alunos com DA a serem incluídos. Neste sentido, a escola deve estar aberta a compreender as diferenças educacionais dos alunos surdos e

ouvintes, para que possam auxiliá-los através do desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam essas diferenças.

Existe uma necessidade latente na política de inclusão para os DA, para que esses realmente se incluam e se sintam verdadeiramente incluídos na sala regular. E esse estudo aponta a seguinte proposta: O professor regente deve ser bilíngue, ou seja, um professor que concomitantemente atenda, tanto alunos ouvintes, quanto alunos DA com o uso da LIBRAS.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Eduardo. **Cotas x Universalização**. Revista Espaço Acadêmico, ano II, n. 19, dez. 2002.

BASTOS, Cleverson Leite; KELLER, Vicente. **Aprendendo a aprender**: Introdução à Metodologia Científica. 11 edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BEISIEGEL, C.R. Considerações sobre a Política da União para a Educação de Jovens e Adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo n. 4, p. 26-34. Abr. 1997.

BRASIL, “LEI n.º 9394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

BRASIL (Ministério da Educação) - Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento dos serviços** DI PIERRO, MC. HADDAD, S. Escolarização de Jovens e Adultos de educação especial: Área de deficiência auditiva. Série: Diretrizes 6, 1995.

**Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14 p. 108-130, jul. 2000.

DANTE, Luis Roberto. Didática da resolução de problemas de Matemática. São Paulo. **Atica**, 2000.

DRAGO, Rogério. **O Bebê com Deficiência na Educação Infantil: Perspectivas Inclusivas**. In *Estudantes com necessidades Especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva*. Sílvia Ester Oro (Org.), Rio de Janeiro Wak Editora, 2012.

FERREIRA, W. B. **EJA Deficiência**: Estudo sobre a oferta a modalidade EJA para estudantes com deficiência. In AGUIAR, Márcia Angela. (Org.) Educação de Jovens e Adultos: O que dizem as pesquisas? Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade–SECAD: Universidade Federal de Pernambuco/Coordenação de Educação a Distância. 2009. Disponível em: [www.ufpe.br/cead/index.php?option=com\\_content&view](http://www.ufpe.br/cead/index.php?option=com_content&view). Acesso em: 16/jul/2015.

GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 7 ed. São Paulo: Loyola, 1985.

\_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos não é questão de solidariedade. É uma questão de direito. **Revista Pátio**. Ano VIII. N<sup>o</sup> 32. Nov / 2004, Jan /2005.

LANA Junior, Mário Cléber Martins. **O movimento das pessoas com deficiência e a assembleia nacional constituinte**. Dez. 2001.

KELMAN, Celeste Azulay; MARTINS, Linair Moura B. **Peculiaridades da Significação no Letramento de Adultos Surdos**. In *Estudantes com necessidades Especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva*. Sílvia Ester Orrú (Org.), Rio de Janeiro Wak Editora, 2012.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico** /4 ed-São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

LIMA, Cleci. **Breve histórico da inclusão escolar**. Novembro de 2011.

LIRA, Darlene Seabra de. **A experiência e opinião dos surdos nas escolas com inclusão**. Faculdade Santa Helena, Recife- PE, 2009. Disponível em: < [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/monografia\\_darlene\\_s\\_lira.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/monografia_darlene_s_lira.pdf). > Acesso em: 15. Mar. 2015.

LUNARDI, Márcia Lise. **Cartografando Estudos Surdos: Currículo e relações de poder in A Surdez: Um olhar sobre as diferenças** Carlos Skliar (Org.), Porto Alegre: Mediação, 2013.

MEIRELLES, Elisa. Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/incluir-gente-grande-eja-inclusao-731485.shtml> > Acesso em: 15. Mar. 2015.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Elétr. **Desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MARCONI, M. DE A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração análise e interpretação de dados**. 3<sup>a</sup> edição. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, L. M. B. **A significação no desenvolvimento dos surdos adultos em processo de aquisição da primeira língua.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2010. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9071> acesso em 16 de março de 2015.

MAZZOTTA, M.J.S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial.** E.P.U. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas,** 5ª edição. São Paulo, Cortez, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL- **Relatório Nacional da Educação de Jovens e Adultos,** Conferencia internacional “MIId TERM” em Educação de Adultos Bangkok- Tailândia- Setembro de 2003. Disponível < [portal.mec.gov.br/index](http://portal.mec.gov.br/index)>. > Acesso em: 15. Mar. 2015.

OLIVEIRA, M.K.de. (1993). **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1973.

PAZINI, Maria Rita Cotillo. A educação dos alunos surdos. **Revista Pátio on Line,** Fevereiro de 2015, nº 73. Disponível em < <https://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/5936/a-educacao-dos-alunos-surdos>>. > Acesso em: 10/mar/2015.

PERLIN, Gladis. T.T **Identidades surdas** in *A Surdez: Um olhar sobre as diferenças* Carlos Skliar (Org.), Porto Alegre: Mediação, 2013.

RAMOS, Paulo; RAMOS, Magda Maria; BUSNELLO, Saul José. Manual prático de metodologia da pesquisa: artigo, resenha, projeto, TCC, monografia, dissertação e tese.

RIBEIRO, V. et al. **Educação de Jovens e Adultos-** Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental. Brasília: Ação Educativa, MEC, 1997.

SÁ, Nídia Regina de. **O discurso surdo: a escuta dos sinais.** in *A Surdez: Um olhar sobre as diferenças* Carlos Skliar (Org.), Porto Alegre: Mediação, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Memorial da Inclusão. 30 anos do AIPD: Ano Internacional das Pessoas Deficientes 1981-2011. /Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Memorial da Inclusão. – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política para educação de Surdos no Estado de Santa Catarina. São José: FCEE,2004. 33p.

SAMPIERI e outros. **Metodologia da pesquisa**. SÃO Paulo. Ed. McGraw-Hill, 2006.

SAVIANI, D. **Política da educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1987.

Secretaria de Estado da Educação, **Diretrizes da educação especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo**. Vitória, 2011.

SILVA, T.T. **contrabando, incidentes de fronteiras**: ensaios de estudos culturais em educação. Porto Alegre, 1998.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Estadual do Estado Do Espírito Santo**. Vitória, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Disponível em: < [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf) > Acesso em: 15/Mar/2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. Resenha. William Foote, WHYTE. Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 22, n. 63. Print. ISSN 0102-6909.

YIN, Roberto K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A** - Roteiro da Entrevista Semiestruturada Aplicado a responsável pela Educação Especial da SRE- São Mateus.

**APÊNDICE B** - Roteiro da Entrevista Semiestruturada Aplicado a Intérprete da aluna com DA Claudiana Asevedo Santos Oliveira.

**APÊNDICE C** - Roteiro da Entrevista Semiestruturada Aplicado a família da aluna com deficiência auditiva da escola “EEEF Dr Emílio Roberto Zanotti”.

**APÊNDICE D** - Questionário Fechado aplicado aos Profissionais da Educação de Jovens e Adultos que atuam com a aluna com Deficiência Auditiva da EEEF Dr Emílio Roberto Zanotti – São Mateus/ES.

**APÊNDICE E** - Questionário Fechado aplicado a aluna com Deficiência Auditiva da EEEF Dr Emílio Roberto Zanotti – São Mateus/ES.

## APÊNDICE A

OBJETIVO: Observar o processo de inclusão na Educação de Jovens e Adultos em escolas da Rede Estadual no Município de São Mateus/ ES. Tendo como foco a Deficiência auditiva.

1. Quantas escolas que estão sob jurisprudência da SER/ São Mateus, que pertencem ao município de São Meus? Dessas escolas quantas possuem Educação de Jovens e Adultos?
2. Quantos alunos da Educação Especial com deficiência auditiva estão incluídos na EJA?
3. Como funciona o processo de Inclusão na EJA, com os alunos com deficiência auditiva?
4. Qual o suporte técnico/ pedagógico que existe no processo de inclusão na EJA, para alunos com deficiência auditiva?
5. No caso de alunos com deficiência auditiva, quais são os mecanismos que devem utilizados para que efetivamente ocorra o processo de inclusão?
6. Sobre a formação de profissionais para atuar com alunos surdos, como ela acontece?
7. Quais propostas que os PPPs das escolas de Educação de Jovens e Adultos trazem no trato da inclusão de alunos com deficiência auditiva?
8. Quais os pontos fortes que hoje a inclusão na EJA possui?
9. Quais os pontos fracos que hoje a inclusão na EJA possui?
10. A proposta curricular da EJA contempla de que forma o processo de inclusão de deficientes auditivos?

## APÊNDICE B

OBJETIVO: Observar o trabalho de inclusão na Educação de Jovens e Adultos em escolas da Rede Estadual no Município de São Mateus/ ES. Tendo como foco a Deficiência Auditiva.

- 1) Quando iniciou o trabalho o com a aluna Claudiana?
- 2) Qual foi o diagnóstico inicial que você fez do nível de aprendizagem da aluna?
- 3) O que você sabe sobre a surdez de Claudiana?
- 4) Como é seu trabalho com Claudiana?
- 5) Como você vê a inclusão da Claudiana?
- 6) Quais sugestões e/ou observações você faz para que aconteça a inclusão de DA, na EJA de uma maneira que ocorra uma aprendizagem significativa?

## APÊNDICE C

OBJETIVO: identificar a percepção da família da aluna surda sobre o processo de inclusão e sobre o desenvolvimento da aprendizagem da mesma.

- 1- - Vocês percebem motivação/ satisfação da Claudiana em participar das aulas na EJA?
- 2- Qual a percepção que a família tem sobre o aprendizado da Claudiana?
- 3- Vocês já ouviram falar em Educação Inclusiva? O que Vocês sabem sobre o assunto?
- 4- Que dificuldades vocês encontraram no processo de educação da Claudiana?
- 5- O que representa para a família a participação de uma pesquisa envolvendo a Claudiana?
- 6- Quais são as expectativas da família em relação a essa pesquisa?

**APÊNDICE D**

Objetivo de identificar pontos relevantes para a discussão sobre a Inclusão de alunos com DA, na EJA da Rede Estadual.

1 Sua aluna surda sofre discriminação por ser deficientes auditiva?

a) Sim ( ) b) Não

(Você pode marcar mais de uma resposta)

a) Não foi aceita na escola ( )

b) Não foi convidada para festa na escola ( )

c) Não foi passear com os outros colegas da rua ( )

d) Outra ( ) Qual \_\_\_\_\_

2 Em geral, os familiares da sua aluna surda participam das festas promovidas pela escola?

Sim ( ) b) Às vezes c) Não ( )

3 Você leciona no?

(Você pode marcar mais de uma resposta)

a) Ensino Fundamental I ( ) Em que série \_\_\_\_\_

b) Ensino Fundamental II ( ) Em que série \_\_\_\_\_

c) Ensino Médio ( ) Em que série \_\_\_\_\_

d) Ensino Técnico ( ) Em que série \_\_\_\_\_

e) Ensino profissionalizante ( ) Em que série \_\_\_\_\_

f) Supletivo ( ) Qual? \_\_\_\_\_

g) Classe Especial ( ) Em que série

4 Qual sua função na escola?

- a) Português ( )
- b) Matemática ( )
- c) História ( )
- d) Geografia ( )
- e) Educação Física ( )
- f) Arte ( )
- g) Ciências ( )
- h) Inglês ( )
- (i) Física ( )
- (j) Química ( )
- (k) Biologia ( )
- l) Outra? ( ) Qual? \_\_\_\_\_
- j) Nenhuma delas ( )

5 O seu trabalho com a aluna com deficiência auditiva é em:

- a) classe bilíngüe ( )
- b) classe inclusiva com intérprete ( )
- c) classe inclusiva sem intérprete ( )
- d) classe especial ( )

6 O que lhe levou a trabalhar com surdo?

(Você pode marcar mais de uma resposta)

- a) Curiosidade ( )
- b) Desafio ( )
- c) Caridade ( )

- d) Promessa ( )
- e) Solidariedade ( )
- f) Trabalho religioso ( )
- g) Oportunidade de trabalho ( )
- h) Convite ( )
- i) Política educacional de inclusão ( )
- j) Imposição da Política Nacional de Educação ( )
- j) Familiar surdo ( )
- l) Outra ( ) Qual \_\_\_\_\_

7 A sua aluna surda é falante de LIBRAS? \_\_\_\_\_

8 Quem na sua escola fala LIBRAS: (Você pode assinalar mais de uma alternativa)

- a) Diretor (a) ( )
- b) Professor (a) ( )
- c) Secretário (a) ( )
- d) Intérprete ( )
- e) Outro funcionário (a) ( )

9- Tem professor (a) (instrutor(a)) deficiente auditivo na sua sala de aula?

- a) Sim ( ) b) Não ( )

10- Tem intérprete na sua sala de aula?

- a) Sim ( ) b) Não ( )

11- Sua aluna Deficientes auditivos participa das aulas com perguntas?

- a) Sim ( ) b) Não

12- Você faz uma avaliação especial para sua aluna com deficiência auditiva?

a) Sim ( ) b) Não

13- Sua aluna com deficiência auditiva tem amigos ouvintes na escola?

a) Sim ( ) b) Não

14- Na sua opinião, sua aluna surda entende o que está sendo explicado na sala de aula?

a) Sim ( ) b) Não

15- Você usa recursos pedagógicos visando facilitar a aprendizagem da sua aluna surda com frequência?

a) Sim ( ) b) Não

16- Na sua opinião, sua aluna com deficiência auditiva na sua sala de aula atrapalha a atenção dos outros alunos?

a) Sim ( ) b) Não ( )

17- Na sua opinião, a aluna com deficiência auditiva acompanha o conteúdo das suas aulas?

a) Sim ( ) b) Não ( ) c) As Vezes ( )

18- Houve palestras e preparação na escola ou nas salas de aula para professores e alunos ouvintes sobre as culturas e identidades dos surdos, antes da inclusão dos alunos com deficiência auditiva nas turmas regulares?

a) Sim ( ) b) Não ( )

19- Sua aluna com deficiência auditiva frequentam com assiduidade as aulas?

- a) Sim ( ) b) Não ( )

20- Quais as vantagens da inclusão para os deficientes auditivos?

(Você pode marcar mais de uma resposta)

- a) Conviver com alunos ouvintes que não sabem LIBRAS ( )  
b) Conviver com professores que não sabem LIBRAS ( )  
c) Conviver com ouvintes em atividades extracurriculares ( )  
d) Poder ensinar aos ouvintes a sua língua de sinais ( )  
f) Ser aceito pelos ouvintes ( )  
g) Não ficar isolado no gueto dos que falam LIBRAS ( )  
h) Aprender a viver como minoria ( )  
i) Outras ( ) Quais? \_\_\_\_\_

21 Quais são as principais dificuldades da sua aluna com deficiência auditiva?

(Você pode marcar mais de uma resposta)

- a) não sabem ler em português ( )  
b) não compreendem a LIBRAS ( )  
c) os professores não sabem LIBRAS ( )  
d) não tem intérpretes ( )  
e) não sabem escrever em português ( )  
f) entraram na escola tarde depois da idade ( )  
g) não gostam de estudar ( )  
h) são desatentos ( )  
i) são agressivos e geniosos ( )  
j) são mal educados ( )  
k) não têm limites ( )

l) falam outra língua ( )

m) não estudam em tempo integral ( )

n) outras? ( ) Quais \_\_\_\_\_

22 Como se comunica com sua aluna com surdez?

(Você pode marcar mais de uma resposta)

a) LIBRAS ( )

b) Gestos ( )

b) Mímica ( )

c) Linguagem própria ( )

d) Mistura de português e sinais ( )

e) Português escrito ( )

f) Através de intérprete ( )

g) Outra ( ) Qual? \_\_\_\_\_

23 Sua aluna com deficiência auditiva participa de atividades culturais?

a) Sim ( ) b) Não

115 - Se Responder SIM – Onde? (Você pode marcar mais de uma resposta)

a) no bairro ( )

b) na escola ( )

c) nas Igrejas ( )

d) nas associações de Surdos

e) outros ( ) Quais?

24 Você considera como traços da cultura surda (costumes, comportamentos, ideias):

(Você pode marcar mais de uma resposta)

- a) sinal de identificação? ( )
- b) intérprete ( )
- c) acender a luz para chamar a atenção ( )
- d) despertador que vibra ( )
- f) dia Nacional dos Surdos ( )
- g) sites em sinais ( )
- h) telefones para surdos ( )
- i) cinema nacional legendado ( )
- j) mesa-redonda ( )
- k) secretária eletrônica que vibra ( )
- j) outros ( ) Quais? \_\_\_\_\_
- k) todas as respostas ( )
- l) nenhuma das respostas ( )

25 Quais são os meios de comunicação utilizados por sua aluna surda?

(Você pode marcar mais de uma resposta)

- a) Computador ( )
- b) Telefone celular ( )
- c) Mímica ( )
- d) Português escrito ( )
- e) Outros ( ) Quais? \_\_\_\_\_

26 Na sua opinião, a política educacional de inclusão para os alunos surdos, favorece: (assinale quantas alternativas necessárias)

- A)  A aprendizagem
- B)  Integração com os ouvintes, e com outros professores
- C)  Participação atividades extracurriculares

## APÊNDICE E

Objetivo de identificar pontos relevantes para a discussão sobre a Inclusão dos alunos com DA, na EJA da Rede Estadual.

1 Você percebe discriminação por parte de seus colegas?

a) Sim ( ) b) Não ( )

2 Em geral, seus familiares participam das festas promovidas pela escola?

Sim ( ) b) Às vezes c) Não ( )

3 Você estuda em:

a) classe bilíngue ( )

b) classe inclusiva com intérprete ( )

c) classe inclusiva sem intérprete ( )

d) classe especial ( )

e) EJA ( )

4 Você é falante de LIBRAS?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) Sei muitos sinais, mas, não todos

5 Quem na sua escola fala LIBRAS: (Você pode assinalar mais de uma alternativa)

a) Diretor (a) ( )

b) Professor (a) ( )

c) Secretário (a) ( )

d) Intérprete ( )

e) Outro funcionário (a) ( )

6 Tem professor(a) (instructor(a)) surdo(a) na sua sala de aula?

a) Sim ( ) b) Não ( )

7 Tem intérprete na sua sala de aula?

b) Sim ( ) b) Não ( )

8 Você participa das aulas com perguntas?

( ) Sim ( ) b) Não

9 Suas avaliações são diferenciadas

a) Sim ( ) b) Não

10 Você tem amigos ouvintes na escola?

a) Sim ( ) b) Não

11 Você sempre entende o que está sendo explicado na sala de aula?

a) Sim ( ) b) Não

12 Você acompanha com facilidade o conteúdo das suas aulas?

a) Sim ( ) b) Não ( )

13 Você frequenta com assiduidade as aulas?

b) Sim ( ) b) Não ( )

14 Qual a disciplina que você mais gosta?

a) Português ( )

b) Matemática ( )

- c) História ( )
- d) Geografia ( )
- e) Educação Física ( )
- f) Arte ( )
- g) Ciências ( )
- h) Inglês ( )
- i) Física ( )
- j) Biologia ( )
- k) Química ( )
- j) Outra ( ) Qual? \_\_\_\_\_

15 Quais são as principais dificuldades que você mais encontra?

(Você pode marcar mais de uma resposta)

- a) não compreende a LIBRAS ( )
- b) os professores não sabem LIBRAS ( )
- c) não tem intérpretes ( )
- d) não sabe escrever em português ( )
- e) entrou na escola tarde depois da idade ( )
- f) não gosta de estudar ( )

16 Como se comunica com seus professores?

(Você pode marcar mais de uma resposta)

- a) LIBRAS ( )
- b) Gestos ( )
- b) Mímica ( )

- c) Linguagem própria ( )
- d) Mistura de português e sinais ( )
- e) Português escrito ( )
- f) Através de intérprete ( )
- g) Outra ( ) Qual? \_\_\_\_\_

17 Você participa de atividades culturais?

- a) Sim ( ) b) Não

18 Se Responder SIM – Onde? (Você pode marcar mais de uma resposta)

- a) no bairro ( )
- b) na escola ( )
- c) nas Igrejas ( )
- d) nas associações de Surdos
- e) outros ( ) Quais?

19 Quais são os meios de comunicação utilizados por você?

(Você pode marcar mais de uma resposta)

- a) Computador ( )
- b) Telefone celular ( )
- c) Mímica ( )
- d) Português escrito ( )
- e) Outros ( ) Quais? \_\_\_\_\_