


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

DAIANE NATALIA SCHIAVON

INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM CASTILLA-LA MANCHA
(ESPANHA): reflexões para o contexto brasileiro



ARARAQUARA – SP
2017

DAIANE NATALIA SCHIAVON

**INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM CASTILLA-LA MANCHA
(ESPANHA): reflexões para o contexto brasileiro**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof^o Dr^o Leandro Osni Zaniolo

Coorientador: Prof^o Dr^o Eladio Sebastián Heredero

Bolsa: CAPES

**ARARAQUARA – SP
2017**

Schiavon, Daiane Natalia
INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM CASTILLA-LA MANCHA
(ESPANHA): reflexões para o contexto brasileiro /
Daiane Natalia Schiavon – 2017
358 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Leandro Osni Zaniolo
Coorientador: Eladio Sebastian Heredero

1. Educação especial. 2. Prática pedagógica. 3. Alunos
surdos. 4. Política educacional. 5. Espanha e Brasil.
I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DAIANE NATALIA SCHIAVON

**INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM CASTILLA-LA MANCHA
(ESPANHA): reflexões para o contexto brasileiro**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof^o Dr^o Leandro Osni Zaniolo

Coorientador: Prof^o Dr^o Eladio Sebastián Heredero

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 24/08/2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Coorientador (a): Prof^o. Dr^o. Eladio Sebastian Heredero

UAH – Universidad Alcalá de Henares

Orientador: Leandro Osni Zaniolo

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Eliana Marques Zanata

UNESP – Faculdade de Ciências – Campus Bauru

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Márcia Duarte Galvani

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara

Membro Titular: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho a Deus, milagre supremo de amor, e a todas as pessoas que sonham e lutam pela inclusão educacional dos surdos e por um ensino de qualidade para todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus autor da vida, por ser a alegria da minha juventude e por me ensinar o amor de sacrifício, esta dor tão bendita que me une a Teu altar, à tua cruz. À poderosa intercessão da Bem aventurada Virgem Maria, àquela que é Porta do Céu, por ser ela quem tem me sustentado nos momentos de cruz. *Totus Tuus, Mariae!*

A São Padre Pio, Santa Terezinha e Santa Gianna por intercederem junto a Deus por mim e por todas as graças concedidas.

Ao meu querido esposo Vinicius, por ser a voz de Deus em minha vida a dizer “Coragem” em todos os momentos de angustia e por acreditar em mim quando eu mesma não acreditava. Obrigada por todo seu sacrifício e cuidado com nossa família. Sua presença ao meu lado é um refúgio para o meu coração!

À Gianinha, filha amada, por ser luz em minha vida e me mostrar o real sentido do amor e do sacrifício. A maternidade me aproxima mais do Céu!

A minha avó, Dona Santa (*in memoriam*) por me ensinar a amar a “Mãezinha do Céu” e santificar nossa família por seu sacrifício. A senhora sempre será a alegria dos meus olhos e o encanto do meu coração.

A minha mãe Conceição e meus padrinhos, Maria Estela e Marcos, por todo carinho e cuidado com nossa Gianinha nos momentos em que precisei me ausentar e por todo apoio nesta jornada.

A minha família, em especial meus sogros Fátima e Fernando, meus cunhados Ana Cláudia e Rafael e meu sobrinho Fernando, por todo incentivo e carinho oferecidos.

A Débora Thomaz e sua família, grande amiga, por me incentivar em todos os momentos e por ser exemplo de mulher para mim. Seu SIM fortalece o meu!

Aos sacerdotes Padre Maurício e Padre Armando por serem reflexo do amor de Deus em minha vida e por terem tanto cuidado com minha alma.

Aos queridos amigos que fiz em Guadalajara e que me acolheram com tanto carinho, em especial as amizades construídas na paróquia de San Ginés, providência e presente de Deus para minha vida. Aos padres desta paróquia, Padre Oscar e Dom Jorge, que foram pais e pastores neste momento de provações e saudades.

Ao meu coorientador Prof. Eladio Sebastian Heredero, pela orientação primorosa neste processo formativo e, por seu acolhimento e dedicação concedidos em todos os momentos, em especial no período em que estive na Espanha. Obrigada pelo apoio em todas as horas e, por todas as oportunidades de aprendizado pessoal e acadêmico oferecidas.

Ao meu orientador Prof. Leandro Osni Zaniolo, que sempre me incentivou a seguir em frente e a olhar a vida sob outros ângulos.

Às professoras Eliana Zanata e Silvia Sigolo pelas valiosas contribuições oferecidas ao trabalho no Exame de Qualificação.

Às professoras Márcia Duarte Galvani e Maria Júlia Canazza Dall'Acqua, pelas contribuições e reflexões oferecidas na finalização deste trabalho, que permitiram ampliar meus horizontes.

A todos os professores que ministraram disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar que tanto contribuíram para com meu aprimoramento acadêmico.

À secretaria da Pós Graduação, sempre prestativa, pela organização, apoio e orientações recebidas durante todo este processo, e em especial, para a estadia na Espanha.

À Universidade de Alcalá de Henares, na Espanha, a Secretaria de Educação de Castilla-La Mancha e Delegação Provincial de Educação de Guadalajara pela autorização deste estudo, pelo acolhimento e atenção para comigo e com esta pesquisa.

Aos professores e alunos que participaram, por oportunizarem muitos ensinamentos e muitas trocas de experiência, mostrando que sempre temos o que aprender.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – Ministério da Educação (CAPES - MEC), pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa e do doutorado “sanduíche”.

A essas pessoas, meu eterno carinho e gratidão, pois a conclusão deste trabalho foi possível justamente por estarem presentes e deixarem marcas significativas em minha vida.

“...habiendo y debiendo ser los historiadores puntuales, verdaderos y nonada apasionados, y que ni el interés ni el miedo, el rancor ni la afición, no les hagan torcer del camino de la verdad, cuya madre es la historia, émula del tiempo, depósito de las acciones, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo por venir...”
(CERVANTES, MIGUEL, 2004, p.110)

"...havendo e devendo ser os historiadores pontuais, verdadeiros e pouco apaixonados, e que nem o interesse nem o medo, o ódio e a aflição, deve fazê-los desviar do caminho da verdade, cuja mãe é a história, rival do tempo, depositária das ações, testemunha do passado, exemplo e aviso do presente, advertência do que está por vir ... (tradução nossa)"
(CERVANTES, MIGUEL, 2004, p.110)

RESUMO

A educação de alunos surdos é um tema muito importante em diversas discussões acadêmicas de vários países. Este caráter internacional possibilita uma perspectiva de aproximação e diálogo entre diferentes contextos. O presente estudo pretendeu investigar o sistema educativo espanhol (Castilla-La Mancha) no que diz respeito à sua organização e às práticas pedagógicas para crianças surdas que frequentam a educação infantil e primária com vistas a oferecer possibilidades de reflexão para o contexto brasileiro. O trabalho foi alicerçado em uma perspectiva metodológica de abordagem qualitativa e documental, do tipo exploratório e teve como proposta a pesquisa de campo. A pesquisa foi realizada em quatro centros educativos da província de Guadalajara (Castilla-La Mancha – ES). Os participantes foram: 5 professores *Tutores*, 4 professores de Audição e Linguagem, 4 professores de Pedagogia Terapêutica, 2 intérpretes, 4 orientadores, 1 responsável legal pela organização do ensino para a diversidade da Secretaria de Educação de Guadalajara, 1 responsável pela Associação de Surdos da cidade e os pais de um dos alunos surdos, perfazendo assim um total de 21 profissionais envolvidos, além dos 5 alunos surdos e dos pais de um destes alunos que se dispuseram a conceder uma entrevista. Foram realizadas entrevistas com roteiros semiestruturados com os participantes da pesquisa, observações nos quatro centros investigados e análise de documentos dos mesmos no tocante à educação especial. A partir da análise dos dados, emergiram as seguintes categorias: organização do ensino na Espanha; sobre os alunos; sobre a prática pedagógica e adaptações curriculares e sobre a linguagem. Os resultados indicaram que, no contexto espanhol, são encontradas diversas modalidades comunicativas para o surdo, porém, há a predominância da aquisição da linguagem oral, a qual está associada à utilização dos sinais da LSE e demais gestos como ferramentas para a aquisição da mesma, sendo estas consideradas alternativas complementares. Os dados revelaram que os profissionais que atuam com alunos surdos não devem assumir uma posição apriorística radical em relação a uma modalidade comunicativa, mas sim considerar as condições da criança surda e seu desenvolvimento comunicativo, cognitivo, linguístico e acadêmico. Indicaram ainda a importância de práticas pedagógicas diferenciadas e da coletividade e parceria existente entre os profissionais para planejamento e medidas efetivas para a escolarização e atendimento deste alunado. Nos dois contextos evidenciaram-se debates divergentes sobre a educação de surdos e as modalidades linguísticas utilizadas em sua escolarização. Em vista disso, consideramos a importância do equilíbrio entre os distintos posicionamentos, uma vez que o que está em questão é o desenvolvimento cognitivo e comunicativo da criança surda. Dessa forma, por meio deste estudo oportunizamos questionamentos e possibilidades de reflexão para o contexto brasileiro e perspectivas para pesquisas futuras a partir da realidade espanhola.

Palavras-chave: Educação especial. Prática pedagógica. Alunos surdos. Política educacional. Espanha e Brasil.

ABSTRACT

The education of deaf students is a very important topic in many academic discussions in several countries. This international character allows a perspective of approximation and dialogue between different contexts. This study aimed to investigate the Spanish educational system in relation to its organization and inclusive pedagogical practices for deaf children enrolled in primary and secondary education in Guadalajara (Castilla-La Mancha / ES) and relate the investigated reality with research results in the Brazilian context thinking about the possibilities and questions for the same context. To discuss these issues, the present work was based on a methodological perspective of a qualitative approach, of the exploratory type and had as proposal a field research in four educational centers. The participants of the research are: 5 Tutors, 4 Teachers of Hearing and Language, 4 Teachers of Therapeutic Pedagogy, 2 Interpreters, 4 Supervisors, 1 professional of the Secretary of Education of Guadalajara responsible for the organization of teaching for the diversity of the city, and 1 director for the Deaf Association of the City, totaling 21 professionals involved, in addition to 5 deaf students. We did semi-structured interviews with the professionals involved in the research, and observations in the four centers investigated, and analysis of their documents on special education. From the data analysis, the following categories emerged: organization of teaching in Spain; about students; on pedagogical practice and curricular adaptations and on language. The results indicated that, in the Spanish context, are found different communicative modalities for the deaf, however, there is a predominance of oral language acquisition, which is associated with the use of LSE signs and other gestures as a means of acquiring the same, and are therefore considered complementary alternatives to it. The data revealed that professionals who work with deaf students should not assume a radical position in relation to a communicative modality, but should consider the conditions of the deaf child and his communicative, cognitive, linguistic and academic development. They also indicated the importance of differentiated pedagogical practices and of the collective and existing partnership among professionals for planning and effective measures for the schooling and attendance of this student. In both contexts there were divergent debates on the education of the deaf and the language modalities used in their schooling. In view of this, we consider the importance of the balance between the different positions, since what is at issue is the cognitive and communicative development of the deaf child. Thus, through this study, we offer questions and possibilities for reflection in the Brazilian context and perspectives for future research based on the Spanish reality.

Keywords: Special education. Pedagogical practice. Deaf students. Educational politics. Spain and Brazil.

RESUMEN

La educación de alumnos sordos es un tema muy importante en diversas discusiones académicas de varios países. Este carácter internacional posibilita una perspectiva de acercamiento y diálogo entre diferentes contextos. El presente estudio pretendió investigar el sistema educativo español (Castilla-La Mancha) en lo que se refiere a su organización y a las prácticas pedagógicas para niños sordos que frecuentan la educación infantil y primaria con vistas a ofrecer posibilidades de reflexión para el contexto brasileño. El presente trabajo se basó en una perspectiva metodológica de abordaje cualitativo y documental, del tipo exploratorio y tuvo como propuesta una investigación de campo en cuatro centros educativos de la provincia de Guadalajara (Castilla-La Mancha - ES). Los participantes de la investigación fueron: 5 profesores Tutores, 4 profesores de Audición y Lenguaje, 4 profesores de Pedagogía Terapéutica, 2 intérpretes, 4 orientadores, 1 responsable legal de la Secretaría de Educación de Guadalajara por la organización de la enseñanza para la diversidad en esta realidad, y 1 Responsable de la Asociación de Sordos de la ciudad, totalizando así un total de 21 profesionales involucrados, además de los 5 alumnos sordos y de los padres de uno de estos alumnos que se dispusieron a conceder una entrevista. Se realizaron entrevistas con guiones semiestructurados con los participantes de la investigación, así como observaciones en los cuatro centros investigados y análisis de los documentos de los mismos al respecto a la educación especial. A partir del análisis de los datos, surgieron las siguientes categorías: organización de la enseñanza en España; sobre los alumnos; sobre la práctica pedagógica y adaptaciones curriculares y sobre el lenguaje. Los resultados indicaron que, en el contexto español, se encuentran diversas modalidades comunicativas para el sordo, sin embargo, existe la predominancia de la adquisición del lenguaje oral, la cual está asociada a la utilización de los signos de la LSE y demás gestos como herramientas para la adquisición de la misma, por lo que se consideran alternativas complementarias a la misma. Los datos revelaron que los profesionales que actúan con alumnos sordos no deben asumir una posición apriorística radical en relación a una modalidad comunicativa, sino considerar las condiciones del niño sordo y su desarrollo comunicativo, cognitivo, lingüístico y académico. También indicaron la importancia de prácticas pedagógicas diferenciadas y de la colectividad y coordinación existente entre los profesionales para planificación y medidas efectivas para la escolarización y atención de este alumnado. En los dos contextos se evidenciaron debates divergentes sobre la educación de sordos y las modalidades lingüísticas utilizadas en su escolarización. En vista de ello, consideramos la importancia del equilibrio entre los distintos posicionamientos, ya que lo que está en cuestión es el desarrollo cognitivo y comunicativo del niño sordo. De esta forma, por medio de este estudio oportunizamos cuestionamientos y posibilidades de reflexión para el contexto brasileño y perspectivas para investigaciones futuras a partir de la realidad española.

Palabras clave: Educación especial. Práctica pedagógica. Estudiantes sordos. Política educativa. España y Brasil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Palacio del Infantado</i>	21
Figura 2 - Monumento a Dom Quixote e Sancho Pança em Alcalá de Henares	21
Figura 3 - Vista panorâmica da província de Toledo	22
Figura 4 - Espanha (<i>Castilla la Mancha</i>)	26
Figura 5 - <i>Castilla-La Mancha</i> (Províncias)	27
Figura 6 - Vista da ala infantil da Biblioteca da cidade	29
Figura 7 - Estrutura histórica da parte superior de uma das salas de leitura	29
Figura 8 - Estrutura histórica da sala central da Biblioteca.	30
Figura 9 - Anatomia do ouvido	38
Figura10 - Retro auricular	43
Figura 11 - Intra auricular	43
Figura 12 – Intracanal	43
Figura 13 - Intra CIC	44
Figura 14 - Componentes do Implante Coclear	45
Figura 15 - Implante coclear	45
Figura 16 - Sistema FM	47
Figura 17 - Sistema educativo espanhol	55
Figura 18 - Medidas de atenção à diversidade	96
Figura 19 - Medidas de Atenção à diversidade (ordinárias e extraordinárias)	97
Figura 20 - Medidas de atenção à diversidade (adaptações)	99
Figura 21 - Guadalajara (cidades da pesquisa)	134
Figura 22 - Organograma de categorias	147
Figura 23 - Sequência de atividades trabalhadas pela professora de AL	243
Figura 24 - Resultados da pesquisa	303

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - *Ratio* média de alunos

125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Centros educativos com alunos surdos	135
Quadro 2 - Alunado da pesquisa	137
Quadro 3 - Caracterização centros educativos e participantes	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Teses encontradas	32
Tabela 2 - População escolarizada	124
Tabela 3 - Matrículas de alunos	125
Tabela 4 - Alunos ACNEAE	126
Tabela 5 - Centros educativos	127

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
AC	Adaptación Curricular
ACI	Adaptación curricular individualizada
ACNEE	Alumnado con necesidades educativas especiais
ACNEAE	Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo
AL	Audición y Lenguaje
AMPA	Asociación de padres y madres de alumnos
APANDAGU	Asociación de Padres y Amigos de niños con Déficit Auditivo de Guadalajara
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIP	Colegios de Educación Infantil y Primaria
CERMI	Comité español de representantes de personas con discapacidad.
CIC	Completamente inserido no canal
COCEMFE	Confederación Española de Personas con Deficiencia Física y Orgánica
CRFP	Centro Regional de Formação do Professorado de Castilla-La Mancha
DB	Decibel
DC	Diversificación curricular
DIALNET	Base de datos de conteúdo científicos hispânicos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
FEAPS	Confederación Española de Organizadores a Favor de las Personas con Deficiencia Intelectual
FIAPAS	Confederación Española de familias de personas sordas
FM	Frequência modulada
FP	Formación profesional
HRAC-USP	Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia
IES	Institutos de Educação Secundária
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LOGSE	Ley de Organización General de los Sistemas de Ensino
LSE	Língua de Sinais Espanhola

LOPEG	Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes
LISMI	Ley de Integración Social Del Minusválido
LODE	Ley Orgánica del Derecho a la Educación
LOECE	Ley Orgânica de Estatutos de Centros Escolares
LOCE	Ley de Calidad de la Educación
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
NCOF	Normas de Convivencia, Organización y Funcionamiento
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONCE	Organización Nacional de Ciegos Españoles
PAU	Prueba de Acceso a la Universidad
PDI	Programa de Desenvolvimento Individual
PEC	Proyecto educativo de centro
PGA	Programación General Anual
PMAR	Programas de Mejora de Aprendizaje e Rendimiento
PT	Pedagogia Terapêutica
PTI	Plan de Trabajo Individualizado
ROC	Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
TESEO	Base de dados de Teses Doutorais das Universidades espanholas
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UAH	Universidad Alcalá de Henares
UFSCAR	Universidade Federal São Carlos
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
1. INTRODUÇÃO	23
2. COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM	35
3. ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO NA ESPANHA	52
4. EDUCAÇÃO DE SURDOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESPANHA	59
5. PRÁTICA PEDAGÓGICA E ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA ESPANHA	88
6. CASTILLA-LA MANCHA: EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMARIA	101
6.1 Educação especial em Castilla-La Mancha	101
6.2 Educação infantil e primaria em Castilla-La Mancha	115
6.3 Contextualização da Comunidade Autônoma de Castilla-La Mancha	123
7. MÉTODO	132
7.1 Delineamento do estudo	132
7.2 Contexto no qual a pesquisa foi realizada	133
7.3 Instrumentos	139
7.4 Procedimentos de coleta de dados	144
8. RESULTADOS E ANÁLISE	147
8.1 Caracterização dos centros educativos	149
8.2 Organização do ensino na Espanha	156
8.3 Sobre os alunos	176
8.4 Sobre a prática pedagógica e adaptações curriculares	208
8.5 Sobre a linguagem	266
9. ANÁLISES E APONTAMENTOS DE POSSIBILIDADES PARA O CONTEXTO BRASILEIRO	303
10. CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS	329
REFERÊNCIAS	335
APÊNDICES	348
APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada con la “Asesora de Atención a la Diversidad en Guadalajara”	349
APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada con Profesores tutores de las escuelas	350

APÊNDICE C – Entrevista semiestructurada con el Orientador/a de las escuelas	351
APÊNDICE D – Entrevista semiestructurada con PT y AL	352
APÊNDICE E – Entrevista semiestructurada com a Secretaria da APANDAGU	353
APÊNDICE F – Entrevista semiestructurada com os pais do aluno surdo	354
APÊNDICE G – Observaciones	355
ANEXOS	356
ANEXO A – Sistema educativo Espanhol (LOMCE, 2013)	357
ANEXO B – Sistema educativo Espanhol (LOE, 2006)	358

APRESENTAÇÃO

Considera-se importante apontar alguns questionamentos que me conduziram a anelar respostas que, tão só poderiam ser encontradas na área da Educação Especial e mais especificamente no ensino de alunos surdos.

Meus primeiros contatos com pessoas surdas deram-se em âmbito religioso, mais especificamente cristão-católico – e atualmente tais princípios adquiriram ainda mais importância em minha formação pessoal – e a partir deles fui norteando minha vida acadêmica e profissional, iniciando assim minha participação junto à comunidade surda de minha cidade e meu envolvimento com a Língua de Sinais.

No ano de 2006, iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru, me graduando no final do ano de 2009. Neste curso dediquei meus estudos e trabalho de conclusão à área da educação de pessoas com deficiência e da surdez. Em vista disso e para um maior aprofundamento, realizei alguns estágios no Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo - HRAC-USP, órgão complementar à USP, atualmente centro de referência para implantes cocleares e atendimento a surdos, e o Centro Educacional do Deficiente Auditivo – CEDAU, que tinha caráter com proeminência para o Oralismo, em vista de ter um alto índice de crianças implantadas e que recebiam orientação e reabilitação naquele centro.

Durante a graduação trabalhei na Rede de Educação Municipal de Jaú, interior do Estado de São Paulo, como intérprete de LIBRAS de alunos surdos e como professora desses alunos no ensino regular. Tais experiências – aliadas a meus estudos – me permitiram um maior amadurecimento na área e passaram a despertar em mim um maior interesse em proporcionar a estes indivíduos um ensino diferenciado e de qualidade.

Desde a graduação tinha o desejo de continuar meus estudos acadêmicos e assim contribuir para a formação de novos profissionais. Dessa forma, no ano de 2010 iniciei o curso de Mestrado do programa de pós-graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara. Tal estudo realizado fora pautado em questionamentos relacionados à prática pedagógica da professora da Sala de Recursos, habilitada em surdez, e acerca da importância deste acompanhamento para os alunos – uma vez que em outro trabalho as práticas da professora do ensino regular já haviam sido estudadas.

Neste período tive a oportunidade de participar do Encontro Ibero-americano de Educação na cidade de Guadalajara – Espanha (sede da Universidade de Alcalá de Henares nos cursos de Educação) e assim ter contato com uma realidade que tem há mais tempo

políticas públicas inclusivas implantadas em seu sistema educativo e com uma educação diferenciada para os surdos, bem como com o Prof^o Dr^o Eladio Sebastian Heredero – coorientador desta pesquisa de Doutorado – que ampliou meus horizontes para a pesquisa internacional e apontou novas possibilidades de pesquisa.

Finalizado o Mestrado, atuei como docente da disciplina de LIBRAS em duas Universidades de uma cidade do interior paulista e como tutora e intérprete de um curso à distância voltado para a área da surdez. Estas oportunidades me motivaram a adentrar ainda mais na realidade educacional do surdo e a buscar melhores condições de aprendizagem dos mesmos.

Imbuída destas experiências profissionais e do anseio pela continuidade de minha carreira acadêmica, decidi pelo ingresso no doutorado na mesma universidade, bem como a realização de um estágio na realidade anteriormente mencionada, a Espanha, e dessa forma investigar como acontece a escolarização do aluno surdo naquele país. Para minha alegria fui aprovada no curso de Doutorado desta Instituição e assim iniciei meus estudos bem como as labutas para conseguir a aprovação de uma bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para este estágio. Depois deste caminho de incertezas e inseguranças e na busca pelo visto espanhol, por meio de uma série exaustiva de documentação, eis que veio a grande notícia: a aprovação! Uma imensa alegria!

Neste sentido realizei o estágio por uma instância de onze meses na cidade de Guadalajara que é uma província da Comunidade Autônoma de Castilla-La Mancha, cuja capital é Toledo (antiga capital da Espanha). Foi uma experiência única e maravilhosa de muito aprendizado e crescimento pessoal, profissional e acadêmico. Tive a oportunidade de conhecer um país diferenciado a nível cultural, social, político e econômico e a aprimorar meus conhecimentos na língua espanhola, bem como conhecer lugares e ter experiências que sempre sonhei. Neste período também participei de Congressos internacionais – os quais me possibilitaram ampliar minha visão sobre a educação de forma geral e sobre a internacionalização da pesquisa – além de eventos promovidos pela Universidade de Alcalá de Henares, localizada a 25 km de Guadalajara, onde, por sua vez, se encontra a “*Facultad de Educación*” desta mesma universidade.

Por este período de tempo fiquei imersa no contexto espanhol e assim, tive por meio das experiências nesta realidade e da orientação do professor coorientador desta pesquisa, a oportunidade de adentrar nos aspectos mais peculiares e específicos desta cultura, bem como de conhecer uma educação inclusiva de caráter diferenciado. Entre idas e vindas às escolas e

cafés com os professores e diretores, pude perceber de fato a importância de minha estadia neste país e da relevância de minha pesquisa para o meio acadêmico.

A título de curiosidade destaco as seguintes fotos: 1. Palacio del Infantado (Guadalajara); 2. Monumento a Dom Quixote e Sancho Pança em Alcalá de Henares em frente ao Museu Casa natal de Miguel de Cervantes; 3. Vista panorâmica da província de Toledo, cidade medieval cercada pelo rio Tejo e por muita cultura.

Figura 1 – Palacio del Infantado



Fonte: A autora.

Figura 2 - Monumento a Dom Quixote e Sancho Pança em Alcalá de Henares em frente ao Museu Casa natal de Miguel de Cervantes



Fonte: A autora.

Figura 3 - Vista panorâmica da província de Toledo, cidade medieval cercada pelo rio Tejo e por muita cultura.



Fonte: A autora.

Tendo em vista minha trajetória acadêmica e pessoal, meu desejo com este estudo é apresentar uma tese capaz de oferecer contribuições para a educação especial e mais especificamente para àqueles que trabalham com o ensino de alunos surdos e, assim, promover reflexões e um diálogo efetivo entre os profissionais envolvidos na pesquisa com estes profissionais que trabalham com surdos.

1. INTRODUÇÃO

É necessário, inicialmente, definirmos que o objeto da presente pesquisa é investigar o sistema educativo espanhol no que diz respeito à sua organização e às práticas pedagógicas para crianças surdas que frequentam a educação infantil e primária com vistas a oferecer possibilidades de reflexão para o contexto brasileiro. A educação de alunos surdos é um tema importantíssimo em diversas discussões acadêmicas de vários países. Este caráter internacional da discussão nos convida a fazer um esforço de aproximação e diálogo. Daí brota então a importância de nossa pesquisa, a qual vem à tona ao cenário acadêmico para assim diminuir o hiato que muitas vezes há no conhecimento de novas realidades (estrangeiras) e das discussões sobre a temática que se dá em contextos diferentes, como é o caso da Espanha.

Ao adentrarmos no campo da educação de pessoas com deficiência, e neste caso, de pessoas surdas, é necessário trilharmos o caminho dos fatos histórico e o fazemos para evidenciar a evolução da luta histórica de tais sujeitos, em particular na Espanha, até a real situação de inclusão social a partir do século XX. Evolução esta que é refletida na legislação que garante os direitos das pessoas, preconizados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948, art. 1) afirmando que “Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos”, e confirmados na Constituição Espanhola (1978).

Nessa linha de pensamento, na Espanha, afirma Tiana Ferrer (2004, p.316) que a “Lei de Organização Geral dos Sistemas de Ensino – LOGSE implementou um tratamento específico de atenção à diversidade”, fator este que constituiu uma das políticas prioritárias durante a década de 1990 (ESPANHA, 2006) ¹.

Ao fazermos referência à Espanha, deve-se ressaltar um avanço significativo nas discussões e na implantação de práticas educativas que este país vem desenvolvendo relacionado ao atendimento de alunos com algum tipo de deficiência e neste caso, de alunos surdos, no contexto do ensino regular, desde a educação infantil até universidade. De acordo com Tiana Ferrer (2004), a Espanha tem alcançado um nível significativo de desenvolvimento, que tem afetado os diversos aspectos da vida social, política, econômica e cultural daquela sociedade.

¹ A lei de Ordenação Geral do Sistema Educativo (LOGSE) dispõe sobre ampliação da idade da educação básica espanhola, para dezesseis anos, em condições de obrigatoriedade e gratuidade. Tal legislação estabelece as etapas da Educação Infantil, Educação Primária e Educação Secundária. Tem sua continuidade de trabalho na Lei Orgânica da Educação (LOE), (ESPANHA, 2006).

Segundo Miranda (2011, p.36) em sua pesquisa, também de cunho internacional, aponta que ocorreu uma “interação de fatores de natureza econômica, social e cultural que concorreram para essa expressiva transformação”.

Evidencia-se, dessa forma, o papel da educação, que contribuiu para as mudanças ocorridas e nas políticas educacionais nesse processo de desenvolvimento do país. Podem-se assim, distinguir três campos convergentes de transformações das políticas educacionais, a saber, expansão do acesso a todos os níveis de escolarização; a garantia de qualidade de ensino e a equidade (MIRANDA, 2011).

No Brasil destaca-se o importante papel da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que define, no artigo 205, a educação enquanto direito de todos, garantindo assim o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece que “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garantindo por parte do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art.208).

Como consequência destes avanços na política educacional, na década de 1990, o Brasil promulgou o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, por meio da Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990) que fora incitado pela questão dos direitos do homem e de acordos internacionais que encerram por refletir na política brasileira.

Outros eventos relevantes deste período também merecem destaque por haverem influenciado na elaboração de políticas públicas que permeiam a educação inclusiva e são eles: a Conferência de Educação para Todos que resultou na Declaração Mundial de Educação para todos (1990) e com Conferência Mundial de Atenção às pessoas com Necessidades Especiais que formalizou a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A partir destas breves considerações sobre a legislação e o contexto histórico do surgimento dos direitos à educação, ressaltamos a importância da Espanha enquanto um país que, há mais tempo, tem implantadas políticas públicas de educação inclusiva em seu sistema educativo. O intuito é estudar as múltiplas possibilidades de outro sistema educativo sobre a educação e inclusão de alunos surdos, objetivando apontar contribuições e reflexões para o contexto brasileiro. Por isso, pretende perpassar pelos dois contextos: Brasil e Espanha.

Os dois países vêm apresentando avanços em seus respectivos sistemas educativos no que tange à educação. Contudo evidencia-se a necessidade de pesquisas que versem sobre tal tema a fim de promover reflexões para ambos os contextos e possibilitar políticas públicas mais inclusivas para estes alunos.

Com o intuito de ampliar as informações sobre os dois contextos a serem investigados neste estudo, apresentamos ao leitor uma breve caracterização de cada um deles, Brasil, São Paulo e a título de exemplo, Jaú² e Espanha, Castilla-La Mancha e Guadalajara – com ênfase para este último por ser foco maior da pesquisa – como, por exemplo, dados de origem, formação populacional e econômica e algumas curiosidades, dentre outras, a fim de traçar algumas considerações para uma significativa análise dos dados aqui encontrados.

O Brasil é o maior país da América do Sul e da região da América Latina, sendo o quinto maior do mundo em área territorial, equivalente a 47% do território da América do Sul, e população, com mais de 200 milhões de habitantes. Está dividido em 27 unidades federativas, sendo 26 estados e um distrito federal, dotadas de governo e constituição próprios, que, juntas, formam a República Federativa do Brasil.

Segundo Fausto (2007) a história do desenvolvimento do Brasil em seus diversos aspectos e períodos, isto é, desde a época Colonial, Império, República, Estado Getulista, Estado Novo, Período Democrático, Regime Militar e mudanças atuais (período democrático), mostram o perfil de um país com características próprias em sua formação populacional, econômica e social.

O Estado de São Paulo, cuja capital carrega o mesmo nome, está situado na região Sudeste do país e é o nono maior estado em extensão territorial do país e o mais populoso, conta com cerca de 44 milhões de habitantes, segundo o IBGE em 2014. O Estado possui 645 municípios e ocupa uma área de 248.222.362 km².

A cidade de Jaú localiza-se na região central do estado e está cerca de 296 km da capital (São Paulo) e, segundo o Censo de 2015, contava com uma população de 143.283 habitantes. A cidade carrega o nome de um peixe, o peixe “Jaú”, que foi pescado em um pequeno rio que corta a cidade na época de sua origem. É um importante polo de desenvolvimento industrial e agrícola, destacando-se pela quantidade de fábricas de calçados femininos, sendo conhecida por isso como “Capital do calçado feminino”.

A título de curiosidade destaca-se que esta cidade possui uma pequena biblioteca municipal situada no Centro Cultural existente na mesma, conta com um acervo de 25.000 volumes e uma pequena gibiteca. Este Centro oferece, com o apoio da Secretaria de Cultura e Turismo, os seguintes cursos (gratuitos) à população da cidade: artesanato, pintura, desenho artístico, teatro, dança de salão e violão erudito.

² A cidade de Jaú irá aparecer em pesquisas realizadas anteriormente pela pesquisadora e dessa forma contribuirá com dados significativos para o estudo.

A Espanha, membro da Comunidade Econômica Europeia, está situada na Europa meridional, na Península Ibérica. O território espanhol inclui as ilhas Baleares, no Mediterrâneo, as Ilhas Canárias, no Oceano Atlântico, e duas cidades autônomas no norte da África, Ceuta e Melila, que fazem fronteira com o Marrocos. Conta com uma população de quase 50 milhões de habitantes, segundo o Censo de 2016.

O país está dividido em 17 Comunidades Autônomas (configuração comparável com a dos Estados, no Brasil) e o idioma oficial é o castelhano, contudo algumas dessas Comunidades Autônomas possuem idioma próprio, como Galiza, o País Basco e a Catalunha. A Espanha atualmente é uma monarquia parlamentarista, com um monarca que exerce a função de Chefe de Estado, o Rei da Espanha, e um presidente eleito que governa o país.

Castilla-La Mancha é uma das 17 Comunidades Autônomas da Espanha e faz fronteira com as seguintes comunidades: Castilla-León, Aragón, Valência, Múrcia, Andaluzia e Extremadura. Está formada por 919 municípios que integram as províncias de Toledo, Ciudad Real, Cuenca, Albacete e Guadalajara. A capital da província de Castilla-La Mancha é Toledo. Essa comunidade originou-se em 15 de novembro de 1978 e seu estatuto foi aprovado em 16 de agosto de 1982. A região em que se encontra a mesma, representa hoje as terras da antiga Coroa de Castelas, situada geograficamente em torno da grande comarca existente na época, La Mancha. Anteriormente a esta divisão, Castilla-La Mancha fazia parte da província de Madrid em Castilla-La Nueva, porém, com a implantação do moderno sistema espanhol de regiões autônomas, foi separada por conta da diferença econômica entre a capital e as demais províncias (ASÍN VERGARA, 1999).

A seguir na Figura 4, apresentaremos a localização da Comunidade Autônoma de Castilla-La Mancha em relação às demais comunidades da Espanha.

Figura 4 – Espanha (Castilla la Mancha)



Fonte: <http://spain-map.blogspot.com.br/2012/07/castilla-la-mancha>

No mapa apresentado na Figura 5, destacamos as províncias que compõem tal Comunidade e em específico a Comunidade de Guadalajara (foco de nossa pesquisa).

Figura 5 – Castilla-La Mancha (Províncias)



Fonte: <http://spain-map.blogspot.com.br/2012/07/castilla-la-mancha>

A província de Guadalajara é uma das maiores regiões da Espanha, ocupando uma superfície de 79.409 km², que representa cerca de 13,6% do total peninsular, contando com uma população de 2.078.611 habitantes e que se apresenta como um paradoxo formado por “diversidade e uniformidade ao mesmo tempo”, diversidade por ter uma imensa variedade de espaços naturais e uniformidade por apresentar a mesma característica climática (CUBERO GARROTE, 2008, p.5).

Guadalajara é uma cidade situada no centro da Península Ibérica e é a capital da província homônima, na Comunidade Autônoma de Castilla-La Mancha. Está localizada do lado esquerdo do rio Henares e isto, segundo Paraninfo (2016), na antiguidade teve um importante valor estratégico, porque por meio dele se podia controlar a passagem dos diferentes caminhos da Espanha atlântica à mediterrânea. Nesta época aparecem registros históricos de assentamentos romanos como a conhecida cidade de *Arriaca*. Atualmente, essa posição geográfica continua sendo de suma relevância para Guadalajara, uma vez que esta região do rio Henares se constitui um polo de diversas possibilidades agrícolas e industriais, devido a sua proximidade a Madrid e por propiciar excelentes condições de comunicação com a mesma e com as regiões do norte e leste espanhol.

A cidade contou, segundo o Censo de 2015, com 83.391 habitantes, o que a converte na terceira cidade mais populosa da província de Castilla-La Mancha e com uma superfície de 235 51 Km². Foi fundada pelos árabes, entre o século VIII e IX e dessa época provêm seu

nome, “Rio das pedras”, devido ao rio Henares. A população estrangeira no ano da pesquisa foi de 10 200 habitantes (12% do total), sendo as nacionalidades mais numerosas a romena e marroquina.

De acordo com Paraninfo (2016), a Guerra Civil Espanhola³ representou para a cidade um grande golpe na vida das pessoas, uma vez que numerosos edifícios e estruturas foram destruídos. No entanto, durante a segunda metade do século XX, Guadalajara contou com um expressivo número de imigrantes, em especial originários da mesma província ou de zonas menos desenvolvidas do país. A cidade ainda foi inserida como polígono de descongestionamento industrial de Madrid e, por esse fator, hoje é considerada uma das cidades que apresenta maior taxa de crescimento da Espanha. Esses fatos possibilitaram a retomada do crescimento em diversos setores da cidade, contribuindo para um significativo avanço no setor político, administrativo, social e econômico de Guadalajara.

Destacamos a título de exemplo e curiosidade um dos fatos que se diferencia das realidades que em geral se encontram no Brasil. Apenas por meio deste exemplo é possível notar que em alguns aspectos há uma diferença considerável em relação a recursos de diversas naturezas. Na cidade em questão se encontra uma das Bibliotecas Públicas do Estado. Esta foi fundada em 1837 e está localizada no *Palácio de los Dávalos*, um palácio edificado no século XVI por Hernando de Ávalos Carrión. Conta com 5800m² e com um total de 200.000 volumes. A Biblioteca é considerada uma grande obra, seu pátio é de estilo renascentista e sua fachada representa um torneio entre dois cavaleiros, símbolo da nobreza e em honra a família fundadora. Podemos ver nas fotos a seguir como o ambiente está organizado – é possível notar o clima agradável do mesmo, a qual por si só é um estímulo ao estudo. Na Figura 6 temos a vista da ala infantil da Biblioteca da cidade: destinada ao estímulo da leitura infantil. Na Figura 7 temos a estrutura histórica da parte superior de uma das salas de leitura da mesma e na Figura 8, a estrutura histórica da sala central da Biblioteca.

³ A Guerra Civil Espanhola foi um conflito social, político e bélico, que mais tarde repercutiria economicamente também, desencadeado na Espanha após o fracasso do Golpe de estado de 17 e 18 de julho de 1936 levado a cabo por uma parte do exército contra o governo da Segunda República Espanhola. Terminou em 1 de abril de 1939, com a vitória dos militares e a instauração de um regime de caráter fascista, liberado pelo general Francisco Franco (PARANINFO, 2016).

Figura 6 -Vista da ala infantil da Biblioteca da cidade: destinada ao estímulo da leitura infantil.



Fonte: A autora.

Figura 7 - Estrutura histórica da parte superior de uma das salas de leitura



Fonte: A autora.

Figura 8- Estrutura histórica da sala central da Biblioteca.



Fonte: A autora.

Ressalta-se que, neste local há um piano, o qual pode ser tocado à vontade por aqueles que dominam o instrumento musical.

Também a título de curiosidade é que nesta cidade há um evento *chamado “Maratón de los cuentos de Guadalajara”* (Maratona de Contos de Guadalajara), que é um festival de contos de narração oral realizado todo ano no “*Palacio del Infantado*”⁴ da cidade e reúne narradores de contos de todo o mundo, colaboradores e público em geral da cidade (o primeiro conto é narrado pelo prefeito do município) que narram de forma ininterrupta, durante 46 horas, contos de sua própria autoria ou de outros. Trata-se de uma festa de caráter cultural e é chamada de festa da palavra e do ouvir (GUADALAJARA, 2016).

A riqueza cultural presente neste país e em especial nesta cidade corrobora com os argumentos de justificativa deste trabalho. E, ainda, tais exemplos nos remetem à valorização da cultura e da educação presentes no país e que muito contribuem para a formação do cidadão, uma vez que fomentam e estimulam o capital cultural desde a mais terna infância – fatos estes que de forma geral, não são tão comuns na realidade brasileira.

⁴ O “Palacio de los Duques del Infantado ou Palacio del Infantado” é um palácio de estilo gótico com elementos renascentistas situado em Guadalajara e que foi construído por Iñigo López de Mendoza y Luna, segundo duque do Infantado – título nobre espanhol concedido pelos Reis Católicos de 1475 – ao final do século XV e que hoje é considerado Patrimônio da Humanidade.

Levantamento de pesquisas

Na tentativa de delinear o campo da produção de conhecimento sobre a temática desta pesquisa realizamos uma revisão de literatura em importantes bases de dados de âmbito acadêmico, tais como: Portal CAPES, IBICT, SCIELO, UFSCar, USP, UNICAMP e Portal UNESP. Esta busca foi realizada por meio da utilização de termos relacionados a este estudo, como por exemplo: Inclusão escolar; educação de surdos; contextos educacionais, e Brasil e Espanha. Dentre os trabalhos considerados relevantes, destacamos apenas um que tangencia a presente pesquisa.

Tal estudo (MIRANDA, 2011), objetivou realizar uma descrição sobre a Educação Infantil inclusiva em uma cidade do Brasil e em uma da Espanha, sob a percepção de familiares e profissionais. Os resultados apontaram especificidades nas duas realidades no que diz respeito aos recursos humanos e materiais na educação infantil inclusiva.

Com o intuito de conhecer as pesquisas espanholas que abordam a temática do estudo, realizou-se um levantamento de teses a fim de verificar aquelas que poderiam servir de apoio ao presente trabalho. Realizou-se uma busca de teses (envolvendo o período de 1990 a 2015) nas seguintes bases de dados e catálogos eletrônicos que indexam publicações científicas,: TESEO⁵ e Dialnet⁶, com os seguintes termos: *Sordera, inclusión de alumnos sordos, España y Brasil, educación de sordos, niños sordos, inclusión de sordos en España y Brasil, deficiencia/discapacidad⁷ auditiva e implante coclear*. Apareceram nestas duas fontes 93 teses, conforme distribuídas na tabela 1.

⁵ TESEO: Base de dados de Teses Doutorais das Universidades espanholas desde 1976.

⁶ DIALNET: Base de dados de conteúdo científicos hispânicos.

⁷ Booth e Ainscow (2002, p.19) definem que “Las discapacidades son barreras a la participación del alumnado con deficiencias o enfermedades crónicas. Las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas. La deficiencia se puede definir como “una limitación permanente de la función física, intelectual o sensorial”, aunque la noción de una deficiencia intelectual es problemática, ya que puede sugerir una injustificable base física a las dificultades.

Tabela 1 – Teses encontradas

	TESEO	Dialnet
Sordera	23	9
Inclusión de alumnos sordos	0	0
Escolarización de alumnos sordos	0	2
Niños sordos	10	3
Educación de sordos	0	0
España y Brasil	27	31
Inclusión de sordos en España y Brasil	0	0
Deficiencia y discapacidad auditiva	12	8
Implante coclear	14	0

Fonte: A autora.

Verificamos os seguintes temas nas pesquisas nas bases de dados citadas: Em TESEO encontramos com *Sordera*: Estudos estatísticos, conceituais, clínicos, terapias de surdez, surdez e incidências e causas genéticas; com *Niños sordos*: Enfoques linguísticos, escrita, memória em crianças surdas, habilidades sociais e comparações com crianças ouvintes, com *España y Brasil*: Estudos comparativos sobre Bibliotecas Públicas, processo penal, criminalidade, integração empresarial, ordenamentos tributários, reutilização da água, desemprego, voleibol e trabalho de adultos; com *Deficiencia y discapacidad auditiva*: Desenvolvimento infantil, idosos, expressão escrita, teoria da mente, programa para pessoas com deficiência auditiva, necessidades formativas do professorado, cultura audiovisual, integração educativa, gramática computacional e novas tecnologias e com *Implante coclear*: clínica, perspectiva das famílias, estimulação, reconhecimento auditivo musical e intervenção terapêutica. Em Dialnet encontramos com *Sordera*: Prevenção e causas da surdez e pacientes surdos diabéticos; com *Escolarización de alumnos sordos*: estudo de um grupo de alunos surdos ao longo de sete anos de escolarização em uma escola de Madrid e escolarização de um aluno implantado; com *Niños sordos*: Educação artística para crianças surdas e estilos cognitivos; com *España y Brasil*: Evolução física, segurança cidadania, gestão pesqueira, aspectos penais, ética ambiental, ansiedade, psicologia, gestão hoteleira e competências profissionais; com *Deficiencia y discapacidad auditiva*: Teoria da mente, idosos e processos de leitura. Com relação aos seguintes descritores não foi encontrado nenhum trabalho: *Inclusión de alumnos sordos*; *Educación de sordos* e *Inclusión de sordos en España y Brasil*.

Ressalta-se que os trabalhos encontrados, em especial aquele evidenciado no Brasil, são de característica apenas descritiva e, por isso, apesar da importância, evidencia-se a escassez de pesquisas sobre a temática que pretendemos abordar, bem como a necessidade de

trabalhos que estabeleçam relações entre duas realidades e oportunizem ações de reflexões entre os contextos.

Neste sentido, há na atualidade, em nível nacional e internacional, controvérsias e postulados educacionais distintos referentes à organização do ensino de alunos surdos e sua educação. Enquanto essa discussão vem sendo travada, principalmente no âmbito da academia, alunos surdos estão sendo matriculados e frequentando as classes comuns, ora com apoio de professores especializados, ora sem esse tipo de apoio, bem como por meio de programas envolvendo ou não a Língua de Sinais. Assim, parece latente e necessária a realização de pesquisas que abordem a realidade desses alunos e professores e que por sua vez, apontem caminhos para tornar as práticas pedagógicas mais significativas frente à inclusão dos surdos.

Além deste fator, como já nos referimos no início, é necessário também propiciar aqui um espaço de diálogo entre diferentes contextos. E é neste sentido, da diminuição do hiato existente entre as discussões da temática (educação de alunos surdos) nos dois países referidos (Brasil e Espanha), que buscamos trazer para a discussão acadêmica brasileira as realidades encontradas no cenário espanhol no que diz respeito à educação de alunos surdos.

Diante de tal situação, o presente estudo partiu da seguinte questão:

- Que possibilidades o sistema educacional espanhol oferece para a educação de surdos e que poderiam trazer contribuições para estes alunos nas escolas brasileiras?

Tal questão serve como apontamentos para reflexões sobre a educação de alunos surdos, uma vez, que em se tratando especificamente deste alunado, existem questões oriundas da organização do ensino, da prática pedagógica e dos tipos de apoios que são oferecidos.

Em vista disso, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar o sistema educativo espanhol no que diz respeito à sua organização e às práticas pedagógicas para crianças surdas que frequentam a educação infantil e primária com vistas a oferecer possibilidades de reflexão para o contexto brasileiro.

São objetivos específicos:

- ✓ Descrever os apoios e recursos oferecidos à inclusão de alunos surdos;
- ✓ Identificar as características do processo educativo e aprendizagem dos alunos surdos;
- ✓ Caracterizar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino do aluno surdo;

✓ Conhecer a compreensão⁸ dos profissionais sobre o processo comunicativo dos alunos surdos.

Para fins didáticos o presente trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: a primeira seção (iniciando a fundamentação teórica do estudo) aborda aspectos relacionados à comunicação e a linguagem, sobre o sistema auditivo e sua funcionalidade, os possíveis determinantes da surdez, os recursos e ajudas técnicas existentes e as abordagens educacionais. Na segunda seção tratamos de elementos relacionados à organização do sistema educativo espanhol. Na terceira, a organização do sistema educativo na Espanha. Na quarta, a história da educação de surdos e educação especial neste país e sua influência mundial. Na quinta, abordamos a prática pedagógica e a adaptação curricular na Espanha, os aspectos relacionados às características do alunado, os tipos de resposta frente à diversidade, os recursos do centro, as medidas de atenção à diversidade e as adaptações curriculares sob aspectos gerais. Na sequência, na sexta seção, especificamos aspectos relacionados a província de Castilla-La Mancha, tais como: a Educação especial na mesma, quem são os alunos ACNEE e ACNEAE, conceitos relacionados ao *Dictamen de escolarización* e ao *Informe de evaluación psicopedagógica*, os Serviços de apoio oferecidos a este alunado, a Educação Especial e legislação em Castilla-La Mancha, a Educação infantil e primaria em Castilla-La Mancha e a Contextualização da Comunidade Autônoma de Castilla-La Mancha.

A sétima seção refere-se à metodologia utilizada para o estudo e a caracterização dos participantes envolvidos no processo. Na seção seguinte são apresentados os dados obtidos e as categorias encontradas na pesquisa (originadas a partir das entrevistas realizadas). Na sequência, na seção 9, tecemos a relação existente entre os dados da pesquisa com o contexto brasileiro e por fim, na seção 10, as considerações finais do estudo com perspectivas para pesquisas futuras.

⁸Com base no dicionário, entendemos a palavra *comprensão* como “capacidade de entender o significado de algo” (FERREIRA, 2013).

2. COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

2.1 Como comunicação e linguagem se desenvolvem

Todos os seres humanos quando se comunicam uns com os outros podem dizer e compreender o que dizem, porque o fato de possuir uma linguagem, permite contar com um instrumento mental único e específico (próprio dos seres humanos), que oferece inúmeras possibilidades de expressão que os insere no mundo da comunicação (SÁNCHEZ, 1990).

Para atender a todas estas demandas comunicativas, encontramos uma variedade de línguas no mundo, tais como o inglês, o espanhol e o italiano dentre outras e o mesmo sucede com a Comunidade Surda, que desenvolveu línguas de sinais próprias para cada contexto geográfico, fato este que originou a língua de sinais espanhola, americana, brasileira e etc., e que ainda conta com variantes dentro do próprio país.

De acordo com Sánchez (1990, p.18), “para poder decirle a una persona todo lo que queremos y para poder comprender todo lo que esa persona nos dice, tenemos que poder hablar la misma lengua, porque no sólo las palabras, sino la forma de decirlas, tienen un sentido que es propio de cada lengua”⁹. Dessa forma, se não se fala a mesma língua, a comunicação se torna difícil e incompreensível, necessitando de um interprete para intermediar este diálogo.

Partindo do pressuposto de que a criança, antes de começar a falar, está habilitada a usar o olhar, a expressão facial e os gestos para se comunicar com os outros; a aprendizagem do código linguístico se baseia no conhecimento adquirido em relação a objetos, ações, locais e propriedades, resultado da interação complexa entre as capacidades biológicas inatas e a estimulação ambiental (MARCHESI, 1995a).

Ainda de acordo com o mesmo autor, para que a comunicação se concretize, deve-se estabelecer um diálogo significativo, no qual é necessário conhecer as intenções do emissor e do receptor e as regras conversacionais.

A comunicação é o veículo básico para a transmissão de informação, baseia-se na aceitação mútua de normas implícitas, de contextos compartilhados e de informações aceitas [...], baseia-se no conhecimento de que as expressões podem cumprir diferentes funções, que dependem das intenções do falante,

⁹ Para poder dizer a uma pessoa tudo o que queremos e para poder compreender tudo o que essa pessoa nos diz, temos que falar a mesma língua, porque não apenas as palavras, mas a forma de dizê-las, tem um sentido que é próprio de cada língua (tradução nossa).

que devem ser interpretadas pelo ouvinte, por meio de dados contextuais ou expressivos (MARCHESI, 1995a, p.203).

O autor define linguagem como “uma representação interna da realidade, construída através de um meio de comunicação socialmente aceito”, ou seja, é muito mais que falar ou mesmo compreender o que se fala, é uma maneira de se comunicar e expressar pensamentos. Dessa forma, evidencia-se que “a linguagem serve para planejar e regular a ação humana”, na qual esta ação é convertida em modos alternativos de expressar ideias (MARCHESI, 1995b, p. 85).

Para Vygotsky (1989), o conceito de fala se refere “à linguagem em ação”, envolvendo uma conotação de ação e interação do falante no diálogo. Refere-se à linguagem de forma abrangente, em que esta envolve significação, ou seja, “que tem um valor semiótico, e não se restringe apenas a uma forma de comunicação, se constituindo o pensamento do indivíduo”. Dessa forma, considera-se a dimensão do sujeito e sua percepção acerca do que está ao seu redor.

Dessa forma, para o pensador, a aquisição da linguagem não se encerra quando a criança domina as estruturas linguísticas, mas percorre o caminho da evolução do significado, que se difere ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Ainda salienta a noção de sentido, signo e significado, em que o sentido é uma parte do signo, constituído pelas vivências e relações interpessoais do indivíduo e de seu contexto, e o significado é a “parte mais estável do signo”, ou seja, os indivíduos de uma comunidade compartilham vários significados, mas atribuem sentidos diferentes, segundo suas concepções (GOLDFELD, 2002).

Vygotsky encontrou “no significado da palavra a unidade pertencente tanto ao pensamento quanto à linguagem”, dessa forma é neste significado que se forma o pensamento linguístico. Segundo o autor, a criança passa pelo processo de aquisição da linguagem seguindo o sentido do exterior para o interior, ou seja, surge da relação entre o psiquismo do adulto e da criança. Em vista disso, o atraso da linguagem em crianças surdas perpassa a questão social, uma vez que este meio fora internalizado por elas (GOLDFELD, 2002).

A aquisição da linguagem oral está de certa forma ligada à audição, sendo, portanto, uma função temporal, e por este motivo deve ser estimulada, pois quanto mais esta for adiada, mais defasada nesta área a criança poderá se apresentar futuramente (NORTHERN e DOWNS, 1989).

Frente ao exposto, a linguagem passa por constante mutação e se modifica, ou seja, tem um novo significado na vida do indivíduo. O pensamento conceitual também evolui no decorrer das vivências da criança, ou seja, não é inato. Inicia seu processo de categorização

por meio da percepção das semelhanças, isto é, que já implica um determinado grau de abstração, agregando estruturas de acordo com suas próprias significações e sentidos, permitindo ao indivíduo formar um novo conceito com ideias abstratas, ou seja, se desvinculando do concreto (GOLDFELD, 2002).

2.2 O sistema auditivo e sua funcionalidade

O ser humano, de maneira geral, é dotado de sentidos que o ajudam em sua interação com o meio físico e social possibilitando de maneira gradual seu desenvolvimento global. A ausência ou diminuição de um ou mais sentidos interfere nessa dinâmica natural e provoca a utilização de mecanismos variados, diferentes dos usualmente utilizados, para adaptação do indivíduo ao seu meio.

Dessa forma, compreender quais as consequências da deficiência auditiva e da surdez se faz necessário e importante sabermos sobre o processamento normal da audição, que envolve conhecimentos sobre a estrutura anatômica do ouvido humano e de seu funcionamento.

A audição é um dos sentidos presente, na criança, desde o útero materno, trazendo informações sobre o mundo que a cerca, além de oferecer ao indivíduo informações sonoras, capazes de alertar quanto ao perigo e de situar um objeto no espaço, é o principal meio de desenvolvimento da linguagem oral, importante canal de desenvolvimento da comunicação e interação humana. Conquanto a linguagem seja expressa de diversas formas como, por exemplo, pela escrita, por gestos, por expressões, a fala é muito importante e comumente a mais usada para a expressão do pensamento humano. Assim, indivíduos que não possuem a audição que proporcione o desenvolvimento natural da linguagem oral, desenvolvem outras formas de expressão da linguagem (SCHIAVON e CARNEIRO, 2014).

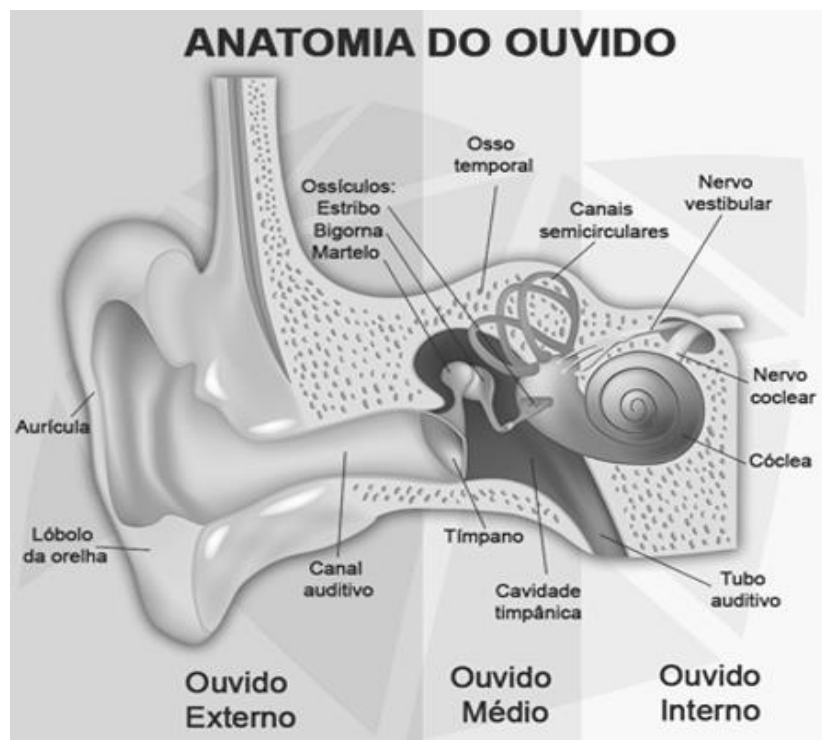
O sistema auditivo é responsável pela identificação e o reconhecimento dos diversos sons presentes em nosso ambiente, configurando-se como de grande importância para o desenvolvimento, uma vez que as informações sentidas pela audição auxiliam no desenvolvimento da linguagem, e na comunicação oral. Nessa perspectiva, Santos, Lima e Rossi (2003, p.71) ressaltam que:

A audição é o meio pelo qual o indivíduo entra em contato com o mundo sonoro e com as estruturas da língua que possibilitam o desenvolvimento de um código estruturado, próprio da espécie humana. A língua oral é o principal meio de comunicação entre os seres, e a audição participa

efetivamente dos processos de aprendizagem dos conceitos básicos, até a leitura e a escrita. Além disso, influi decisivamente nas relações interpessoais, que permitirão um adequado desenvolvimento social e emocional.

Dessa forma, como os demais sentidos, a audição tem grande importância para o desenvolvimento individual e social, uma vez que por meio desta, a interação com o mundo acontece. A sua funcionalidade é permeada por meio de três estruturas que compõem o sistema auditivo: o ouvido externo, o ouvido médio e o ouvido interno (conforme a Figura 9), em que cada estrutura desempenha uma função específica na recepção do som.

Figura 9 – Anatomia do ouvido



Fonte: SCHIAVON e CARNEIRO 2014, de autoria.

O ouvido externo capta o som e o transporta para o ouvido médio, através do pavilhão auditivo (aurícula) e por meio deste, as ondas sonoras passam para o ouvido médio e assim a membrana timpânica ou tímpano é pressionado pela vibração do ar, transmitindo tal vibração para três ossos muito pequenos: martelo, bigorna e estribo, “esses ossículos são presos por músculos, tendo por função mover-se para frente e para trás, colaborando no transporte das ondas sonoras até a parte interna do ouvido” (BRASIL, 2006, p.14). Dessa forma, há uma porção interna do ouvido muito especial, em que se situam: a cóclea (estrutura que tem o tamanho de um grão de feijão e o formato de um caracol), os canais semicirculares

(responsáveis pelo equilíbrio) e o nervo auditivo. Nesta parte as ondas sonoras são transformadas em impulsos nervosos e são transmitidas ao cérebro, ocasionando a percepção do som.

É justamente nesta pequena parte com o formato de um caracol, a cóclea, que se inicia o processo de decodificação dos estímulos auditivos que termina nos centros auditivos do cérebro proporcionando a compreensão da mensagem recebida.

A medição auditiva é feita em decibéis (dB) – unidade sonora que mede o volume dos sons. A audição se configura como normal quando tem seu limite situado entre a faixa de 10 a 26 dB, e a percepção auditiva entre as frequências de 20 a 20.000 (Hz) – unidade que determina o comprimento das ondas sonoras – que se altera de acordo com a faixa etária.

Mediante tais minúcias, qualquer alteração ou distúrbio nas estruturas mencionadas modifica a capacidade de ouvir do indivíduo e perceber os sons, que varia conforme sua intensidade (BRASIL, 2006).

2.3 Possíveis determinantes

Considera-se de grande relevância neste momento, fazermos uma pequena ressalva sobre os termos: deficiência auditiva e surdez. Evidenciam-se dois pontos de vista distintos.

Do ponto de vista clínico, médico e biológico, segundo a Organização Mundial da Saúde - OMS, a pessoa com perda auditiva ou hipoacusia é considerada com deficiência auditiva, classificada segundo o grau da perda (leve, moderada, severa ou profunda).

O outro ponto de vista considera a surdez a partir da perspectiva sócio antropológica – sem desconsiderar os aspectos médicos e clínicos – a qual é entendida como diferença que decorre principalmente, da forma como os surdos têm acesso ao mundo, por meio da visão. Neste sentido, compreende-se a Língua de Sinais, língua de modalidade viso-gestual, como natural e como primeira língua do surdo. Nesta perspectiva compreendem-se os surdos como formando parte de uma “comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios” (SKLIAR, 2000, p.141).

Desta forma, dada esta discussão e por uma opção metodológica, utilizaremos o termo pessoa surda/surdez para nos referirmos às realidades apresentadas acerca da pessoa com deficiência auditiva e da pessoa com surdez.

Varias causas podem contribuir para ocasionar à deficiência auditiva ou a surdez, sendo que, podem acontecer em momentos diferentes da vida. É importante ressaltarmos a

evidência de conceitos distintos relacionados à deficiência auditiva e a surdez, isto é, um, do ponto de vista clínico (grau da perda) e outro, do ponto de vista linguístico e cultural, como já apontado. Destacamos neste momento que estes termos não são utilizados como sinônimos.

Segundo autores como Lloyd e Kaplan (1978), Marchesi e Palacios (1995a) e Bevilacqua (1998), podemos caracterizar estas de acordo com três principais aspectos: a Etiologia (causas da deficiência auditiva/surdez); ao período de aquisição e localização da lesão.

Quanto à etiologia (causas da surdez), elas se dividem em:

Pré-natais: provocada por fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas pela mãe na época da gestação (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus), e exposição da mãe a drogas ototóxicas (medicamentos que podem afetar a audição).

Perinatais: provocada mais frequentemente por parto prematuro, anóxia cerebral (falta de oxigenação no cérebro logo após o nascimento) e trauma de parto (uso inadequado de fórceps, parto excessivamente rápido, parto demorado).

Pós-natais: provocada por doenças adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, como: meningite, caxumba, sarampo. Além do uso de medicamentos ototóxicos, outros fatores também têm relação com a surdez, como avanço da idade e acidentes (BRASIL, 2006, p. 15).

Quanto ao período de aquisição, a surdez pode ser dividida em dois grandes grupos:

Congênitas: quando o indivíduo já nasceu surdo. Nesse caso a surdez é pré-lingual, ou seja, ocorreu antes da aquisição da linguagem.

Adquiridas: quando o indivíduo perde a audição no decorrer da sua vida. Nesse caso a surdez poderá ser pré ou pós-lingual, dependendo da sua ocorrência ter se dado antes ou depois da aquisição da linguagem (BRASIL, 2006, p.15).

Com relação à localização (tipo de perda auditiva) da lesão, a alteração auditiva pode ser:

Condutiva: quando está localizada no ouvido externo e/ou ouvido médio; as principais causas deste tipo são as otites, rolha de cera, acúmulo de secreção que vai da tuba auditiva para o interior do ouvido médio, prejudicando a vibração dos ossículos (geralmente aparece em crianças frequentemente resfriadas). Na maioria dos casos, essas perdas são reversíveis após tratamento.

Neurosensorial: quando a alteração está localizada no ouvido interno (cóclea ou em fibras do nervo auditivo). Esse tipo de lesão é irreversível; a causa mais comum é a meningite e a rubéola materna.

Mista: quando a alteração auditiva está localizada no ouvido externo e/ou médio e ouvido interno. Geralmente ocorre devido a fatores genéticos, determinantes de má formação.

Central: A alteração pode se localizar desde o tronco cerebral até às regiões subcorticais e córtex cerebral (BRASIL, 2006, p.16).

O audiômetro é um instrumento utilizado para medir a sensibilidade auditiva e como já apontado, este nível de intensidade é medido em decibel (dB). Por meio deste instrumento é possível a realização de alguns testes e assim obtém-se a classificação da perda quanto ao grau de comprometimento (ou intensidade da perda auditiva), a qual está classificada em níveis, conforme a sensibilidade auditiva do indivíduo. Para esta classificação utilizaremos a recomendada pela BIAP - Bureau Internacional d'Audio Phonologie (BIAP, 1997) – Instituição formada por diversas associações de países europeus com o objetivo de nortear a atividades desses profissionais:

Audição normal - de 0 a 20 dB

Perda auditiva leve – de 21 a 40 dB. Percebe a fala com voz normal, mas tem dificuldade com voz baixa ou distante. A maioria dos ruídos familiares são percebidos.

Perda auditiva moderada – de 41 a 70 dB. A fala é percebida se a voz é um pouco elevada. O sujeito entende melhor quando olha a pessoa que fala. Percebe alguns ruídos familiares.

Perda auditiva severa – de 71 a 90 dB. A fala é percebida se a voz é um pouco elevada. Percebe alguns ruídos familiares.

Perda auditiva profunda – de 91 a 119 dB. Nenhuma percepção da palavra. Somente ruídos muito fortes são percebidos.

Perda auditiva total ou Cofose – acima de 120 dB. Não percebe nenhum som.

A surdez, também é classificada como, unilateral, quando está presente em apenas um dos ouvidos, e como bilateral quando é apresentada em ambos os ouvidos (BRASIL, 2006).

O diagnóstico da perda auditiva e as avaliações audiológicas possibilitam, desde que possível, tratamentos protésicos e intervenções fonoaudiológicas. Para isso, evidenciam-se algumas próteses auditivas e ajudas técnicas que veremos a seguir. Para esta parte utilizaremos também a bibliografia espanhola referente ao assunto, uma vez que os dados deste contexto perpassam esta realidade em grande dimensão. Utilizaremos como principal fonte o Manual de Audiologia da Confederação Espanhola de famílias de pessoas surdas – FIAPAS.

2.4 Recursos e ajudas técnicas

O Aparelho de Amplificação Sonora Individual – AASI (em espanhol, *Audífonos*) é uma prótese externa, ajustável à perda auditiva, que capta, através de um microfone, os sons da fala e do entorno, a fim de processá-los e amplificá-los com o objetivo de que ao serem emitidos, possam ser percebidos melhor pela pessoa que utiliza o aparelho. Existem diversos tipos de aparelhos e a escolha do mais adequado depende de fatores como o tipo e grau da perda auditiva, a idade e as necessidades da criança e da família. Os benefícios deste dependem ainda de uma correta adaptação, de um eficaz diagnóstico, do tipo de intervenção fonoaudiológica e do apoio da família (FIAPAS, 2010).

O AASI capta o som através de um microfone, convertendo-o em sinais elétricos que são modificados e amplificados de acordo com as possibilidades técnicas do mesmo e com as necessidades da pessoa. Dessa forma, estes sinais são transformados em variações de pressão acústica e assim o som, é enviado ao ouvido interno e, posteriormente ao nervo auditivo que por sua vez envia a informação ao córtex auditivo, local em que o som é interpretado.

Existem vários tipos de aparelhos e estes podem ser classificados de acordo com sua colocação no ouvido e do tipo de tecnologia de amplificação utilizada. Segundo sua colocação no ouvido estes podem ser: Retro auricular (colocado na parte posterior do canal auditivo); Intra-auricular (colocado no canal auditivo); Intracanal (colocado no canal auditivo externo); Intra CIC (completamente inserido no canal). E, de acordo com o tipo de tecnologia utilizada podem ser: Analógicos (amplificam o som utilizando um tratamento analógico do sinal e não se modifica a natureza do mesmo); Digitais (transformam o sinal acústico em sinal elétrico por meio da tecnologia digital, permitindo modificações mais complexas, proporcionando uma melhor condição do som) e Híbridos (mesclado de tecnologia digital e analógica) (FIAPAS, 2010).

Estes são os tipos de aparelhos encontrados (FIAPAS, 2010): Retro auricular, Intra auricular, Intracanal e Intra CIC – apresentados nas Figuras 10, 11, 12 e 13 respectivamente.

Figura 10 – Retro auricular



Fonte: FIAPAS, 2010.

Figura 11 – Intra auricular



Fonte: FIAPAS, 2010.

Figura 12 - Intracanal



Fonte: FIAPAS, 2010.

Figura 13 – Intra CIC



Fonte: FIAPAS, 2010.

Visto os apontamentos referentes aos tipos existentes de aparelhos, veremos a seguir características relevantes sobre o implante coclear.

De acordo com a Confederação Espanhola de Pessoas Surdas, o implante coclear, também conhecido como ouvido biônico, é uma prótese auditiva que transforma os sinais acústicos (e os sons) em sinais elétricos que estimulam o nervo auditivo.

Se trata de una ayuda técnica que sustituye las funciones de la cóclea, es decir, convierte las ondas sonoras en impulsos eléctricos y los envía al cerebro a través del nervio auditivo. Esta indicado en los casos de pérdidas auditivas que no obtienen beneficios con audífonos, como suele ocurrir en las sorderas neurosensoriales profundas y en algunas severas, siempre y cuando el nervio auditivo se mantenga intacto (FIAPAS, 2010, p.32)¹⁰.

O implante coclear é dividido em parte interna (receptor-estimulador e eletrodos) e parte externa (microfone, processador de fala e uma antena transmissora). Estes componentes são apresentados na Figura 14.

¹⁰ É uma ajuda técnica que substitui as funções da cóclea, ou seja, converte as ondas sonoras em impulsos elétricos e os envia para o cérebro através do nervo auditivo. É indicado em casos de perdas auditivas que não obter benefícios com aparelhos, como muitas vezes acontece na perda auditiva neurosensorial profunda e algumas severas, sempre e enquanto o nervo auditivo se mantenha intacto (tradução nossa).

Figura 14 – Componentes do implante coclear

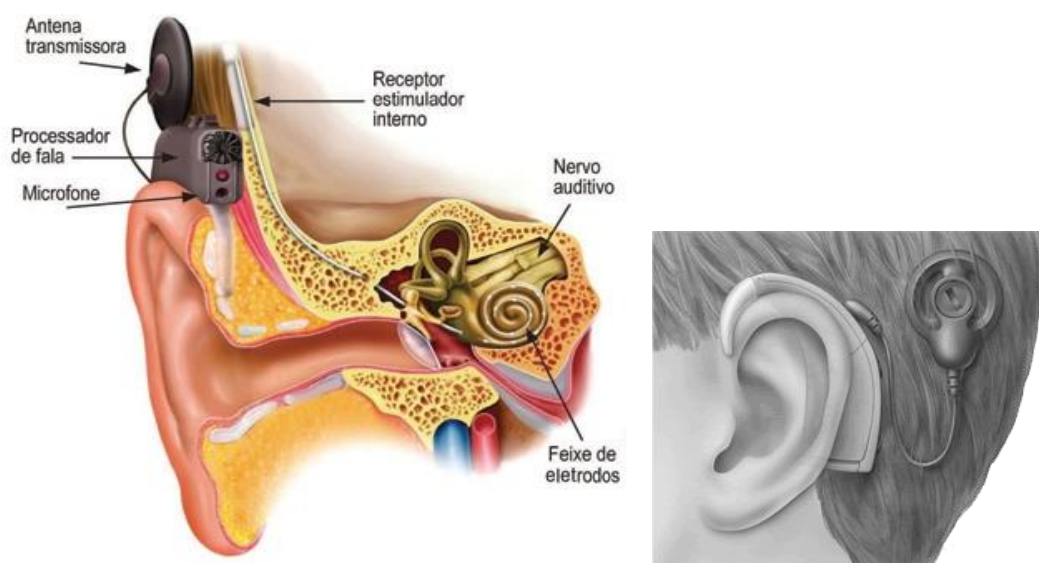


Fonte: FIAPAS, 2010

Os implantes cocleares possuem processadores de fala de dois tipos: retro auricular (posicionado atrás da orelha) e o tipo caixa (que permanece junto ao corpo do usuário, devendo ser colocado em um pequeno bolso adaptado).

O microfone capta os sons e os envia ao processador de fala que transforma a informação auditiva em sinais elétricos. Tais sinais são enviados, através do transmissor, ao receptor-estimulador, que decodifica a mensagem e os envia aos eletrodos colocados ao longo da cóclea. Os eletrodos funcionam como as células ciliadas e enviam a informação ao nervo auditivo e ao cérebro (FIAPAS, 2010). Ressaltamos que este processo está expresso na Figura 15.

Figura 15 – Implante coclear



Fonte: FIAPAS, 2010.

O fornecimento e os custos que giram em torno do Aparelho de Amplificação Sonora Individual – ASSI e do Implante Coclear na Espanha serão abordados na análise dos dados, uma vez que sua concessão é diferente nas distintas Comunidades Autônomas, porém seu fornecimento sempre é vinculado ao Governo Espanhol.

As ajudas técnicas são constituídas por instrumentos, dispositivos e ferramentas que permitem às pessoas com algum tipo de perda ou deficiência, neste caso a perda auditiva, temporal ou permanente, realizar atividades que sem tais ajudas não poderiam ser realizadas ou que iriam requerer um maior esforço para ser desenvolvida. Iremos destacar neste momento as ajudas auditivas e visuais que tangem às pessoas surdas e mais especificamente, no contexto educativo (CERMI, 2005).

Existem algumas ajudas técnicas que auxiliam a qualidade da informação auditiva que recebem através das próteses. Destacamos neste momento as seguintes: Equipamento de Frequência Modulada (Sistemas de FM) e Amplificador ou Aro por indução magnética ou “Bucle magnético” (este último conhecido apenas na Europa, EUA e Argentina) (CERMI, 2005).

O Sistema de FM *“es un recurso educativo que palia los problemas producidos por la distancia, la reverberación y el ruido”*¹¹ (CERMI, 2005, p.44). É composto por um transmissor (neste caso quem o leva é o professor) e um receptor (levado pelo aluno com perda auditiva que é conectado ao AASI/Audífonos ou ao implante coclear). Estes sistemas não amplificam o som, mas tendem a melhorar a discriminação do som, a relação sinal/ruído e, portanto o acesso à informação falada.

São equipamentos portáteis, pequenos e de leves, que permitem mobilidade para o professor e para os alunos. Funcionam da seguinte maneira: o sinal é captado pelo microfone do transmissor que o envia pelo ar em forma de ondas FM com uma frequência determinada. Este sinal é captado pelo receptor, que seleciona a mesma frequência do transmissor. Tais equipamentos são individuais, e no caso da sala de aula, cada aluno com perda auditiva porta o seu, no entanto o professor leva apenas um, independente do número de alunos (CERMI, 2005). A seguir vemos a imagem deste aparelho na Figura 16:

¹¹ É um recurso educativo que avalia os problemas produzidos pela distância, a reverberação e o ruído (tradução nossa).

Figura 16 – Sistema FM



Fonte: CERMI, 2005.

O Amplificador ou Aro por indução magnética ou “Bucle magnético” é um cabo que transforma o som em ondas magnéticas que são captadas pela prótese auditiva (AASI ou Implante Coclear). Para sua utilização, o aluno com perda auditiva deve estar envolvido em um campo magnético, criado por meio da instalação de um aro ou cabo ao redor das paredes da sala de aula (CERMI, 2005).

A diferencia de los Sistemas de FM, los bucles/aros magnéticos son colectivos. Tan solo es necesario instalarlo alrededor del aula o el salón de actos y el sonido se envía directamente a las prótesis auditivas, sin necesidad de que los alumnos y las alumnas porten dispositivos complementarios a los audífonos o al implante coclear (CERMI, 2005, p.46)¹².

Em decorrência destas necessidades para a utilização destas ajudas técnicas torna-se de grande importância que também os ambientes (neste caso o escolar) estejam preparados para um melhor rendimento dos mesmos e para auxiliar o aluno em seu uso.

As ajudas citadas anteriormente e os procedimentos apontados corroboram com o processo educativo e aprendizagem do aluno surdo (quando há possibilidade do uso das mesmas e quando estas são escolhidas pela família e pela criança). Neste sentido, o uso ou não destas ajudas influenciam na modalidade comunicativa do surdo bem como em sua escolarização (que está associada às abordagens educacionais utilizadas). Em detrimento deste aspecto, explicitaremos neste momento uma breve descrição das principais abordagens

¹² Diferente dos sistemas de FM, os anéis/aros magnéticos são coletivos. Apenas é necessário o instalar ao redor da sala ou salão e o som é enviado diretamente às próteses auditivas, sem necessidade que os alunos e alunas portem dispositivos adicionais aos aparelhos ou implante coclear (tradução nossa).

educacionais que foram utilizadas na educação do aluno surdo historicamente e que continuam com seus vestígios nos dias atuais.

2.5 Abordagens educacionais

Mediante o cenário educacional e de acordo com a história da educação das pessoas surdas, evidenciam-se três abordagens educacionais – o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo – e influência destas na prática pedagógica de vários professores, por isso, torna-se relevante considerarmos brevemente os objetivos das mesmas.

O Oralismo visa à integração de deficiente auditivo na comunidade de ouvintes, dando a estes condições de desenvolver a língua oral por meio da aquisição da fala uma vez que esta deve ser iniciada o mais cedo possível, rejeitando qualquer forma de gestualização. Defende a utilização da fala, ou seja, possui a modalidade auditiva-oral, visando ensinar o surdo a falar. Os “oralistas defendem que a oralização só pode ocorrer pela oralização, não significando a linguagem em ação” (GOLDFELD, 2002, p.33).

Segundo Salles (2004), essa abordagem teve seu auge e hegemonia a partir do Congresso Internacional de Surdo Mudez, em Milão em 1880, quando foi abolido o uso da Língua de Sinais, até aproximadamente 1970. De acordo com o autor, “nesse congresso, a visão oralista defendeu que só através da fala o indivíduo surdo poderia ter seu desenvolvimento pleno e uma perfeita integração social” Dessa forma, para a aquisição da fala é indispensável à utilização do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) /Audífonos, e também um acompanhamento sistematizado de um fonoaudiólogo (SALLES, 2004, p. 55).

Tal abordagem, considerando os apontamentos de Goldfeld (2002), se fundamenta na estimulação auditiva, que tende a favorecer a aquisição da língua oral à criança surda, por meio de um aproveitamento de resíduos auditivos, auxiliando-os a discriminar sons e assim, submetendo a criança a um “processo de reabilitação” (GOLDFELD, 2002).

Mediante esta abordagem, encontram-se os métodos uni e multissensorial. O método unisensorial utiliza apenas o resíduo auditivo na educação da criança, não são permitidos gestos ou leitura labial, objetivando “integrar a audição na personalidade da criança”. Já o método multissensorial, além de estimular o canal auditivo, também busca desenvolver o canal visual (com leitura orofacial) e o tátil-cinestésico, não permitindo, contudo, o uso do alfabeto digital (RABELO, 1996, p. 85).

Encontramos ainda a metodologia audiofonatória, conhecida como método Perdoncini, bastante utilizada no Brasil, chamando a atenção da criança para qualquer tipo de som, e por meio de situações concretas possibilitando a pronúncia das mesmas (GOLDFELD, 2002).

Segundo Moura (1993), depois do auge desta abordagem no decorrer da história da educação das pessoas surdas, a mesma finalizou-se demonstrando certo fracasso advindo de uma fictícia integração.

São poucos os surdos que conseguiram uma oralização suficientemente boa, numa abordagem puramente oralista, para que pudesse interagir e se “integrar” no mundo dos ouvintes. Mesmo estes surdos acabam na sua maior parte, não se integrando e ficando sem um lugar próprio na sociedade (MOURA, 1993, p.3).

No intuito de subsidiar a situação de fracasso deixada pelo Oralismo, pois muitos surdos não obtinham sucesso com as terapias da fala, originou-se a Comunicação Total. Ressalta-se que essa abordagem defende o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação: fala; leitura labial; escrita; desenho; Língua de Sinais; alfabeto manual, etc. Na prática, sustenta o uso simultâneo da fala e da Língua de Sinais (DELIBERATO, 2001).

Os profissionais envolvidos aliaram à língua oral aos elementos da língua de sinais. Neste momento se iniciou o reconhecimento da importância da língua de sinais (GOLDFELD, 2002).

Já a Comunicação Total “entende o surdo como uma pessoa, e a surdez como uma marca”, considerando o indivíduo e suas potencialidades. A autora ilustra seu pensamento com relação à liberdade de estratégias que a abordagem educacional utiliza por meio da compreensão de como o deficiente é visto, sendo preciso

[...] entender aquele que não ouve *não* como alguém “não eficiente” (ou “deficiente”...), mas como pessoa que tem o direito de crescer e se desenvolver, segundo suas possibilidades e necessidades. E significa, também, uma atitude de repúdio a posturas que o “pré-conceituem” por considerá-lo e entendê-lo, apenas, a partir do dado orgânico de sua privação sensorial (CICCONE, 1996, p.7).

Esta abordagem defende o uso simultâneo dos códigos manuais com a língua oral, como o alfabeto manual, o idioma do país sinalizado e o “*pidgin* (simplificação da gramática de duas línguas em contato e a Língua de Sinais)”, que ocorre quando o indivíduo tenta utilizar duas línguas com estruturas diferentes ao mesmo tempo. Essa abordagem ainda se

utiliza do chamado Bimodalismo, ou seja, a utilização simultânea das duas línguas: a oral-auditiva e a gestual-visual, isto é, os códigos manuais obedecem à organização estrutural da língua oral (CICCONE, 1996). Este modelo foi muito utilizado na Espanha e seu uso continua nos dias atuais como uma alternativa para o ensino dos alunos surdos. Tal aporte poderá ser conferido mais especificamente na análise dos dados deste estudo.

De acordo com Brito (1993), embora com a Comunicação Total, as interações continuavam limitadas, uma vez que esta abordagem não proporcionava uma língua partilhada que favorecesse a aquisição da linguagem aos seus usuários. E dessa forma, por estes problemas advindos do Oralismo, ainda presentes na Comunicação Total e o fracasso enfrentado pelos surdos, avançaram pesquisas realizadas sobre a Língua de Sinais e que contribuíram com o Bilinguismo.

A partir da década de 1980, mais efetivamente na década de 1990, surge em relação ao surdo uma nova visão acerca da língua de sinais, o Bilinguismo. Esta abordagem defende que sejam ensinadas duas línguas, a Língua de Sinais Espanhola (LSE) como a primeira língua e, secundariamente, a língua falada e/ou escrita (GOLDFELD, 2002).

Um aspecto importante que deve ser mencionado é o biculturalismo, que presume pensarmos acerca das características culturais. A pessoa surda se insere em duas culturas distintas: em sua própria comunidade surda, com cultura e costume adequados, porém também participa de outra cultura, a da comunidade ouvinte, uma vez que de uma forma ou de outra se agrega a esta (GOLDFELD, 2002).

Os surdos buscam, por meio do uso de gestos, estabelecerem suas relações uns com os outros, de modo que possam se comunicar e interagir na sociedade, ou seja, esta é usada como instrumento de comunicação, de forma a garantir o seu desenvolvimento intelectual e social.

Segundo Goldfeld (2002), a abordagem bilíngue acredita que “o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez”, ou seja, reconhece o surdo, sua identidade e suas particularidades, além de considerar que eles formam uma comunidade, com cultura e língua própria.

A Língua de Sinais é de natureza visuoespacial e é adquirida pelos surdos com naturalidade e rapidez, pois permite uma comunicação eficiente e completa. Nesta, são utilizadas expressões fisionômicas e movimentos do pescoço em sincronia com o movimento manual, há também simultaneidade na realização de categorias linguísticas. “As unidades constitutivas do sinal são: configuração de mão; ponto de articulação; movimento; orientação e expressões não manuais” (ERNESTINO, 2006, p.241).

Segundo Brito (1993) a aquisição da Língua de Sinais pela criança surda é semelhante ao processo de aquisição da língua falada por uma criança ouvinte, pois se trata de ser adquirida e vivenciada. O autor ressalta que

[...] a aquisição de uma língua gestual-visual, tem para criança surda uma função tão importante no seu desenvolvimento quanto à aquisição de uma língua falada para a criança ouvinte, desde a mais tenra idade, antes da aprendizagem da escrita. Ela funciona como suporte do pensamento, como meio de comunicação e é através dela que o surdo pode fazer uma “leitura de mundo” nos termos de Paulo Freire (BRITO 1993, p. 68).

Neste fragmento evidencia-se o processo de aquisição da língua pelo qual passa a criança surda, o qual propicia condições de desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, “leitura de mundo” (BRITO, 1993).

Nesse sentido, segundo Moura (1993), o objetivo da educação bilíngue é que a criança possa ter um desenvolvimento cognitivo linguístico paralelo ao verificado na criança ouvinte, e assim desenvolver-se inserido na cultura ouvinte e na comunidade surda por meio do acesso às duas línguas.

Atualmente ainda existe um hiato entre as três abordagens educacionais em que se evidenciam aspectos distintos e divergentes relacionados à aquisição da linguagem pelo surdo. Contudo deve-se considerar a melhor opção educacional para a criança surda a fim de possibilitar um pleno desenvolvimento cognitivo, bem como da linguagem (GOLDFELD, 2002).

3. ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO NA ESPANHA

Dada a relevância do conhecimento sobre a organização do sistema educativo espanhol a fim de promover práticas pedagógicas mais inclusivas, trataremos aqui dos diversos aspectos que o compõem. Abordaremos de forma geral um panorama dos principais acontecimentos políticos, a distinção entre o ensino nas diferentes estâncias e a legislação básica que regulamenta o sistema.

Delimitamos este breve histórico partindo do século XIX, época em que se inicia a regulamentação do Sistema Educativo no país de maneira mais geral e em âmbito estatal – fato este que surge atrelado à Revolução Francesa. A Constituição de 1812 incorpora a ideia de que o Estado deve intervir na educação em sua organização, financiamento e controle e, assim subsidiar as bases para o estabelecimento deste sistema. Esta concretização ocorre em 1857, com a chamada *Ley Moyano*, que foi a primeira lei pública de Educação chamada de *Ley de Instrucción Pública* de 9 de setembro de 1857, visando favorecer uma boa organização administrativa do ensino no país (ESPANHA, 1857).

A *Ley Moyano* foi uma conquista social de grande relevância, uma vez que organizou, em quatro sessões de uma mesma lei, toda a educação: na primeira “*De los estudios*”, regula os níveis educativos do sistema. A primeira *enseñanza*, dos 6 aos 9 anos (obrigatória e gratuita para aqueles que não podem custeá-la). A segunda *enseñanza*, que compreende seis anos de estudos: 2 anos gerais (aos que ascendem a esta a partir dos 9 anos por meio de um exame) e 4 anos de estudos de aplicação às profissões industriais (aos que ascendem a esta a partir dos 10 anos e por meio de um exame). E, em nível superior, os estudos das faculdades, as *enseñanzas* superiores e as *enseñanzas* profissionais. Na sessão “*De los establecimientos de enseñanza*” se regulam os centros¹³ educativos público e privado, com destaque para a intervenção da Igreja neste período bem como o aparecimento dos centros de educação especial com caráter assistencial. A terceira, “*Del profesorado público*”, regula a formação inicial, a forma de acesso e o corpo do professorado do ensino público. Por último, na sessão “*Del gobierno y administración de la instrucción pública*” se estabelecem três níveis de administração educativa (central, provincial e local) perfeitamente hierarquizados, e se regulam alguns tímidos intentos de participação da sociedade no assessoramento às diversas Administrações (ESPANHA, 1857).

¹³ Ressalta-se que o termo “Centros ou Centros educativos” mencionados em todo o estudo é referente às escolas ou colégios.

Até 1874 ainda que não tenham sido produzidas grandes inovações em matéria de política educativa, muitas das reformas foram introduzidas destacando a liberdade de ensino e o equilíbrio entre o ensino público e privado, bem como o aparecimento do ensino médio (*segunda enseñanza*) em caráter geral. De 1874 a 1936 a Espanha viveu uma época de mudanças de governo radicais como da república à monarquia e de governos ultraconservadores a progressistas que nada fizeram para avançar em matéria de educação, salvo o movimento de *la Libre Enseñanza* que floresceu e assinalou um marco de identidade na concepção da educação e sobre tudo da formação de professores entre 1931 e 1936, bem como se evidenciam alguns avanços na concepção de educação especial e na atenção educativa a pessoas com deficiência. Já entre 1936 e 1970 destaca-se que ocorreu um retrocesso em matéria educativa, marcado pelo tipo de governo existente, ditadura, e o caráter de educação católica e patriótica. Em todos estes períodos houve uma grande proliferação de decretos e instruções, com caráter legislativo em alguns casos, mas não nunca com o objetivo de mudar profundamente a *Ley de Instrucción Pública de 1857*, quão menos uma resposta clara às pessoas com deficiência dentro ou fora da escola, pautando-se apenas por um claro caráter assistencial (GONZÁLEZ, 2009).

Esta lei “Moyano” vigorou até 1970, ano que se aprova a *Ley General de Educación*, que representou uma melhora significativa no ensino, possibilitando uma integração social de todos os espanhóis e abrindo as portas da educação a todas as classes sociais. Por meio desta lei, adotou-se o termo Educação Especial e esta foi contemplada como uma modalidade educativa específica com um currículo próprio. Contudo, previa em escolas comuns a criação de classes de Educação Especial para alunos com deficiências. E em 1978, com a morte do General Franco, se iniciou um período de transição, do qual se origina a Constituição de 1978. Esta Constituição organizou o país em 17 Comunidades Autônomas¹⁴, cada qual contando com o seu próprio parlamento autônomo e seu governo regional (GONZÁLEZ, 2009).

Em 1980 origina-se a *Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares* - LOECE, que deu aos pais o direito de elegerem o tipo de educação para seus filhos. Cinco anos depois, em 1985, foi aprovada a *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* - LODE, garantindo os direitos da educação, advindos da Constituição. Neste mesmo ano se promulga o Real Decreto 334/1985 que organiza a Educação Especial derivada da lei anterior e da *Ley de Integración Social Del Minusválido*, LISMI, de 1982.

¹⁴ Uma Comunidade Autónoma se trata de uma entidade territorial, que inserida no ordenamento constitucional, possui autonomia legislativa com representantes próprios. De maneira simplificada podemos dizer que tais comunidades equivalem aos estados brasileiros.

Em 1990, surge a *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* - LOGSE, estabelecendo a duração do ensino básico obrigatório e gratuito e a educação de adultos e organizando a educação Infantil, a Primária e a Secundária, onde aparece claramente a educação especial e como trabalhar com ela desde a perspectiva de atenção a alunos com necessidades educativas especiais.

Esta lei originou por sua vez, em 1995 o *Real Decreto 696/1995* de ordenação educativa dos alunos com necessidades educativas especiais que marcou uma mudança radical na concepção e atenção a estes alunos, marcando dessa forma o princípio da escola inclusiva na Espanha (ESPANHA, 2004).

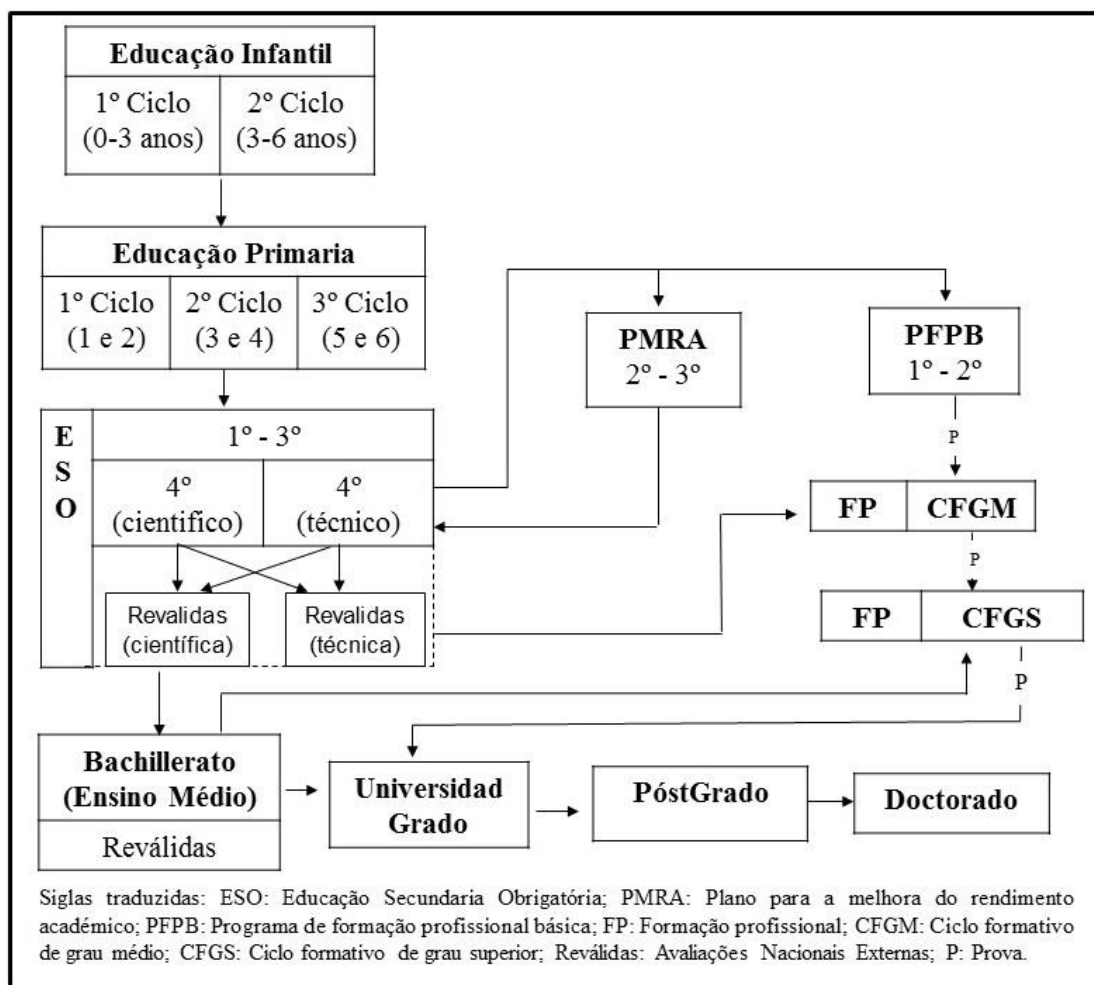
Em 1995, a *Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes* – LOPEG aprofundou a concepção participativa e a autonomia de gestão dos Centros. Em 1996, o Real Decreto aprovou o *Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria* - ROC, deferindo sobre a organização e funcionamento dos centros. Em 2002, surgiu a *Ley de Calidad de la Educación* - LOCE, que objetivou reduzir o fracasso escolar e elevar o nível educativo. Em 2006, surgiu a *Ley Orgánica de Educación* - LOE, que visou proporcionar uma educação de qualidade a todos em todos os níveis de ensino, a colaboração da comunidade educativa para atingir este objetivo e o compromisso com os objetivos educativos apontados pela União Europeia, garantindo assim o exercício da cidadania democrática e responsável (ESPANHA, 2004).

Destaca-se aqui que, a Espanha passa por um momento de transição em sua legislação que afeta todo o sistema educativo - iniciando-se em 2014 -, momento também em que é realizada a coleta de dados da presente pesquisa no país. No curso 2014-2015¹⁵ entra em vigor a *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*, 8/2013 - LOMCE (o esquema geral da LOMCE pode ser observado no Anexo A), que introduz 109 modificações na lei anterior, a LOE. As principais mudanças estão relacionadas à definição e elementos do currículo, tipos de disciplinas e avaliações externas, dentre as quais, as mais importantes para este estudo, veremos oportunamente (ESPANHA, 2013).

O Sistema Educativo Espanhol está dividido da seguinte maneira, conforme a LOE (2006) e, apresentado na Figura 17. Destaca-se que tal Sistema encontrava-se em transição durante a pesquisa realizada (o mesmo pode ser visualizado detalhadamente no Anexo A):

¹⁵ O ano escolar decorre entre setembro e junho e compreende no mínimo 180 dias letivos.

Figura 17 – Sistema educativo espanhol



Fonte: A autora.

Ressalta-se aqui que os centros educativos na Espanha se classificam em públicos, privados e privados concertados. Os centros públicos são financiados pelo Estado e os centros privados financiados pelos pais dos alunos. Já os centros privados concertados são de natureza privada, mas subvencionados pela Administração Central, de forma que estes possam atender uma parte dos alunos que não poderiam ser atendidos pela escola pública, por inicialmente não existirem escolas suficientes. Ressalta-se que atualmente ainda existem tais centros, porém, como uma tradição advinda da época da criação dos mesmos (ESPANHA, 2006).

A Educação Infantil divide-se em dois ciclos, o primeiro para crianças entre 0 e 3 anos, que não é gratuito, e o segundo para crianças de 3 a 6 anos, gratuito – ambos de caráter não obrigatório. A Educação Primária, entre 6 e 12 anos, possui caráter gratuito e obrigatório e se divide em três ciclos de dois anos cada um. A Educação Secundaria Obrigatória (ESO), compreende 4 anos escolares, dos 12 aos 16 anos.

Uma vez concluído a ESO, o estudante tem as seguintes opções: o *Bachillerato*, a Formação Profissional de Grau Médio ou ingressar no mercado de trabalho. O *Bachillerato* não é parte do ensino obrigatório e consiste em um ciclo de dois anos acadêmicos, compostos de matérias comuns, optativas e específicas. Na continuação, o estudante pode optar pela formação profissional, pelos estudos universitários ou ambos. Com o intuito de continuar na universidade, o estudante presta uma prova de admissão, a *Prueba de Acceso a la Universidad* – PAU, que permite-lhe o ingresso na mesma e opções de que estudos pode realizar. Com relação à formação profissional há dois tipos de Ciclos Formativos: Grau Médio (para aqueles que possuem o diploma de ESO) e de Grau Superior (para aqueles que possuem o diploma de *Bachillerato*). O estudante que completar um ciclo formativo pode, também deste modo, entrar em certos graus universitários. A educação superior é formada por Licenciaturas (*Grado*), Maestrías e *Máster* para programas de *posgrado* e Doutorado para estudos de *post-maestría*.

Vale destacar que o *Máster* é um curso de formação pedagógica de pós-graduação e que não é equivalente ao curso de Mestrado no Brasil, mas sim uma especialização didática, realizada em um período de um a dois anos, em que as disciplinas são todas voltadas à educação. O *Máster* é obrigatório para cursar o Doutorado.

Os centros públicos ou centros educativos (como são chamados no país) que oferecem educação infantil e educação primária são denominados como *Colégios de Educación Infantil y Primaria* – CEIP e os que oferecem educação secundária obrigatória, *bachillerato* e formação profissional, Institutos de Educação Secundária – IES (ESPANHA, 2006).

Vale destacar aqui que o professor que atua nestas modalidades educativas é denominado Professor *Tutor* ou apenas *Tutor*, ou seja, é o professor encarregado de orientar a um grupo de alunos tanto individual como coletivamente e de se relacionar com os pais dos mesmos. A formação deste professor é a graduação em Magistério¹⁶, oferecida nas Faculdades de Educação. O curso tem a duração de 4 anos e a titulação obtida ao final se divide nas especialidades: Educação Infantil e Educação Primária. Com um curso de complementação (*Máster*), podem obter a especialidade de Língua Estrangeira, Educação Física, Educação Musical, Educação Especial/Pedagogia Terapêutica e Audição e Linguagem.

Cabe ao professor Tutor a elaboração da *Programación de aula*, que parte da *Programación Didáctica* e consiste em um plano de atuação, organizado em uma sequência

¹⁶ Equivalente ao curso de Pedagogia no Brasil, que habilita professores para atuarem no Ensino Infantil e/ou Fundamental. Ressalta-se na Espanha a existência do curso de Pedagogia, porém destinado ao atendimento clínico, fora da escola e a orientação educacional.

de unidades didáticas. A unidade didática neste sentido é o elemento específico da *programación de aula* para uma determinada sequência temporal e temática. Também pode ser elaborada pelo professorado de um mesmo nível ou ano escolar.

O professor Tutor é supervisionado pela equipe administrativa ou diretiva do centro. Tal equipe é composta pelo/a Diretor/a, Chefe/a de Estudos¹⁷ e Secretario. Formam a equipe de apoio o/a Orientador/a e demais professores de apoios que a escola dispõe. Os profissionais da limpeza e recepcionista são contratados pela prefeitura e os que trabalham no refeitório (cozinheira ou atendente de alunos), pertencem às empresas privadas contratadas pelo governo para realizarem esse tipo de serviço nas escolas.

A equipe de Orientação, regulamentada na legislação, é constituída pelo orientador (coordenador da equipe) e demais professores especialistas. A função dessa equipe é assessorar os professores no planejamento, desenvolvimento e avaliação das medidas de Atenção à Diversidade dos alunos, oferecer apoio às famílias em suas dificuldades, colaborar na prevenção e avaliação dos problemas de aprendizagem dos alunos e planejar junto aos professores, medidas de apoio e reforço escolar que atendam às necessidades dos alunos.

A jornada de trabalho docente é a estabelecida por lei para todos os funcionários públicos do Estado, com adequação às características das funções a serem desempenhadas. Dessa forma, a carga horária do professor é de 35 horas semanais, sendo que, dessas, 29 horas são dedicadas às atividades letivas e complementares, obrigatoriamente dentro do centro, isto é, 23 horas de docência e 6 horas com atividades complementares (reuniões com os pais, com as equipes de ciclo, programação e atividade extraescolares, reuniões com a coordenação pedagógica e demais atividades determinadas pelo diretor do centro). Estas 6 horas são destinadas para os professores prepararem as atividades escolares e para planejamento pedagógico, dentro e fora da escola (ESPANHA, 2007b).

Como já apontado, a fase de coleta de dados deste estudo encontrava-se no momento de transição da legislação perante a organização do ensino. Neste sentido, destacamos as alterações mais significativas para esta pesquisa de acordo com a LOMCE (2013), apresentado no Anexo B:

1. A educação básica, na LOE, compreendida pela educação primaria e educação secundária, agora com a LOMCE, continua a ser constituída por estas juntamente com os ciclos de Formação Profissional Básica.

2. A Educação Infantil permanece sem alterações.

¹⁷ Profissional que exerce a função específica de supervisionar e coordenar as atividades da escola e dos professores.

3. Modificações na Educação Primária:

- A organização em ciclos desaparece e o ensino passa a ser organizado em 6 anos escolares;

- Cada curso possui caráter independente e assim a promoção ao curso seguinte e a repetição de curso, dependerá de cada aluno;

- As competências são divididas em sete, e não mais em oito. São elas: duas básicas (linguísticas e matemáticas, ciência e tecnologia) e cinco transversais (digital, aprender a aprender, sociais e cívicas, iniciativa e empreendedorismo e consciência e expressão cultural).

- Aparecem três tipos de disciplinas: comuns, específicas e de livre configuração autônoma. As disciplinas comuns são: Língua Castelhana e Literatura, Matemáticas, Ciência da Natureza, Ciências Sociais e Primeira Língua Estrangeira. A disciplina de Conhecimento do Meio Natural, Social e Cultural se divide em Ciências da Natureza e Ciências Sociais. Desaparece a disciplina de Educação para a Cidadania e agora os alunos podem escolher entre Religião e Valores Sociais e Cívicos, essa última como alternativa à área de Religião, em lugar às Medidas de Atenção Educativa do Centro para os alunos que não a cursavam;

- Avaliações externas: em 3º curso, a fim de comprovar o grau de domínio das capacidades e habilidades dos alunos, com caráter diagnóstico e em 6º curso, com o intuito de verificar as competências básicas dos alunos, cuja qual se expressará em níveis.

4. Também consideram-se medidas de Atenção à Diversidade, Programas de Reforço para os alunos promovidos com matérias defasadas; Programas de Melhora de Aprendizagem e Rendimento (PMAR) – tais programas substituíram os antigos Programas de Diversificação Curricular e antecipam dessa forma a ação que antes acontecia nos 3º e 4º anos e agora passa a ocorrer nos 2º e 3º anos, ou seja, restando ainda um ano escolar para concluir a etapa – e Formação Profissional Básica.

Há também modificações no nível da Educação Secundária Obrigatória, da Formação Profissional, *Bachillerato* e ingresso no ensino universitário, contudo não serão aqui aprofundadas uma vez que estes níveis educativos não fazem parte diretamente da pesquisa.

4. EDUCAÇÃO DE SURDOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESPANHA

4.1 História da Educação de Surdos na Espanha e sua influência mundial

Para adentrarmos especificamente no histórico da educação de surdos na Espanha torna-se mister fazermos algumas considerações provenientes da história geral da educação desses indivíduos, uma vez que este histórico encontra-se intrinsecamente atrelado à Espanha.

A surdez é tão antiga como a Humanidade, por isso, desde os tempos mais remotos buscou-se explicar esta, por meio de razões religiosas, médicas, filosóficas, linguísticas e pedagógicas. Desde esta época existiam pessoas surdas, que por não poder ouvir, não conseguiam falar normalmente ou falavam com muita dificuldade, razão pela qual utilizavam sinais para se comunicar.

Segundo GASCÓN e STORCH (2004, p.14), em um comentário sobre Sócrates (470-399 a. C.) aponta o uso, muito antigo, dos sinais por parte dos surdos quando diz *“Si no tuviéramos voz ni lengua y deseásemos sin embargo comunicarnos cosas entre nosotros, ¿no deberíamos procurar, como hacen los mudos, indicar lo que queremos decir con las manos, la cabeza y otras partes del cuerpo?”*¹⁸.

Essa foi uma reflexão elaborada por Sócrates, contudo durante muitos séculos o que mais imperou sobre a ideia nos demais filósofos era sobre a incapacidade do surdo para o desenvolvimento cognitivo. Os autores mencionados apontam ainda o seguinte pensamento de Aristóteles (384-322 a.C.), filósofo de tendência empirista, *“quien no puede oír, no puede hablar ni comprender a sus semejantes, siendo incapaz de discurrir ni, por tanto, de instruirse y educarse”* (GASCÓN e STORCH, 2004, p.15)¹⁹. Evidencia-se dessa forma, segundo este filósofo, que os surdos eram seres cuja racionalidade estava comprometida por estarem privados da palavra falada, compreendida como aquilo que nutria o pensamento.

Tal doutrina influenciou o pensamento ocidental sobre a temática, o que permitiu que grandes personagens como Santo Agostinho e outros pensadores da Idade Média discorressem e refletissem sobre tal perspectiva. Santo Agostinho partia da premissa de Aristóteles, contudo considerava os gestos como “palavras visíveis” e via a surdez não como um obstáculo insuperável para a salvação da alma, mas apontava que o obstáculo residia em

¹⁸ Se nós não tivéssemos voz nem língua e deseássemos ainda nos comunicar entre nós, não deveríamos procurar, como fazem os mudos, indicam o que queremos dizer com as mãos, a cabeça e outras partes do corpo?(tradução nossa).

¹⁹ Quem não pode ouvir, não pode falar nem compreender a seus semelhantes, sendo incapaz de discorrer, portanto, de instruir-se e educar-se (tradução nossa).

“el hecho de que los sordos no podían percibir la palabra hablada, por lo que la palabra debería hacerse visible” (GASCÓN e STORCH, 2004, p.20)²⁰.

No século VI, o Imperador Bizantino Justiniano (483-565 d. C.), compilou o antigo Código de Direito Romano, promovendo novas ideias em relação aos surdos (que até então eram considerados como loucos) uma vez que passou a distinguir os graus da surdez. O Imperador apontou uma diferenciação entre os indivíduos que nasciam surdos e, portanto, desenvolviam a condição de mudez e os que nasciam ouvintes, mas perdiam a audição aos poucos - esses tinham oportunidades de receber educação, já os primeiros enfrentavam muitas dificuldades e durante toda a Antiguidade e Idade Média foram considerados ineducáveis (SÁNCHEZ, 1990).

Segundo esse autor, há registros de que no século VIII um arcebispo inglês, John de Beverley, em York, ensinou um surdo a falar. Esse é um dos primeiros documentos conhecidos acerca da tentativa de ensinar uma pessoa surda a falar, contrariando as ideias de Aristóteles, que defendia que os surdos não podiam ser educados. Um jovem surdo teria interrompido o Arcebispo enquanto esse rezava e logo, o mesmo se interessou em ajudar em segredo o rapaz a ler e escrever.

San Íñigo, monge beneditino espanhol, nascido nos primeiros anos do século XI, fundou o monastério de Oña, ao norte de Burgos - Espanha foi conhecido por suas virtudes e por fazer milagres, além de possuir a faculdade de curar surdos e mudos. Posteriormente viria a residir no século XVI neste lugar, Frei Pedro Ponce de León. Tais princípios, principalmente religiosos, advindos da Idade Média, influenciaram em grande parte, o trabalho do Frei beneditino espanhol Pedro Ponce de León no século XVI e de muitos estudiosos posteriores ao mesmo (GASCÓN e STORCH, 2004).

Com o Renascimento (séculos XV e XVI) o homem assume o papel de protagonista, não aceitando tudo como determinado e como verdades imutáveis, bem como trazendo rupturas significativas com relação às tradições ideológicas medievais. É sob este panorama histórico que a educação passa a ser vista como promotora de reflexão daquele que aprende. Evidenciam-se ainda as causas das limitações sensoriais e suas possibilidades educativas e, é justamente neste ponto que a educação de surdos passa a ter um novo olhar, isto é, reconhecendo que os surdos são iguais a todos os homens. Sendo assim, era permitido ao surdo expressar seus sentimentos por meio da linguagem, sendo secundária a forma de

²⁰ O feito de que os surdos não podiam perceber a palavra falada, assim que a palavra deveria se fazer visível (tradução nossa).

expressão desta linguagem e assim era comum encontrar surdos se comunicando entre eles por uma língua que surpreendia por sua precisão e rapidez (SÁNCHEZ, 1990).

A partir do Renascimento, ainda que de maneira pontual, começam a surgir posturas favoráveis à educação de surdos. As primeiras contribuições são advindas do holandês Rodolfo Agrícola, cujo nome verdadeiro era Rudolf Huysman (1433-1485) e do italiano Jerónimo Cardán (1501-1576). A principal obra de Agrícola intitulou-se *De inventione Dialectica*, um manual de introdução à lógica em que o mesmo expressa que um surdo-mudo havia aprendido o suficiente para entender, se soubesse falar, todos os pensamentos de sua mente, dando assim a entender que conheceu um surdo que sabia ler e escrever (NAVARRO, 1924).

Cardán, contemporâneo do espanhol Pedro Ponce de León (que veremos na sequência), médico, filósofo e matemático italiano, foi o pioneiro em aplicar os princípios psicológicos a questão da surdez. Considerava a importância da leitura e da escrita para o surdo, pois embora não falasse, poderia adquirir mediante o uso dessas funções os sinais que expressavam o pensamento humano. Afirma em sua obra *Paralipomena* a possibilidade de instruir e educar os surdos:

Y en verdad pienso que podríamos hacerlo también nosotros, poner al sordomudo en el punto de sentir leyendo y hablar escribiendo. El sordomudo concibe con el pensamiento que la palabra pan, por ejemplo, así como está escrita, significa eso que se le ha enseñado en el mismo instante. Su memoria retiene esta revelación, y contempla en su espíritu la imagen de la cosa, del mismo modo que reteniendo en la mente una imagen vista, se la puede reproducir en un cuadro que la represente, así se podrán pintar los propios pensamientos en los caracteres de la escritura; y a la manera que los diversos sonidos emitidos por la voz humana, recibirán por convenio establecido, diversos significados, propio de los diferentes (GONZÁLEZ MOLL, 1992, p.95)²¹.

É nesta linha que o Frei beneditino Pedro Ponce de León (1513?-1584)²², desempenhou seu trabalho, fazendo com que a Espanha se tornasse pioneira na educação de

²¹ E eu realmente acho que nós poderíamos fazer isso, colocar o surdo-mudo no ponto de sentir lendo e falar escrevendo. O surdo-mudo concebe com o pensamento de que a palavra pão, por exemplo, assim como está escrito, significa isso que foi ensinado no mesmo instante. Sua memória retém esta revelação, e contempla em sua mente a imagem da coisa, assim como retendo na mente uma imagem vista, se pode reproduzir em uma tabela que a represente, assim se poderá pintar os próprios pensamentos nos caracteres da escrita; e a maneira que os diversos sons emitidos pela voz humana, receberão pela convenção estabelecida, diversos significados, próprio dos diferentes (tradução nossa).

²² A data de nascimento de Pedro Ponce de León não está clara. O Frei tomou seu hábito beneditino em Sahagún de Campos (Espanha) em 1526, e que, devido às normas existentes para o noviciado, calcula-se que teria nesta época 12 ou 13 anos, o que leva a crer que seu nascimento foi em 1513 aproximadamente em Sahagún (León) e

surdos. Mediante a doutrina aristotélica de que os, então denominados, “surdo mudos” nunca poderiam chegar a falar, tampouco ter ideias abstratas, Ponce de León demonstrou que isso era possível, ensinando a falar, vários surdos de nascimento, entre os quais se destacaram Francisco e Pedro de Tovar, filhos de dom Juan Velasco, primeiro Marquês de Berlanga (localizada na província de Soria, Comunidade Autônoma de Castilla y León – Espanha), situando-o, por tal feito, como iniciador da Educação Especial (GASCÓN e STORCH, 2004).

De acordo com esses autores, alguns contemporâneos do Frei beneditino Ponce de León e personagens importantes da história, fizeram referência a seu trabalho, sendo assim possível destacar alguns de seus méritos. Destacam-se entre eles dois autores beneditinos, Frei Juan de Castañiza (1583) e Frei Benito Jerónimo Feijóo y Montenegro (1753) e dois autores jesuítas, Padre Juan Andrés y Morell (1793) e Lorenzo Hervás y Panduro (1795). A seguir evidenciaremos alguns apontamentos destes autores, bem como adentraremos no legado deixado por Licenciado Lasso (1550) e por Melchor Sánchez de Yebra (1593), esses últimos conhecidos apenas nos finais do século XIX.

O Frei beneditino *Juan de Castañiza* (1583) conviveu com Ponce e aporta em Salamanca, relatos destas experiências em sua obra *Historia de San Benito*, referindo-se a um livro atribuído a Ponce de León e seu trabalho desenvolvido com os surdos. Em 1753 o Frei beneditino Benito Feijóo publica em Madrid sua obra mais importante, “*Cartas eruditas e curiosas*”, expondo em um de seus capítulos um documento em que o próprio Ponce de León falava de sua relação com os alunos e o ensino aos surdos (GASCÓN e STORCH, 2004).

E em 1793, o Padre Juan Andrés y Morell, jesuíta espanhol da província de Alicante, publica uma carta a seu irmão Carlos, sobre “*el origen y las vicisitudes del arte de enseñar a hablar a los mudos sordos*”, contendo notícias de como esta arte foi desenvolvida na Europa, deixando claro o protagonismo da Espanha em sua origem e consolidação, bem como reivindicando as glórias de Pedro Ponce de León (1508-1584), Juan Pablo Bonet (1573-1633) e Manuel Ramírez Carrión (1579-1653) no campo da educação de surdos. Andrés y Morell reportam-se também ao abade L’Epée (1712-1789), educador francês, reconhecendo sua importância frente à comunicação gestual, porém, em certo ponto dependente da tradição oralista espanhola. Sua principal preocupação foi provar e defender a primazia de Pedro Ponce de León como primeiro representante da educação formal de surdos na Europa.

que passou boa parte de sua vida no monastério de San Salvador de Oña (Burgos) (GASCÓN y STORCH, 2004).

En suma no pueden las escuelas modernas de los sordos mudos gloriarse de cosa alguna de la cual no tengamos alguna muestra dos siglos antes en la de Ponce. Ojalá no fuera tan cierto que en gran parte de los descubrimientos de nuestros días puede observarse lo mismo, esto es que los modernos solo han embarnizado y adornado, propagado y decantado más sus conocimientos, pero que en la sustancia los modestos antiguos los habían poseído ya con igual o mayor plenitud (ANDRÉS y MORELL, 1794, p.56)²³.

O Padre Juan Andrés Morell encerrou seu circuito das glórias hispânicas citando a obra de Manuel Ramírez de Carrión (1579-1652), natural de Albacete: *Maravillas de Naturaleza*, publicada em 1622 e reimpressa em 1629. Ramírez de Carrión, surdo de nascimento, foi secretário do Marquês de Priego²⁴ e professor de seu filho, também surdo de nascimento, dedicou sua vida a ensinar surdos a ler e a escrever e a se comunicar pelo alfabeto manual. Este atribuiu para si a invenção do alfabeto manual espanhol, publicitado trinta anos antes por Melchor Sánchez de Yebra e, anos mais tarde, por Juan Pablo Bonet. Apesar de ser conferida a Ramírez de Carrión a função de primeiro professor do filho do Marquês de Priego, professores da época, atribuem a instrução deste a um frei franciscano chamado Frei Michael de Abellán, natural de Córdoba, em 1596, que iniciou a *desmutización* de Alonso Fernández de Córdoba y Figueroa (GASCÓN e STORCH, 2004).

Como citado anteriormente sua importância, encontramos a figura de Lorenzo Hervás y Panduro (1735-1809) – foi um sacerdote jesuíta espanhol, natural de Cuenca - Espanha, que dedicou grande parte de sua obra intelectual a educação dos surdos. Publicou em Madrid em 1795 o livro “*Escuela Española de Sordo-mudos*”, reiterando o exposto por Feijóo e reconhecendo a importância do trabalho de Ponce de León. Diante deste panorama a Monarquia Espanhola, a frente desta o Rei Carlos IV, se viu forçada a criar a primeira escola para surdos da Espanha, criada por mandato de uma Real Ordem, ainda que limitada em seu número de alunos (GASCÓN e STORCH, 2004).

Em seu tempo, Hervás y Panduro foi reputado como o maior sábio da época, também por seu grande conhecimento sobre filologia comparada, ficou conhecido como “*el ultimo hombre que lo sabía todo*”. Foi ainda o primeiro a falar do que hoje se denomina como “barreira de comunicação”, qualificando-a como “muro de divisão” e a constatar que os então

²³ Em suma não podem as escolas modernas de surdos-mudos gabarem-se de qualquer coisa que não temos qualquer mostra dois séculos antes de Ponce. Gostaria que não fosse tão certo que em grande parte das descobertas de hoje pudesse observar-se o mesmo, isto é que os modernos têm apenas envernizado e decorado, espalhado e decantado mais seus conhecimentos, mas que na substância os modestos antigos os haviam possuído e com igual ou maior plenitude (tradução nossa).

²⁴ Alonso Fernández de Córdoba y Figueroa, que ficou conhecido como *el Mudo*, por ter nascido surdo. Destaca-se que Priego é um município da Espanha, situado na província de Cuenca, Comunidade Autónoma de Castilla-La Mancha.

denominados surdos-mudos, possuíam uma mente idêntica a dos ouvintes, lhes faltando apenas o falar (GASCÓN e STORCH, 2004).

O espanhol Licenciado Lasso elaborou um manuscrito chamado *Tratado legal sobre los mudos*, de 1550 – redigido em Oña (Burgos- Espanha) por ordem do rei castelhano Alfonso X, o sábio – em que aborda um estudo jurídico e dedica um de seus capítulos aos surdos e que devido a isto procurou conhecer o trabalho desenvolvido por Ponce. Lasso apresenta alguns detalhes importantes que nos permitem conhecer mais a fundo como eram tratados os surdos na Espanha nesta época. Como exemplo, este Tratado corrobora que nos tribunais jurídicos os testemunhos relatados pelos surdos eram válidos, independente se suas declarações eram feitas mediante sinais ou se por escrito. Em vista dessa situação e justamente neste panorama é que aparece a figura do intérprete de sinais (GASCÓN e STORCH, 2004).

Segundo Daniels (1997) religiosos de ordens do sul da Europa consideravam importante a aprendizagem do alfabeto manual dentro dos mosteiros a fim de estabelecer uma melhor comunicação e confissão por parte dos fiéis enfermos e convalescentes. Em vista disso o frei franciscano espanhol Melchor de Yebra engendrou uma pequena obra chamada *Refugium infirmorum* (Refúgio dos enfermos) contendo esta comunicação, contudo a mesma somente foi publicada em Madrid em 1593, após sua morte.

Melchor Sánchez de Yebra (1526-1586), nascido em Guadalajara²⁵ (Comunidade Autónoma de Castilla-La Mancha), registrou nessa obra o alfabeto manual ilustrado – segundo o alfabeto de São Boaventura “*para hablar com la mano*”²⁶ – cujo conteúdo geral consistia em numerosas e piedosas orações e jaculatórias sobre a morte. No entanto, apenas em 1891 tal livro tornou-se conhecido e somente quase dois séculos depois fora denominado como “alfabeto manual espanhol”. Neste trecho de Sánchez de Yebra de 1593, o autor aponta a importância dos sinais para o referente contexto:

Además de esto aprovechará también el saber estas letras a los confesores para responder y hablar a algunos penitentes muy sordos, que saben entenderse con letras de la mano, y se les puede con recato responder con ella a todo lo que confesaren por la boca, y así se excusará el peligro que puede haber dándoles en la confesión voces. Y cuando no fuere el saber este ABC para confesar, será para consolar a otros sordos, que compelidos de la

²⁵ Cidade na qual foi desenvolvida a presente pesquisa e coletados os dados.

²⁶ Ao frei franciscano Juan de Fidenza y Ritelia (1221-1274), conhecido como o venerável Doutor São Boaventura, natural da Toscana (Itália), atribui-se o *Alphabetum religiosorum incipienium*, que consistia numa série de orações ordenadas pelas letras do alfabeto latino.

*necesidad, aprenden la mano para poderse tratar y comunicar con las gentes (SANCHEZ DE YEBRA, 1593, p.5).*²⁷

Evidencia-se por esta obra o fato de que as configurações manuais que aparecem na obra de Yebra são consideravelmente as mesmas publicadas pelo padre e educador espanhol Juan Pablo Bonet em 1620, embora este não citando a fonte, e levantando conjecturas entre alguns autores (DANIELS, 1997; GASCÓN E STORCH, 2004) acerca de possível plágio. Contudo, Bonet propõe, além da importância do referido alfabeto para uso religioso, também para uso pedagógico e como principal no processo de alfabetização de pessoas surdas.

Ressalta-se aqui a figura importante, porém desconhecida, do frei espanhol Vicente de Santo Domingo, que viveu no monastério de *La Estrella, de La Rioja* – um lugar vinculado, bem como o monastério de San Salvador em *Oña* (Burgos) em qual residia Pedro Ponce de León, com a família dos Fernández de Velasco – que teve como mérito educar o famoso pintor espanhol Juan Ximénez Fernández de Navarrete, *El Mudo* (1526-1572).

Fernández de Navarrete, nascido em 1526, ficou surdo aos dois anos e meio devido a uma enfermidade. Um tempo depois e diante da habilidade do menino com o desenho, sua família, que morava próximo ao monastério de *La Estrella*, o confiou aos cuidados do frei Vicente de Santo Domingo (que possuía certos conhecimentos na arte da pintura) e este além de ensiná-lo a arte da pintura, também o ensinou a escrever, a ler e a pronunciar algumas palavras (GASCÓN e STORCH, 2004).

Partindo dos próprios escritos de Ponce de León, sua estratégia educativa desenvolvia-se por meio de lâminas em que aparecia desenhada a palma de uma mão esquerda, representando o alfabeto manual, apontando em cada uma de suas articulações uma letra distinta do alfabeto, organizadas por uma ordem comum. Não utilizava sinais, mas um alfabeto manual simbólico criado por ele próprio, contudo, que não estava relacionado com uma linguagem no sentido real, uma vez que se limitava a pura transcrição das letras que formavam as palavras. Assim, o sistema metodológico de Ponce de León iniciava-se com a escrita e com o uso de um alfabeto manual (muito parecido ao que se utiliza atualmente), até que o aluno compreendesse o significado da informação apresentada. O seguinte passo era

²⁷Ademais disso aproveitará também o saber destas letras aos confesores e falar a alguns penitentes surdos, que sabem entender-se com as letras da mão, e se pode com recato responder com ela a tudo o que confessarem pela boca, e assim se desculpará o perigo que pode haver lhes dado às vozes na confissão. E quando o conhecimento não for para confessar, será para consolar a outros surdos, que obrigados pela necessidade aprendem com a mão para poder se comunicar com as pessoas (tradução nossa).

complementar o anterior com o ensino da leitura labial para poder compreender o que era dito oralmente (GASCÓN e STORCH, 2004).

Diante dos avanços de seu aluno, frei Vicente aconselhou os pais do garoto a enviá-lo à Itália para terminar sua formação como pintor e assim o fizeram. De acordo com alguns testemunhos, Fernández de Navarrete estava na Itália na década de 1550, isto significa que sua educação elementar estava concluída alguns anos antes que Frei Pedro Ponce de León iniciara (entre 1545 e 1548) a educação dos irmãos Francisco e Pedro Tovar. Em vista disso, e segundo tais autores (GASCÓN e STORCH), Vicente de Santo Domingo, deveria ser considerado o primeiro professor espanhol de surdos, anterior mesmo a Ponce de León.

No século XIX, destaca-se a figura de Bartolomé José Gallardo, que estando a frente da *Biblioteca de las Cortes*, teve acesso aos escritos de Bonet e de Carrión e quizá aos de Ponce, sem embargo, o que de fato ficou constado foi o aparecimento do *Tratado legal sobre los mudos* ou *Tratado de Tovar*, escrito pelo Licenciado Lasso.

Conforme nos aproximamos de nossa época e se evidencia o aumento pela preocupação com a Educação Especial, proliferaram-se os escritos de vários autores que buscaram resgatar a tarefa desenvolvida por Pedro Ponce de León e Juan Pablo Bonet.

No século XX foram também numerosas as referências feitas a Ponce, seja citando-o ou aportando-se a dados originados deste e que puderam levar a outras investigações. Dentre estes se destacam alguns estudos: a obra (já mencionada) *Tratado de Tovar* de Licenciado Lasso de 1550, publicada com uma introdução crítica por Álvaro López Núñez, em 1919; o trabalho publicado por Antonio Eguiluz Angoitia em 1986 intitulado “*Fray Pedro Ponce. La nueva personalidad del sordomudo*” e o estudo sobre Ponce de León de Faustino Barberá em 1916 publicado na íntegra na Revista Valenciana de Ciências Médicas (GASCÓN e STORCH, 2004).

Quanto a Juan Pablo Bonet, merece menção o professor de surdos e cegos Miguel Granell y Forcadell, que escreveu uma obra dedicada ao mesmo, editada no ano de 1929 pela *Imprenta de Sordomudos de Madrid*, retratando a vida de Bonet e em algumas partes apontando comparativos entre sua didática e a de Ponce de León. Sobre tais comparações entre os dois educadores de surdos, León e Bonet, destaca-se por último a figura de Manuel Fairén Guillén, *Academico Numerario de la Real Academia de Medicina de Zaragoza*, que escreveu a obra “*Aportación española a la enseñanza de sordomudos*”, editada em Zaragoza no ano de 1988 (GASCÓN e STORCH, 2004).

Estes acontecimentos também foram influenciados por aquilo que ocorria em outras partes do mundo e que foram de grande importância para a história da educação de surdos de forma geral. Em vista disso, abordaremos alguns acontecimentos a seguir.

Existem dois fatos fundamentais na história da chamada “*sordomudística*”: o estabelecimento da educação prática dos surdos na Espanha, durante o século XVI, graças ao particular interesse de numerosos professores, entre eles Pedro Ponce de León, e ao que se seguirá, no início do século seguinte, a publicação do primeiro sistema pedagógico sobre este ensino, graças a Juan de Pablo Bonet. Por ambos feitos serem fundamentais para a educação de surdos, há também que se reconhecer o particular mérito do espanhol Jacobo Rodríguez Pereira, uma vez que sua presença e fama na França foram essenciais para a criação da primeira “*Escuela Pública para Sordomudos*” em Paris, ainda que o encarregado de fundá-la entre os anos de 1755 e 1760, fora, finalmente, o abade Carlos Miguel de L’Epée (GASCÓN e STORCH, 2004).

Miguel de L’Epée (1712-1789), natural da cidade francesa de Versalles foi um religioso francês e pedagogo, considerado junto aos demais nomes citados, umas das figuras mais relevantes da história dos surdos. Tornou-se abade e se dedicou a atividades de caridade, que consistiam em arrecadar fundos para ajudar pessoas pobres, e boa parte destes fundos eram de sua própria fortuna. Contudo, pouco se sabe sobre seu trabalho até o ano de 1760, quando assumiu a responsabilidade de educar e de transmitir formação espiritual a duas gêmeas surdas muito pobres, trabalho este iniciado por seu amigo sacerdote Padre Vanin antes de falecer. O contato com estas meninas convenceu o abade L’Epée de que ensinar surdos era algo possível e isto se dava por meio do uso de sinais. A partir de então decidiu fundar uma instituição para receber outras crianças surdas e dessa forma os instruir na religião. Em 1771, através de seus próprios meios, fundou em Paris o “Instituto Nacional de Surdos-mudos” (OVIEDO, 2006).

Outro grande mérito de L’Epée residiu que tanto ele mesmo como seu sucessor, o abade Sicard, ofereceram formação aos professores provenientes de toda parte da Europa, inclusive da Espanha, em sua escola em Paris. Segundo Hervás y Panduro (1795) no ano de 1783 o abade L’Epée tinha em sua escola 78 alunos e instruiu os primeiros professores de surdos em várias partes da Europa. Afirmava que:

El método manual que L’Epée usaba para instruir a los Sordomudos, y que se diferencia poco del que usó Bonet, y figuró en las láminas que están en su obra, se practica en las escuelas que hay de Sordomudos en Malta, Nápoles, Roma y Bolonia [...] L’Epée instruyó también a los primeros maestros de

*sordomudos en Inglaterra, en los suizos y en Roma (HERVÁS y PANDURO, 1795, p.78)*²⁸.

O ponto de partida da pedagogia desenvolvida por L'Épée foram os próprios “sinais naturais”, isto é, os mesmos que seus alunos utilizavam comumente em sua comunicação espontânea, aos quais posteriormente foram agregados, de forma aleatória, outros “sinais” de sua própria invenção, que foram denominados como “sinais metódicos”. O abade utilizava ainda como complemento pedagógico o “alfabeto manual”, dado a conhecer por Juan de Pablo Bonet e que mais tarde passou a ser chamado de “alfabeto manual espanhol”, nome que, atualmente, perdura (GASCÓN e STORCH, 2004).

Destarte, o método de L'Épée, continuado e modificado por seu sucessor, o abade Sicard, tratou de ensinar a língua francesa aos surdos (único fim reconhecido) utilizando os “gestos metódicos” agregados à língua de sinais própria dos surdos. Os mesmos autores apontam que

*Este método trató de aproximar, desde el punto de vista morfológico, la lengua de señas francesa a lengua escrita, con la idea de establecer entre esos dos lenguajes una correspondencia exacta, término a término, al nivel de los fonemas y con independencia de la propia estructura gramatical de la lengua de señas. Globalmente, y haciendo mayor hincapié en la estructura de la lengua oral, este tipo de “innovación” de la lengua de señas recibirá luego el nombre de “francés señado”, cuya versión más moderna es el actualmente denominado “bimodalismo” o “lenguaje bimodal” (GÁSCON e STORCH, 2004, p. 213)*²⁹.

Neste sentido, os alunos surdos que haviam aprendido as palavras escritas, correspondentes a cada sinal, poderiam facilmente sinalizar um texto escrito ou bem transcrever os sinais para a língua escrita. Todavia, o problema real residia no fato de que uma coisa era ler ou sinalizar os textos escritos e outra bem diferente era entender tal conteúdo e por isso, seus alunos simplesmente liam, mas eram incapazes de compreender do que se tratavam. Em vista disso, L'Épée considerava que este problema deveria ser resolvido por

²⁸ O método manual que L'Épée usava para instruir aos Surdomudos, e que se diferencia pouco do utilizado por Bonet, e representou nas laminas que estão em sua obra, se pratica nas escolas que há Surdomudos em Malta, Nápoles, Roma e Bolonha [...]L'Épée instruiu também os primeiros professores de Surdomudos na Inglaterra, nos suíços e em Roma (tradução nossa).

²⁹ Este método tratou de aproximar, desde o ponto de vista morfológico, a língua de sinais francesa, a língua escrita, com a ideia de estabelecer entre essas duas linguagens uma correspondência exata, termo a termo, ao nível dos fonemas e independente da própria estrutura gramatical da língua de sinais. Globalmente, e colocando maior ênfase na estrutura da linguagem oral, este tipo de “inovação” da linguagem de sinais receberá em seguida, recebe o nome de “francês sinalizado”, cuja versão mais recente é o chamado “bimodalismo” ou “linguagem bimodal” (tradução nossa).

outros professores (uma vez que este não era seu caso) ao requerer dedicação e paciência para que, ao final deste processo, um surdo pudesse entender o real sentido das leituras (GASCÓN e STORCH, 2004).

Além do abade Sicard (1742-1822), continuador do método desenvolvido por L'Épée, também se destaca o médico francês Gaspar Itard (1775-1838), considerado um dos pais da otorrinolaringologia moderna e sendo também o primeiro médico a trabalhar no Instituto Nacional de Surdomudos em Paris, desde 1800. Itard, depois de algumas investigações chegou à conclusão de que língua de sinais resultava em um obstáculo para o ensino da língua oral espontânea, afirmando que seu uso entre os surdos atrasava a aquisição desta, contudo quinze anos mais tarde convenceu-se da importância e dos efeitos da língua de sinais para a aprendizagem e o desenvolvimento da língua oral e escrita em crianças surdas (GASCÓN e STORCH, 2004).

Por meio destes aspectos, neste período histórico, ficou clara a transição de posicionamentos divergentes relacionados a línguas de sinais entre diferentes expoentes da educação de surdos. Em detrimento disso, outros autores também se destacam em períodos subjacentes a estes e assim, novos rumos são tomados e pensados para a educação destes indivíduos – a seguir explicitaremos alguns destes importantes nomes para a história.

4.1.1 Influência dos autores: Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) e Laurent Clerc (1785-1869)

A ideia de abrir um colégio para surdos nos Estados Unidos se originou a princípios do século XIX, ainda que, de fato, desde 1869 se levaram a cabo várias tentativas de formação para surdos. Até este século os norte-americanos enviavam seus filhos surdos a Europa a fim de ali serem educados. O principal expoente neste processo foi o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), natural da Filadélfia (EUA), que fez seus estudos em Teologia e se dedicou a viajar a cavalo pregando o Evangelho.

Neste tempo, viviam próximo a sua região, em Hartford - capital do estado norte-americano de Connecticut - um médico chamado Mason Cogswell, cuja filha Alicia havia perdido a audição devido à escarlatina que a acometeu aos dois anos de idade. Contrário à tradição de enviar os filhos surdos a Europa, Cogswell cogitou a possibilidade de abrir um colégio para surdos. Cogswell, tendo também contato com seu antigo amigo, Tomás Gallaudet e pedindo sua ajuda, tentaram dar alguma educação à sua filha surda a partir de alguns livros de Sicard que o pai da menina os havia facilitado. Considerando isso

insuficiente, Gallaudet expôs a necessidade de buscar um professor treinado nos métodos imperantes na Europa (GASCÓN e STORCH, 2004).

Por isso, no início de 1815, Cogswell reuniu em Hartford, os cidadãos mais importantes com o objetivo de discutir a fundação de uma escola para surdos. Uma vez que todos concordaram com tal princípio, também foi decidido fazer uma coleta para arrecadar fundos a fim de enviar à Europa um representante encarregado de informar-se sobre as escolas de surdos e sobre seus métodos de ensino, além de trazer um professor competente e o designado para esta função foi o reverendo Gallaudet, que tempo depois partiu para a Inglaterra. Contudo, ao fim da viagem, descobriu que a dinastia Braidwood havia monopolizado a educação de surdos e que, para ter acesso a tais práticas, deveria atuar como professor colaborador por certo período de tempo.

De acordo com os mesmos autores, neste mesmo período, o abade Sicard, sucessor de L'Épée do Instituto Nacional de Surdomudos de Paris, encontrava-se em Londres dando algumas conferências e, ao ter conhecimento do problema de Gallaudet, o convidou para realizar um curso intensivo em Paris sobre o método francês de “*señas metódicas*” e assim obter as informações necessárias. Ao regressar à América, após três meses, Gallaudet levou consigo Laurent Clerc (1785-1869), professor surdo do Instituto de Paris, tendo como primeira tarefa ensinar a sobrinha do general Ulises Grant, adquirindo assim grande habilidade no alfabeto manual espanhol, vigente na França.

Gallaudet expressou por diversas vezes seu desejo de ensino aos surdos por meio da combinação dos sistemas metódicos em voga, o oral inglês e o gestual francês. Sem embargo, esse interesse não chegou a se cumprir plenamente na escola de Hartford, uma vez que neste se aplicava basicamente o método francês ou gestual, talvez por necessidades, pois Laurent Clerc era o professor de surdos mais bem preparado. Porém o número dos que se dedicavam a educação destes alunos passou a crescer devido à criação de escolas e colégios para surdos. Gallaudet dirigiu o Colégio de Hartford até 1830, quando ingressou como capelão em um hospital. No entanto, seus dois filhos continuaram seus passos como educadores de surdos: Thomas e Edward. Este último tornou-se o primeiro reitor da Universidade Nacional de Surdos-mudos dos Estados Unidos, atual *Gallaudet College*, única instituição universitária do mundo exclusivamente para surdos (GASCÓN e STORCH, 2004).

Com o crescimento do número de professores ouvintes, formados no Colégio de Hartford, também houve um significativo aumento dos métodos orais, em detrimento dos sinais. A partir de 1871, evidencia-se a figura de Alexander Graham Bell (inventor do telefone), cujo pai foi um expert em fonética e criador de um método chamado “*habla*

visible”, que consistia em um alfabeto especial expresso por elementos que representavam ações dos órgãos vocais ao produzir o som particular de cada símbolo ou letra, que já haviam rudimentarmente sido utilizados por Dalgarno na Inglaterra no século XVII. Tal método foi aplicado e com êxito por Graham Bell na educação de seu filho surdo de nascimento e que teve influência em métodos posteriores. Contou com a colaboração de seu pai, de sua esposa (também surda de nascimento), e de Helen Keller – escritora e publicitária, surdo-cega desde muito pequena e que contou com o apoio de sua professora Anne Sullivan. Bell foi um dos grandes expoentes e responsáveis pelas escolas exclusivamente oralistas que havia nos EUA em 1880 (GASCÓN e STORCH, 2004).

4.1.2 Os primeiros alfabetos manuais

Ao longo da história da Humanidade evidenciam-se vários relatos referentes ao surdo e suas formas de expressão ou “falar pelas mãos”. Gascón e Storch (2004) apontam, sob um panorama histórico, reflexões sobre aspectos relevantes (de acordo com seu ponto de vista) acerca de enigmáticas imagens de mãos pintadas pelos homens pré-históricos (na caverna de “Gargás”, situada nos Pirineos – Espanha) e alfabetos manuais originários de povos antigos que datam do século V e VI.

No século VII, o monge beneditino inglês chamado Beda el Venerable (672-735) registrou uma nova modalidade de expressão caracterizada por ser uma escrita aérea, sugeria a possibilidade de transformar o código manual de expressão numérica em um alfabeto manual ou datilológico. Tal registro se encontra no primeiro capítulo de sua clássica obra *De Temporum ratione* intitulado *De Computo nel loquela digitorum* que posteriormente serviu de base para outras concepções (GASCÓN e STORCH, 2004).

Na Idade Média, a linguagem de gestos não era exclusiva dos surdos, existindo também nos mosteiros em que regia a regra do silêncio. Já no século X as Bíblias latinas continham desenhos referentes à linguagem gestual representado por meio de sinais simbólicos, para uso dos freis, em momentos de silêncio. Este sistema remonta aos tempos de San Odón (926-942) e que coube a cada congregação religiosa individualizar, a seu gosto, tais gestos. Cabe ressaltar que este sistema nada tem em comum com a língua de sinais própria dos surdos.

Ainda no século X, Guido de Arezzo (990-1050), monge beneditino italiano, criou para seus alunos de música um procedimento mecânico de memorização para a aprendizagem do sistema musical, conhecido como “*mano musical o escala guidoniana*”, por meio da qual

esses podiam interpretar o canto gregoriano. Tal sistema possibilitou ainda a invenção de outro código, também de caráter simbólico, que consistia em identificar as sete notas da escala musical por meio de um desenho de uma mão esquerda que tinha anotada as notas musicais correspondentes. Mais adiante, estas notas foram substituídas por letras por Pedro Ponce de León e assim este passou a utilizar como estratégia para seu trabalho com surdos (GASCÓN e STORCH, 2004).

De acordo com Gascón e Storch (2004), entre os séculos XIII e XV recupera-se novamente a tradição de Beda, contudo de forma encoberta e erudita. Um exemplo de tal volta é o conteúdo de um manuscrito, dos princípios do século XV, conservado na atualidade na *British Library* (Biblioteca Britânica – uma das maiores do mundo) em que aparece uma das representações gráficas de Godofredo Chaucer (1340-1400), o autor de *Contos de Canterbury* (uma das obras mais importantes da literatura inglesa e talvez a melhor obra da Idade Média na Inglaterra).

Ainda no século XV com sistemas similares, mas com articulações dos dedos numeradas, surgiu outro sistema manual utilizado de modo habitual e para fins de averiguação das festas dominicais, de Cristóbal Clavio (1538-1612), jesuíta, geógrafo, matemático e astrônomo, a quem o Papa Gregório XIII encomendou a reforma do calendário juliano (originado na época de Júlio César).

Inscrito dentro das correntes clássicas de alfabetos simbólicos também se pode mencionar outro código diferente, apontado no século XVI, pelo físico e literário italiano Juan Bautista Porta (1540-1615), em seu livro sobre os diferentes tipos de escritura cifrada, intitulado “*De furtivis litterarum notis, vulgo de Ziferis*” – Nápoles, 1563. Segundo Porta este sistema era de origem romana, em que para significar as letras era necessário sinalizar com o dedo indicador, como se fosse um ponteiro, as diferentes partes do corpo (GASCÓN e STORCH, 2004).

Evidencia-se dessa forma que, historicamente, o início da escolarização do surdo e dos primeiros alfabetos manuais, esteve relacionado à tradição educacional instituída desde a época da Igreja monástica – em especial devido à comunicação silenciosa nos mosteiros, levando assim aos monges a necessidade da criação de sinais – bem como pelo direcionamento da Igreja Católica aos surdos que dela faziam parte, apontados desde a época do venerável São Beda.

Em vista disso a linguagem era estruturada baseada em sinais gerais e básicos e que a partir destes os demais eram desenvolvidos. O abade L’Epée, no século XVIII, acaba por tomar destes sinais para criar o que será conhecido por “sinais metódicos”, isto é, uma

combinação da língua de sinais com a gramática francesa, na educação dos surdos e que ficou conhecido mundialmente.

Tais ideias advindas deste período histórico, embora muito discutidas, ganharam forças e, anos depois, estes “sinais metódicos” fundamentaram a criação das atuais línguas de Sinais. A partir disso e dos demais acontecimentos da história da educação de surdos a língua de sinais foi evoluindo até chegar aos dias atuais.

Os dados disponíveis sobre a situação das línguas de sinais nos séculos XVIII e XIX indicam que a tendência dominante na época era o uso da língua de sinais na comunicação entre surdos. Por isso alguns estudiosos chegam a considerar esta época como a Idade de Ouro das línguas de sinais, ainda que estas não fossem consideradas como línguas, em pleno direito (GASCÓN e STORCH, 2004).

Em 1851 foi publicado na Espanha o primeiro dicionário de Língua de Sinais Espanhola por Francisco Fernández de Villabrille, professor do *Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid*, que, não obstante, em sua maior parte, faz referência ao *Dictionnaire mimique et dactilologique* de Alejandro Blanchet, professor do Instituto Nacional de Surdos de Paris.

Contudo, foi apenas em 2007 que a Língua de Sinais Espanhola – LSE foi reconhecida legalmente por meio da Lei 27/2007 e regulamentados os meios de apoio à comunicação oral das pessoas surdas, com deficiência auditiva e surdocegas. Tal legislação corrobora com a Lei 51/2003 referente à igualdade de oportunidades, não discriminação e acessibilidade universal das pessoas com deficiência. É importante ressaltar que devido à estrutura descentralizada existente na Espanha, o desenvolvimento legislativo referente a esta lei se caracteriza de forma distinta em algumas Comunidades Autônomas. Esta legislação considera

Desde la importancia que tiene la lengua como instrumento de información y de conocimiento, y desde el marco normativo constitucional y legal español, constituye una obligación de los poderes públicos tanto el desarrollo de medios que faciliten el acceso a la expresión verbal y escrita de la lengua oral a las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, cuanto la configuración de una normativa básica sobre el aprendizaje, conocimiento y uso de las lenguas de signos españolas (ESPAÑA, 2007a, p.433)³⁰.

³⁰ Desde a importância que tem a língua como instrumento de informação e conhecimento, e desde o marco normativo constitucional e legal espanhol, constitui uma obrigação dos poderes públicos tanto o desenvolvimento de meios que facilitem o acesso a expressão verbal e escrita da língua oral às pessoas surdas, com deficiência auditiva e surdocegas, quanto a configuração de uma normativa básica sobre a aprendizagem, conhecimento e uso das línguas de sinais espanholas (tradução nossa).

Ainda que diante de tal legislação e das modalidades comunicativas existentes na Espanha, segundo Valmaseda (1994), no ambiente social e em especial escolar – nesta realidade – a linguagem oral e escrita exercem predominância como instrumentos de acesso ao currículo e, dessa forma, o ensino aprendizagem da língua oral torna-se prioritário. Neste sentido, aqueles que utilizam a Língua de Sinais tornam-se uma minoria linguística frente à Comunidade ouvinte, ficando assim aquém de suas reais possibilidades de aprendizagem.

4.1.3 As primeiras escolas de surdos da Espanha

Destaca-se que na Espanha, no início do século XIX existiam apenas duas escolas que se dedicavam a educação de surdos, uma em Madrid e outra em Barcelona. No entanto, considera-se de grande importância apontar alguns fatos históricos deste período.

Em 1795, por ordem de Carlos IV, rei da Espanha, e contando com o apoio da Coroa espanhola, foi criada a primeira escola para surdos do país, o *Real Colegio de Surdomudos de San Fernando* - Madrid, estabelecida no Colégio dos padres da Ordem religiosa dos *Escolapios del Avapiés* –, sob direção do sacerdote José Fernández Navarrete e de Santa Bárbara – grande entusiasta da obra do jesuíta Lorenzo Hervás y Panduro (publicada em 1795). Esta escola contava com uma classe especial para surdos que ensinava “leitura, escrita, desenho, leitura labial e pronúnciação” (GASCÓN e STORCH, 2004, p.278).

A escola continuou até 1800 nesta localidade, até que foi trasladada para a *Plaza Mayor* de Madrid, instituída mais adiante como *Real Colegio de Surdomudos de Madrid*, cujo primeiro professor e diretor foi o francês Antonio José Rouyer, que recebeu influência dos professores de surdos daquele país. Ressalta-se ainda neste panorama frente à educação de surdos do referido século a figura do aragonês Roberto Prádez Gautier (1772? -1836), primeiro surdo espanhol que lecionou para surdos. (GASCÓN e STORCH, 2004).

Ainda segundo os mesmos autores, em Barcelona a primeira escola de que se tem menção foi a *Escuela Municipal de Sordomudos* em 1800, contou como principal expoente o sacerdote e professor, Juan Albert Martí, cuja origem e data de nascimento são desconhecidas, que recebeu influência de Hervás y Panduro e de Carlos Miguel de L'Epée. Este professor se dedicou a ensinar os surdos a ler e escrever.

Tais apontamentos fazem parte da história da educação de pessoas surdas, como já mencionado anteriormente, que muito tem evoluído na Espanha. Atualmente, os alunos surdos/DA são matriculados e escolarizados nas classes comuns das escolas regulares do

sistema público ou privado e todos fazem uso de apoios e recursos relacionados à língua e linguagem para um efetivo processo de ensino e aprendizagem juntos a seus professores.

A Espanha conta com alguns órgãos e associações que visam especificamente o trabalho com pessoas com deficiência a fim de promover maiores ações inclusivas em todo o país. No tocante a estes abordaremos a seguir as principais entidades que se relacionam com esta pesquisa.

4.2 Entidades não governamentais que atendem a pessoas surdas

A ONCE – Organização Nacional de Cegos Espanhóis originou-se a partir da união dos cegos existentes no país, na década de 1930, que militavam em diferentes associações. A ONCE é uma Corporação de direito público, sem ânimo de lucro, que visa melhorar a qualidade de vida dos cegos e deficientes visuais em toda a Espanha, contudo é uma instituição aberta a todas as pessoas com deficiência distintas a cegueira. A instituição se organiza e estrutura mediante um sistema de democracia interna e que resulta também da parceria desta com demais grupos e entidade empresariais.

Uma norma estatal lhes conferia o direito à venda de um Cupom, isto é, uma loteria, denominado “Pro-cegos” a fim de usufruírem deste para sua subsistência; a partir do referido propósito e com a modernização, tal procedimento (a venda do Cupom) passou a ser um meio de divulgação da Associação e um recurso para as pessoas cegas – atualmente a Organização comercializa este produto e demais jogos de azar para beneficiar seus afiliados e famílias (CERMI).

Esta Organização coloca à disposição de seus membros as ferramentas possíveis para facilitar sua vida pessoal, trabalho e desenvolvimento integral. Em vista disso em seu programa de serviços sociais oferece os seguintes serviços: reabilitação, educação, formação e emprego, cultura e esporte, tecnologia acessível (desenvolvimento e investigação de materiais específicos para pessoas cegas) e apoio ao bem-estar social por meio da Fundação do Cão-Guia (àqueles que necessitam) que visa facilitar o acesso aos cães por seus usuários.

Relacionada à ONCE está também a Fundação ONCE, que visa contribuir para a plena inclusão social das pessoas com deficiência. Consiste na realização de programas de integração trabalho e formação e emprego para pessoas com deficiência e acessibilidade de forma geral, promovendo a criação de entornos, produtos e serviços acessíveis. Ademais da própria ONCE, como entidade fundadora, estão presentes na Fundação ONCE, através de seu Patronato – órgão máximo de governo – as principais organizações de deficientes da Espanha:

*Confederación Nacional de Persoras Sordas (CNSE), Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS), Confederación Española de Personas con Deficiencia Física y Orgánica (COCEMFE), Confederación Española de Organizadores a Favor de las Personas con Deficiencia Intelectual (FEAPS) y el Comité Español de Representantes de Personas con Deficiencia (CERMI).*³¹

Por meio desta parceria realizada entre a ONCE e demais organizações e em especial àquelas que tangenciam as pessoas surdas, esta instituição oferece recursos e suportes também aos surdos e a sua inclusão social, como por exemplo, intérpretes de Língua de Sinais, auxílio às famílias e possibilidades para o mercado de trabalho (ONCE, 2015).

A CNSE – Confederação Estatal de Pessoas Surdas é uma fundação criada para a supressão das barreiras de comunicação que atende os interesses das pessoas surdas e seus familiares na Espanha. É uma organização estatal, sem fins lucrativos, que impulsiona a investigação e o estudo da Língua de Sinais Espanhola (LSE) e trabalha por melhorar a acessibilidade das pessoas surdas em todos os âmbitos e promover o desenvolvimento de projetos que melhorem a qualidade de vida destas pessoas e de suas famílias.

A Fundação CNSE é primeira entidade associativa de deficiência do país, e desde sua criação em 1998 tem se ocupado de incentivar o desenvolvimento e a participação social dos surdos. Está integrada por 17 Federações de pessoas surdas (uma de cada Comunidade Autônoma) e que por sua vez, mantem afiliadas mais de 120 associações provinciais e locais. Os dois grandes objetivos da fundação são os seguintes: Em âmbito social, impulsionar a presença mais ativa e uma maior participação do coletivo de pessoas surdas, apoiando o movimento associativo dos mesmos e em âmbito pessoal, trabalhar para conquistar o máximo grau de autonomia e independência para os surdos, bem como trabalhar para a normalização linguística da Língua de Sinais Espanhola, sua difusão, ensino e bom uso.

Está constituída em sua maioria por profissionais surdos, contudo ressalta-se que esta fundação trabalha em um entorno bilíngue, uma vez que desenvolve programas entre a Língua de Sinais Espanhola e o castelhano. Neste sentido, atende não somente seus membros surdos e suas famílias como também demandas advindas de centros educativos, universidades, unidades de investigação e entidades públicas e privadas, dentre outros.

Em vista disso, desenvolve e oferece serviços relacionados à planificação e a normalização linguística da LSE, elaboração de dicionários e materiais em língua de sinais,

³¹CNSE: Confederação Estatal de Pessoas Surdas; FIAPAS: Confederação Espanhola de Famílias de Pessoas Surdas; COCEMFE: Confederação Espanhola de Pessoas com Deficiência Física e Orgânica; FEAPS: Confederação Espanhola de Organizadores em Favor das Pessoas com Deficiência Intelectual; CERMI: Comitê Espanhol de Representantes de Pessoas com Deficiência.

serviços de acessibilidade e tecnologia, formação de intérpretes de LSE, formação para o emprego de pessoas surdas e cursos de LSE em entidades (CNSE, 2015).

A FIAPAS – Confederação Espanhola de Famílias de Pessoas Surdas surgiu em 1978 para dar resposta às necessidades das famílias de pessoas surdas ou com deficiência auditiva bem como aos próprios surdos. O objetivo da instituição é a representação e a defesa dos direitos e interesses globais das pessoas com deficiência auditiva e de suas famílias, tanto a nível nacional como internacional, ante a sociedade, administrações e demais instituições, integrando e impulsionando com este fim a ação das Federações Autônomicas e das Associações de pais e mães de pessoas surdas.

A federação atua nas seguintes áreas: atenção às famílias, saúde, educação, emprego e acessibilidade das pessoas surdas. Atua também junto a demais organizações e em colaboração com sociedades científicas a fim de oferecer serviços de informação e recursos de formação e apoio a pessoas surdas e ouvintes, bem como para o desenvolvimento de programas que visam facilitar o acesso à linguagem oral como é o caso de convênios firmados com redes de intervenção de fonoaudiologia (estas últimas sendo cofinanciadas pela Fundação ONCE) (FIAPAS, 2015).

4.3 Educação Especial na Espanha

As primeiras referências sobre educação especial, conhecidas na Espanha, datam do século XVI com a educação de pessoas surdas. Tais referências remetem aos educadores Manuel Ramírez de Carrión (1579-1652), o frei beneditino Pedro Ponce de León (1507? - 1584) e Juan Pablo Bonet (1573-1633). As experiências de Ponce de León remontam a 1550, iniciando a educação para surdos e criando o método oral.

Os séculos XVII e XVIII se caracterizaram por mudanças paulatinas na concepção das pessoas com algum tipo de deficiência, mudanças que não foram nada positivas. Durante esses séculos existiam centros de reclusão que pertenciam a Igreja, contudo, estes passaram a ser do Estado. Neste período iniciou-se a classificação dos indivíduos que não eram considerados normais, classificação que estava pautada em uma base social na qual os critérios de classificação eram o grau de perigo que estas pessoas representavam para a ordem política imperante. Foram realizados importantes avanços médicos, contudo pouca atenção foi dedicada às pessoas com deficiência (SÁNCHEZ ASÍN, 1993).

Até o século XIX, praticamente, não se registram muitos avanços nesta área, apenas em 1800 e 1802, respectivamente, encontram-se evidências da criação de escolas para surdos-

mudos em Barcelona e em Madrid e em 1836 uma escola para cegos que, em 1842 se incorpora à escola para surdos-mudos, denominando-se assim *Real Colegio de Ciegos y sordomudos* (GASCÓN e STORCH, 2004).

Em 1852, pelo Real Decreto de 16 de janeiro, o *Real Colegio de Ciegos y Sordomudos*, foi reconhecido como estabelecimento de instrução pública e em 1863, pela primeira vez na Espanha, e por meio dele manifestou-se a necessidade da implantação do sistema Braille, como sistema de leitura e escrita para cegos. Contudo, o mesmo, apenas foi reconhecido oficialmente em 1918 (VICENTE y VICENTE, 2003).

Com referência aos antecedentes legislativos, estes aparecem em meados do século XIX, em 1857, com a promulgação da *Ley de Instrucción Pública* que contemplava a educação de deficientes sensoriais em centros especiais (CEREZO, 2003).

A partir do século XX avanços tanto em nível científico como legislativo acontecem e é sobre tais aspectos que iremos adentrar com maior profundidade. Em 1907, Francisco Pereira fundou em Madrid uma escola sanatório, conhecida como Instituto Psiquiátrico Pedagógico para crianças com atrasos mentais. Em 1910 criou-se o *Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales*, que atendia crianças com deficiência e atrasos mentais. Em vista disso, as instancias oficiais começaram a estruturar ações para a educação de pessoas com deficiência, e dentre estas se destaca que em 1917 fora criado o *Patronato Nacional de Anormales* pelo ministro de *Instrucción Pública y Bellas Artes* que organizava o ensino e a difusão do conhecimento entre estas pessoas (GASCÓN e STORCH, 2004).

Ressalta-se que, neste período, a modernização educativa espanhola estava de acordo com as inovações que chegavam de outros países europeus e com as considerações abordadas em congressos internacionais. Nesse sentido, tais acontecimentos também acabaram por influenciar a educação na Espanha de forma geral. Contudo, depois da guerra civil espanhola e com o governo ditatorial Franco³², os profissionais e grupos pedagógicos inovadores, desapareceram (CEREZO, 2003).

Destaca-se que, devido aos aspectos mencionados anteriormente, a educação especial foi um tema tratado apenas nos primeiros anos do franquismo. Mais adiante, em 1938 por meio de um Decreto do Governo de Burgos foi criada a Organização Nacional de Cegos da Espanha – ONCE, que se mantém até a época contemporânea (VICENTE e VICENTE, 2003).

³² O franquismo foi um regime político que vigorou na Espanha entre 1939 e 1976, durante a ditadura do general Francisco Franco, após a guerra civil espanhola. A partir da morte de Franco em 1975, iniciou-se um período de transição que culminou em um processo de democratização da Escola e da Sociedade.

Até 1955 foram notados poucos avanços no ensino de crianças com deficiência, contudo é neste período também que a situação política espanhola começou a mudar e em 1962 o *Ministerio de Educación Nacional* passou a ser chamado de *Ministerio de Educación y Ciencia* – MEC, e assim os problemas das pessoas com deficiência passaram a ser parte da investigação do campo educativo (GASCÓN e STORCH, 2004).

Em 1969 foi criado um documento chamado *El Libro Blanco - Educación en España, Bases para una política educativa* - originado como resultado de Jornadas de trabalho que ocorreram realizadas em Madrid em 1968, por um grupo Internacional de especialistas, nomeados pela UNESCO, para analisar o estado da educação na Espanha até aquele momento. Dessa forma, aconselharam o Governo espanhol a realizar uma reforma geral do sistema educativo que almejaram realizar (ESPANHA, 1969).

A primeira lei de educação que corrobora para com a Educação Especial foi a *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* de 1970, passando por outras leis que também contribuíram com a Educação Especial como a *Ley de Integración Social de Minusválidos* de 1982, o *Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial* de 1982, o *Real Decreto sobre la nueva Ordenación de la Educación Especial* de 1985, a *Ley Orgánica general del Sistema Educativo* de 1990, o *Real Decreto 696/1995* de ordenação da educação aos alunos, ora denominados com necessidades educativas especiais, a *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* de 2002, a *Ley Orgánica de Educación* de 2006 e por fim a *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa* de 2013.

Em 1970 com a *Ley General de Educación*, adotou-se o termo Educação Especial e esta foi contemplada como uma modalidade educativa específica e com um currículo próprio, contudo esta lei previa a criação e funcionamento de classes de educação especial em escolas comuns (ESPANHA, 1970).

Em 1978, a Constituição Espanhola em seu artigo 49, possibilitou uma política voltada para as pessoas com algum tipo de deficiência, bem como oferecendo direitos a estas pessoas:

Artigo 49. Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos (ESPANHA, 1978, p. 29320)³³.

³³ Artigo 49. Os poderes públicos realizarão uma política de previsão, reabilitação e integração dos deficientes físicos, sensoriais e psíquicos aos que prestarão a atenção especializada que requeiram e os ampararão especialmente para desfrutar dos direitos que este título outorga a todos os cidadãos (tradução nossa).

No mesmo ano, o Instituto Nacional de Educação Especial cria o *Plan Nacional de Educación Especial*, que estabelece os princípios de normalização, setorização, individualização e integração, bem como a criação de classes especiais e equipes multiprofissionais.

Aprovou-se em 1982 a *Ley de Integración Social de los Minusválidos* – LISMI, lei que apresentou um avanço significativo para a integração escolar, garantindo programas de apoio e recursos apropriados. Esta lei visava compilar as declarações dos direitos internacionais das Nações Unidas e da Constituição espanhola aprovado em 1978. O termo *minusválido* era definido como “*toda persona cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social, se hallen disminuidas como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales*” (ESPANHA, 1982, p.11107)³⁴.

Nos anos seguintes a LISMI foi consolidando-se em um novo modelo de educação especial, que adquire caráter normativo por meio do *Real Decreto 334/1985, Ordenación de la Educación Especial*, o qual estabelece o propósito de “*integrar a los niños con discapacidad en los centros ordinarios públicos y concertados*”, além de contemplar a formação profissional e proporcionar apoios necessários e atenção personalizada, regulamentando-se como parte integrante do sistema educativo e não mais como modalidade educativa, dirigindo-se a pessoas afetadas por diminuições físicas, psíquicas ou sensoriais (GONZÁLEZ, 2009).

A integração de alunos com deficiência nas classes comuns iniciou-se a partir da Ordem de 20 de março de 1985, por meio do planejamento da educação especial e da integração no curso de 1985/86, bem como com a criação do Centro Nacional de Recursos para a Educação Especial. Os centros de educação especial ficaram apenas para os alunos com deficiências com um maior grau de gravidade (ESPANHA, 1985).

Esse decreto também contemplou a Formação Profissional, a Educação de Adultos e o Ensino Universitário destas pessoas, proporcionando os apoios necessários. De maneira geral, para a Educação Especial tais apoios compreenderam “*Valoración y orientación educativa, refuerzo pedagógico y tratamiento y atención personalizada*” (ESPANHA, 1985)³⁵. A partir daí também originou-se um novo tipo de professor para os alunos escolarizados na Educação

³⁴ Toda pessoa cujas possibilidades de integração educativa, laboral ou social, se fazem diminuídas como consequência de uma deficiência, previsivelmente permanente, de caráter congênito ou não, em suas capacidades físicas, psíquicas ou sensoriais (tradução nossa).

³⁵ Avaliação e orientação educativa, reforço pedagógico e tratamento e atenção personalizada (tradução nossa).

Especial, “*el maestro de pedagogia terapêutica*”, que intervinham tanto em centro específicos de educação especial ou como professores de apoio à integração destes alunos em escolas comuns.

A *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* – LOGSE, surge em 1990, reforçando os princípios de normalização e integração presentes nas leis anteriores. Estabelece-se como norma, sempre que possível e sob prévia avaliação psicopedagógica, a escolarização de alunos com necessidades educativas especiais em escolas comuns (FERNÁNDEZ, 2011).

Por meio dos princípios contidos nesta lei e dos novos conceitos advindos com ela, a escola passa a ser integradora, obtendo um novo papel, ou seja, que todos os alunos alcancem os mesmos objetivos estabelecidos. Dessa forma, a escola integradora estabelece que os alunos com algum tipo de deficiência ou dificuldade podem receber o mesmo tipo de educação que aquela oferecida aos alunos que não apresentam nenhuma deficiência (FERNÁNDEZ, 2011). O capítulo V desta lei, dedicado à Educação Especial, nos artigos 36 e 37 estabelece:

Artículo 36 1.El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.

3. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.

4. Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados.

Artículo 37 1.Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.

2. La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos, y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.

3. *La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.*

4. *Las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (ESPANHA, 1990, p.28934)³⁶.*

Segundo Casanova (2011), esta é a trajetória geral que continua no momento atual, contudo com alguns avanços que tendem a se expandir desde a integração à educação inclusiva, ou seja, que o próprio sistema educativo tenha condições para atender todos os tipos de alunos nas classes comuns. Segundo a autora (2011, p.11) *“esta es la escuela inclusiva, que debe derivar en una sociedad inclusiva, democrática al fin, que valore las diferencias de todos los ciudadanos y se enriquezca con ellas”³⁷.*

O conceito de *“atención a la diversidad”* e o termo alunos com *“necesidades educativas especiales”* foram utilizados pela primeira vez na Espanha por meio desta lei, a LOGSE, e este termo foi consolidado em nível mundial na Declaração de Salamanca em 1994, aprovada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Tal termo se refere *“a todas as crianças e jovens cujas necessidades são derivadas de sua deficiência ou de suas dificuldades de aprendizagem”* (UNESCO, 1994, p.59).

³⁶ Artigo 36. 1. O sistema educacional terá os recursos necessários para que os alunos com necessidades educativas especiais, temporárias ou permanentes, possam alcançar dentro do mesmo sistema, os objetivos estabelecidos com caráter geral para todos os alunos.

2. A Identificação e avaliação das necessidades educativas especiais serão realizadas por equipes integradas por profissionais de diferentes qualificações, que estabelecerão em cada caso planos de ação em relação às necessidades educacionais específicas dos alunos.

3. A atenção aos alunos com necessidades educativas especiais será regida pelos princípios de normalização e de integração escolar.

4. Ao final de cada curso serão avaliados os resultados alcançados por cada um dos alunos com necessidades educativas especiais, dependendo dos objetivos propostos a partir da avaliação inicial. Tal avaliação permitirá variar o plano de ação com base em seus resultados.

Artigo 37. 1. Para alcançar os fins referidos no artigo anterior, o sistema de ensino deverá dispor de professores das especialidades correspondentes e profissionais qualificados, bem como meios e materiais de ensino precisos para a participação dos alunos no processo de aprendizagem. Os centros deverão contar com a devida organização escolar e realizar as adaptações e diversificações curriculares necessárias para facilitar aos alunos o alcance dos fins indicados. Adequar-se-ão as condições físicas e materiais para as necessidades desses alunos.

2. A atenção aos alunos com necessidades educativas especiais terá início desde o momento de sua detecção. Para este fim, haverá os serviços educativos precisos para estimular e promover um melhor desenvolvimento desses alunos e as administrações educacionais competentes garantirão sua escolarização.

3. A escolarização em unidades ou centros de educação especial apenas terá lugar quando as necessidades do aluno não puderem ser atendidas por um centro comum. Esta situação será revista periodicamente, de modo que possa favorecer-se, sempre que possível, ao acesso dos alunos a um sistema de maior integração.

4. As administrações educativas regulamentarão e favorecerão a participação dos pais ou responsáveis nas decisões que afetam a educação de alunos com necessidades educativas especiais (tradução nossa).

³⁷ Esta é a escola inclusiva, que deve derivar de uma sociedade inclusiva, com fim democrático, que valorize as diferenças de todos os cidadãos e se enriqueça com elas (tradução nossa).

Esta declaração corrobora para o início desta forma de pensar a educação, reestruturando as concepções educativas existentes até o momento, e assegurando de fato a Educação enquanto um direito universal. Estabelece assim, princípios para o acesso e a escolarização de alunos com deficiência nas instituições escolares. Firma-se por meio desta que:

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceiras com a Comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (...) (UNESCO 1994, p.5).

Tendo em vista tais considerações apontadas, este documento faz referência à diversidade encontrada entre os alunos e a importância do planejamento das escolas perante tal diversidade:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares (UNESCO, 1994, p.60)³⁸.

Outrossim, como já apontado neste texto, possibilitado por esta Declaração foi a criação do *Real Decreto 696/1995 de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*, garantindo a qualidade do ensino para estes alunos. Este decreto ainda proporcionou às Comunidades Autônomas outras legislações a fim de estas assumirem e se responsabilizarem pelas competências relacionadas à educação (ESPANHA, 1995).

Neste período, três anos mais tarde à promulgação da legislação anterior, em nível nacional, surge um fator relevante a fim de contribuir para a qualidade do ensino de alunos

³⁸ O principio orientador desse marco de ação é que as escolas devem incluir a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir as crianças com deficiência e crianças superdotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou áreas desfavorecidas ou marginalizadas. Todas estas condições representam uma série de desafios para os sistemas de ensino (tradução da autora).

com deficiência: a criação dos chamados Centros Base de Atenção às pessoas com deficiência. Tais Centros originam-se a partir da necessidade de uma adequada avaliação das pessoas com deficiência com o intuito de garantir os serviços a que estas têm direito, sobretudo desde os primeiros anos de vida da criança.

Os Centros Base de Atenção às pessoas com deficiência são centros de âmbito provincial e atuam para o diagnóstico, avaliação e classificação do grau de deficiência, bem como para o acesso aos diferentes serviços prestados em prol das pessoas com deficiência. Tais serviços oferecidos por estes Centros Base em Castilla-La Mancha estão regulados pela *Orden de 15 de mayo de 1998, de la Consejería de Bienestar Social*, e possuem as seguintes funções:

- A. *Información y orientación general.*
- B. *Diagnóstico, Valoración y Orientación.*
- C. *Prevención y Atención Temprana.*
- D. *Seguimiento y control de las medidas habilitadoras.*
- E. *Dictámenes, informes y asesoramiento técnico.*
- F. *Otras funciones requeridas por las Delegaciones Provinciales de Bienestar Social (CASTILLA-LA MANCHA, 1998, p.3745)³⁹.*

Tais Centros visam garantir os direitos destes cidadãos e o acesso aos serviços que necessitam por meio de uma avaliação adequada e uma classificação de seus respectivos graus de deficiência. O trabalho desenvolvido por estes Centros colabora para com o processo de ensino, principalmente por realizar estas avaliações que irão subsidiar o trabalho com estes alunos nas instituições escolares.

Torna-se de grande importância salientar que, no ano 2000, concluiu-se o processo de transferência de competências a todas as Comunidades Autônomas da Espanha, no que se refere aos níveis de educação anteriores à Universidade, o que, na prática, se traduz em um desenvolvimento da legislação específica nesta matéria em cada uma das respectivas Comunidades. Este processo inclui também a atenção aos alunos com necessidades educativas especiais e o tratamento da educação especial dentro das concepções marcadas pela legislação nacional. Deparamo-nos assim, com uma grande quantidade de normativas que regulam a mesma ação em cada uma das Comunidades autônomas (SEBASTIAN HEREDERO, 2000).

³⁹ A. Informação e orientação geral.

B. Diagnóstico, avaliação e orientação.

C. Prevenção e atenção precoce.

D. Seguimento e controle das medidas habilitadoras.

E. Dictaméns, Informes e assessoramento técnico.

F. Outras funções requeridas pelas Delegações provinciais de bem estar social (tradução nossa).

Em 2002 cria-se a *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* – LOCE, porém que não foi aplicada. Origina-se em 3 de maio de 2006 a *Ley Orgánica de Educación* – LOE, que dedica o capítulo I de seu Título II à atenção ao alunado com “*necesidad específica de apoyo educativo - ACNEAE*”, cuja qual se encontram aqueles que apresentam necessidades educativas especiais - ACNEE. Ressalta-se aqui, que segundo a LOE, os ACNEAE são aqueles alunos que requerem uma atenção educativa diferente da comum, por apresentar necessidades educativas especiais, por dificuldades específicas de aprendizagem, por suas altas capacidades intelectuais, por terem sido incorporados tarde ao sistema educativo ou por condições pessoais. Dentro do grupo de alunado com NEAE, se encontra o alunado com NEE – “Se entende por alunado que apresenta necesidades educativas especiales, aquele que requer, por un período de sua escolarização ou ao longo dela, determinados apoios e atenciones educativas específicas derivadas de deficiências ou trastornos graves de conducta” (ESPAÑA, 2006).

Esta legislação contribui e favorece para a educação inclusiva, uma vez que promove a autonomia dos centros para adaptar a normativa às características de seu alunado e a flexibilidade do sistema em todos os aspectos (CASANOVA, 2011). Segundo a LOE, o sistema educativo espanhol está inspirado em vários princípios, dentre os quais:

- Art. 1 (...) a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.*
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.*
- c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.*
- d) La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.*
- e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad (...) (ESPAÑA, 2006, p.17164)⁴⁰.*

⁴⁰ Art. 1 (...) a) A qualidade da educação para todo o alunado, independentemente das suas condições e circunstâncias.

b) A equidade, garantindo a igualdade de oportunidades, a inclusão educacional e a não discriminação e atuação como elemento compensador das desigualdades pessoais, culturais, econômicas e sociais, com especial atenção para aqueles decorrentes de deficiência.

c) A transmissão e implementação na prática de valores que favorecem a liberdade pessoal, a responsabilidade, a cidadania democrática, a solidariedade, a tolerância, a igualdade, o respeito e a justiça, bem como para ajudar a superar qualquer tipo de discriminação.

d) O conceito de educação como uma aprendizagem permanente, que se desenvolve ao longo da vida.

Segundo o artigo 72 da LOE (2006), para a escolarização de alunos com necessidades educativas especiais devem-se oferecer os recursos necessários para esta, adotando-se as medidas de flexibilização individualizadas que forem necessárias. Para isto torna-se de grande importância a incorporação de professores de apoio por parte dos orientadores educativos⁴¹ nas escolas comuns, objetivando alcançar uma educação de qualidade (CASANOVA, 2011).

De acordo com Echeita (2011), inúmeros profissionais que atuam nas escolas alegam não ter informação e formação suficientes sobre as necessidades educativas especiais dos alunos a serem escolarizados. Para uma adequada escolarização destes alunos é imprescindível que toda a equipe escolar seja formada para isto, ou seja, esta deveria receber uma formação específica, tanto na formação inicial como na permanente. E, segundo Alonso e Araoz (2011), este aspecto não é suficientemente garantido pela LOE.

A educação básica obrigatória compreende a educação primária e secundária. Todas estas etapas, de acordo com o artigo 38 da LOE, devem ser adaptadas aos alunos com necessidade específica de apoio educativo, para assegurar seu acesso, permanência e progressão no ensino. A escolarização do alunado com necessidades educativas especiais, segundo o artigo 74:

*-Se regirá por los principios de normalización e inclusión educativa.
-Asegurará su no discriminación y la igualdad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo introduciendo las medidas necesarias en las distintas etapas educativas.
-Sólo se llevará a cabo en unidades o centros de educación especial cuando sus necesidades no puedan ser atendidas por las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios (ESPANHA, 2006)⁴².*

A legislação atual refere-se à *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa* – LOMCE, publicada como Ley Orgánica 8/2013 e que começou a ser aplicada, de forma gradual, no curso acadêmico de 2014-2015. Não se trata de uma nova lei de educação, mas de

e) A flexibilidade para adequar a educação à diversidade de atitudes, interesses, expectativas e necessidades dos alunos, bem como as mudanças que experimentam o alunado e a sociedade (...)

⁴¹ Os Orientadores educativos atuam diretamente junto ao diretor do Centro escolar. Este normalmente possui formação superior em psicologia e/ou pedagogia e tem um trabalho multidisciplinar. Suas funções principais são a atenção aos alunos, aos professores Tutores e de apoio e a família dos alunos. É uma figura importante dentro do esquema de atenção aos alunos com algum tipo de atendimento diferenciado. Ele é encarregado de fazer os diagnósticos das necessidades dos alunos e das orientações gerais aos profissionais que trabalharão com esses alunos.

⁴² - Será regida pelos princípios de normalização e inclusão educacional.

- Será assegurado sua não discriminação e a igualdade no acesso e permanência no sistema de ensino, introduzindo as medidas necessárias nas diferentes etapas educativas.

- Apenas será realizada em unidades ou escolas de educação especial quando suas necessidades não puderem ser atendidas através de medidas de atenção à diversidade nas escolas regulares (tradução nossa).

uma lei que modificou a anterior, a LOE. Uma lei de artigo único que introduz 109 modificações e as três principais alterações que afetam todo o sistema educativo referem-se à definição e elementos do currículo, tipos de disciplinas e avaliações externas (ESPANHA, 2013).

Com relação à Atenção à Diversidade, favoreceu-se a autonomia dos centros para “Organizar de maneira flexível o ensino e estabelecer medidas de atenção à diversidade” e para a conquista destes fins são contempladas as seguintes medidas: “Realizar adaptações do currículo e integrar matérias; fazer agrupamentos flexíveis e adotar medidas de apoio em grupos comuns” (ESPANHA, 2013).

Neste sentido, Echeita (2011) afirma que a inclusão educativa deve ser entendida como a preocupação por uma aprendizagem e rendimento escolar de qualidade e exigente de acordo com as capacidades de cada aluno, bem como proporcionar aos alunos que se sintam incluídos. Consideram ainda que a inclusão é um processo que deve ser visto como uma busca constante por maneiras mais adequadas para responder à diversidade do alunado. Trata-se de aprender a conviver com este e reestruturar práticas pedagógicas a fim de fomentar aprendizagens mais significativas e, desta forma, colaborar com este processo de ensino e aprendizagem.

5. PRÁTICA PEDAGÓGICA E ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA ESPANHA

A inclusão escolar perpassa diversos aspectos e, dentre estes, evidenciam-se as práticas pedagógicas e a adaptação curricular (AC) propiciada pela equipe escolar. Em vista disso, neste tópico especificaremos tais questões inseridas na realidade espanhola e na legislação que cabe a esta.

5.1 Prática pedagógica

A autonomia pedagógica dos centros educativos neste país propõe um modelo de desenvolvimento da aprendizagem que termina na prática pedagógica dos professores e que por sua vez é respaldada em um trabalho em equipe.

De acordo com Gimeno (2000), a prática educativa é concebida como uma cultura compartilhada pelos profissionais da educação, não apenas uma expressão de seu próprio ofício. Tal prática é apontada como aquela que acontece nas salas de aula e que não se apresenta de forma isolada, mas sim, perpassada pelos vários âmbitos da sociedade, como por exemplo, o político e o econômico.

A prática vista como sabedoria compartilhada, expressa os mais distintos conhecimentos e saberes, que por sua vez, devem ser trabalhados de forma articulada. Evidencia-se assim, a relação entre a igualdade e a diferença. E esta última é defendida como direito, a fim de promover uma educação intercultural, isto é, uma interação, um diálogo entre as diferentes culturas. Segundo a autora

É preciso apostar na diversidade: [...] trabalhar a partir desta abordagem coloca muitas questões para a Didática. Supõe repensar temas que vão da seleção dos conteúdos escolares e do modo de se conceber a construção do conhecimento, à dinâmica do cotidiano das escolas e salas de aula, incluindo-se o tipo de trabalhos e exercícios propostos, os processos avaliativos, a construção de normas etc., assim como a formação inicial e continuada de professores e de educadores em geral (CANDAUI, 2000, p.159).

Por meio destas considerações, aponta-se uma pluralidade de temáticas e aspectos que envolvem a prática, e dentre estas, enfoques relacionados a trabalhar com a diferença, desde questões atreladas aos conteúdos à formação de professores.

Parafrazeando as idéias de Pimenta (2000), uma especificidade desse ensino, enquanto movimento, é a ação refletida, a prática de educar (práxis), em que a utopia é essencial no sentido de ser “entendida não como um sonho desconectado do real, mas, pelo contrário, no

sentido de enraizado no real, que dele emerge e para ele se volta, iluminando-o na direção de novas possibilidades” (PIMENTA, 2000, p.40).

De acordo com Veiga (1992, p.16) a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”. Perpassando por essa diversidade encontra-se a prática pedagógica, que também é uma prática social específica, passível de relacionar atividades didáticas com a comunidade e a sociedade.

No sentido desta relação, verifica-se que esta é complexa e plural, exigindo por parte dos professores os saberes científicos e experienciais, isto é, aqueles aprendidos no meio acadêmico e aqueles advindos de sua experiência em sociedade, permitindo assim uma reflexão num determinado contexto (VEIGA, 1992).

Segundo Libâneo (2000), o que define a prática como pedagógica é “a direção de sentido, o rumo que se dá às práticas educativas” (LIBÂNEO, 2000, 115). Tais orientações explicitadas efetivam-se em situações sociais concretas, através de condições e meios de direção do ensino.

O autor destaca ainda que a prática encaminha-se por objetivos diferentes conforme os interesses e necessidades de seus agentes sociais. Orienta-se

[...] de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanização num determinado contexto histórico-social. Junto a isso, formula e desenvolve condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa (LIBÂNEO, 2000, p.115).

Conforme pontua o autor, esse fragmento expressa aspectos essenciais referentes à prática pedagógica, que parte das necessidades dos alunos e é permeada pela intencionalidade educativa presente no cerne da constituição da práxis social.

Para Sánchez e Romeu (1996), ao professor cabe desenvolver metodologias e estratégias diversificadas para o ensino de todos os alunos, com a finalidade de reinterpretarem os conhecimentos aprendidos em um espaço privilegiado de formação e reflexão.

O professor requer uma série de estratégias organizativas e metodológicas em sala de aula. Estratégias capazes de guiar sua intervenção deste processo reflexivo, que facilitem a construção de uma escola onde se favoreça a aprendizagem dos alunos como uma reinterpretação do conhecimento e não como uma mera transmissão da cultura (SÁNCHEZ E ROMEU, 1996, p.69).

Ainda de acordo com os autores, é por meio dessas estratégias que o professor faz sua intervenção no processo de ensino aprendizagem dos alunos, bem como possibilita condições para que estes sejam incluídos no meio social e cultural.

Nas práticas pedagógicas vários elementos importantes estão contidos, e dentre eles destacam-se “a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica e o enfrentamento de situações de ensino complexas” (PIMENTA, 2000, p.59). Tais aspectos auxiliam na construção de uma didática mais efetiva frente à inclusão de alunos com deficiência e mais especificamente neste estudo, alunos surdos.

De acordo com Marchesi (1995a), em vista disso, práticas mais específicas são necessárias para o ensino, como estratégias diversificadas que possam favorecer o desenvolvimento da comunicação e da linguagem com a finalidade de oferecer uma resposta educacional satisfatória em sua aprendizagem.

Ressalta o autor que a metodologia utilizada em sala de aula, o “como ensinar”, é um dos aspectos que devem ser submetidos constantemente a uma revisão pelo professor, com o intuito de adequá-los às oportunidades de aprendizagem de todos os alunos, surdos e ouvintes. Considera ainda, que a presença de alunos surdos em sala de aula propicia reforçar alguns princípios metodológicos como:

1. Favorecer a atividade própria dos alunos e fomentar suas experiências diretas, como ponto de partida da aprendizagem.
2. Organizar as atividades de aprendizagem em pequenos grupos, para estimular a comunicação e cooperação entre os alunos.
3. Possibilitar a realização de diversas tarefas ao mesmo tempo, pelos diferentes grupos de alunos, o que facilita o trabalho mais individualizado para a criança surda, que pode, assim, ser ajudada pelo professor de apoio.
4. Utilizar constantemente métodos visuais de comunicação que sirvam de suporte à informação que é transmitida oralmente (desenho, leitura, vídeo, cartaz, etc.) (MARCHESI, 1995a, p.197).

Neste sentido, os professores devem trabalhar refletindo sempre nos objetivos a serem traçados sobre as medidas de atenção a diversidade. Galve y Sebastian-Heredero (2002), sob sua perspectiva, apontam que tais medidas devem ser: preventivas (que visam impedir ou minimizar o aparecimento de dificuldades); educativas (em que toda a escola trabalha de forma conjunta para o desenvolvimento dos projetos gerais); de reforço e recuperação (trabalho a ser realizado uma vez que apareceram as dificuldades).

5.2 Adaptação curricular

Como apontado na legislação espanhola, por meio da *Ley de Integración Social de los Minusválidos* – LISMI, de 1982, ficou estabelecido a integração do alunado com “*minusválidas*” (deficiência) no sistema educativo regular, bem como o oferecimento de programas de ajuda e recursos apropriados se necessário. A partir de então, diversos decretos e legislações referentes a tais programas e recursos foram implementados, tornando-se assim, mais efetiva a política acerca das adaptações curriculares no processo de inclusão de alunos com algum tipo de deficiência. Veremos dessa forma o marco legislativo sobre este tema e suas principais características.

O termo adaptação curricular foi introduzido na Espanha por meio da LOGSE (1990) e tem sua base no informe Warnock, substituindo o antigo Programa de Desenvolvimento Individual (PDI) utilizado desde o Plano Nacional da Educação Especial (1978).

Com relação aos níveis de resposta à diversidade do alunado com necessidades educativas especiais e às adaptações do currículo, a legislação vigente na Espanha estabelece que:

Artículo 36.1: El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos (ESPAÑA, 1990)⁴³.

Neste sentido, segundo Cabrera e Galve (2002) e tal legislação, essa resposta em todas as etapas educativas passa por três níveis: de centro (por meio de projetos da escola, educativos e curriculares); de aula (por meio da programação do professor) e individual (por meio das medidas extraordinárias que supõem um maior grau de contextualização das medidas do centro e da própria programação de aula). E para cada um destes níveis ainda encontramos uma série de recursos e materiais (humanos e didáticos) que oferecem suporte a estas respostas.

As AC consistem *"en la adecuación de los objetivos educativos, la eliminación o inclusión de determinados contenidos y la consiguiente modificación de los criterios de*

⁴³Artigo 36.1. O sistema educativo irá dispor os recursos necessários para que os alunos com necessidades educativas especiais, temporais ou permanentes, possam alcançar dentro do mesmo sistema, os objetivos estabelecidos com caráter geral para todos os alunos (tradução nossa).

evaluación, así como en la ampliación de las actividades educativas de determinadas áreas curriculares” (ESPANHA, 1990, p.13)⁴⁴.

São um processo de tomada de decisões sobre os elementos do currículo para dar resposta às necessidades educativas do alunado, mediante a realização de modificações nos elementos de acesso ao currículo e/ou nos mesmos elementos que o constituem. Dentro das ACs, existem as AC de acesso e as AC individualizadas (não significativas ou pouco significativas⁴⁵ e significativas). Veremos a seguir brevemente o que são tais adaptações e mais adiante aprofundaremos o tema.

As AC de acesso são modificações nos elementos pessoais, espaciais, materiais e organizativos, para favorecer o acesso do aluno ao currículo sem realizar modificações no mesmo, ou seja, *“las adaptaciones de acceso son aquellas que nos permiten poner en práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitando el acceso al currículo, sin realizar modificaciones en el mismo” (ESPANHA, 1990, p.14)⁴⁶.*

As AC não significativas ou pouco significativas são modificações que não afetam aos elementos prescritivos do currículo e que correspondem ao tutor do aluno e à equipe educativa com a colaboração das equipes psicopedagógicas. *“Son adaptaciones que, utilizando estrategias metodológicas, actividades de enseñanza aprendizaje y secuencias temporales diferentes, así como técnicas o instrumentos de evaluación adaptados, tratan de conseguir los mismos objetivos y contenidos marcados por el grupo ordinario, aplicando los mismos criterios de evaluación” (ESPANHA, 1990, p.14)⁴⁷.*

As AC significativas ou muito significativas são realizadas desde o planejamento da aula e por meio de uma prévia avaliação psicopedagógica e, servem de base para determinar os apoios necessários. São medidas que afetam os elementos prescritivos do currículo oficial uma vez que modificam os objetivos gerais da etapa, conteúdos básicos e nucleares das diferentes áreas curriculares e critérios de avaliação.

Las adaptaciones curriculares se consideran significativas cuando modifican los contenidos básicos de las diferentes áreas curriculares y

⁴⁴ Na adequação dos objetivos educativos, a eliminação ou inclusão de determinados conteúdos e a conseguinte modificação dos critérios de Avaliação, assim como na ampliação das atividades educativas de determinadas áreas curriculares (tradução nossa).

⁴⁵ Recebem diferentes nomes de acordo com cada Comunidade Autónoma.

⁴⁶ As adaptações de acesso são aquelas que nos permitem colocar em prática o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando o acesso ao currículo, sem realizar modificações no mesmo (tradução nossa).

⁴⁷ São adaptações que, utilizando estratégias metodológicas, atividades de ensino e aprendizagem e sequências temporais diferentes, assim como técnicas ou instrumentos de avaliação adaptados, tratam de conseguir os mesmos objetivos e conteúdos marcados pelo grupo comum, aplicando os mesmos critérios de avaliação (tradução nossa).

afectan a los objetivos generales y a los respectivos criterios de evaluación de dichas áreas y, por tanto, al grado de consecución de las capacidades de la etapa correspondiente (M.E.C.). (OM 14.02.96)⁴⁸.

As adaptações curriculares servem para alcançar os objetivos estabelecidos em caráter geral para todos os alunos, uma vez que os centros deverão realizar as adaptações curriculares necessárias (LOGSE art 37.1). E ainda, servem “*de base a las decisiones sobre los apoyos complementarios que deban prestarse a los alumnos con necesidades especiales*” (ESPANHA, 1995, p.15)⁴⁹.

De acordo com o Real Decreto 695/1995 Art 6.2 as AC são elaboradas pela equipe pedagógica escolar, isto é, pelos professores dos alunos com necessidades educativas especiais, com assessoramento da equipe de orientação educativa e psicopedagógica ou dos departamentos de orientação. Tais adaptações devem ainda ser planejadas considerando a avaliação psicopedagógica realizada pela equipe educativa bem como por meio do “*Dictamén de escolarización*”.

A adaptação curricular se realiza a partir da avaliação psicopedagógica, que determina se um aluno tem necessidades educativas especiais e dessa forma, para a tomada de decisões relacionadas à sua escolarização assim como para o planejamento da proposta de flexibilização da escolarização, para a elaboração de adaptações significativas; para a proposta de diversificações do currículo; para a determinação de recursos y apoios específicos complementares que os mesmos podem necessitar; e para a orientação escolar y profissional una vez terminada a *enseñanza obligatoria* (ESPANHA, 1996).

2. La evaluación psicopedagógica habrá de reunir la información del alumno y su contexto familiar y escolar que resulte relevante para ajustar la respuesta educativa a sus necesidades:

a) Del alumno: Condiciones personales de discapacidad o sobredotación, historia educativa y escolar, competencia curricular y estilo de aprendizaje.

b) Del contexto escolar: Análisis de las características de la intervención educativa, de las características y relaciones que se establecen en el grupo clase, así como de la organización de la respuesta educativa.

c) Del contexto familiar: Características de la familia y de su entorno, expectativas de los padres y posibilidades de cooperación en el desarrollo del programa de atención educativa en el seno familiar.

Cuarto.-1. La evaluación psicopedagógica es competencia, dentro del sistema educativo, de los equipos de orientación educativa y

⁴⁸ As adaptações curriculares são consideradas significativas quando modificam os conteúdos básicos das diferentes áreas curriculares e afetam aos objetivos gerais aos respectivos critérios de avaliação de ditas áreas e, por tanto, ao grau de consecução das capacidades da etapa correspondente (tradução nossa).

⁴⁹ De base às decisões sobre os apoios complementares que devem ser prestados aos alunos com necessidades especiais (tradução nossa).

psicopedagógica y de los departamentos de orientación de los centros docentes.

2. El responsable de la realización de la evaluación psicopedagógica será, en todo caso, un profesor de la especialidad de psicología y pedagogía del equipo de orientación educativa y psicopedagógica o del departamento de orientación correspondiente.

Quinto.-La evaluación psicopedagógica constituye una labor interdisciplinar que trasciende los propios límites del equipo de orientación educativa y psicopedagógica o del departamento de orientación, y en consecuencia incorpora la participación de los profesionales que participan directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje (ESPANHA, 1996, p.3)⁵⁰.

Estas ainda são elaboradas por meio do *Dictamén de escolarización*. Este documento oferece informações sobre a proposta curricular que melhor satisfaça as necessidades educativas do aluno, sobre os aspectos organizativos e metodológicos e, se preciso, sobre o tipo de apoio e material necessários, levando em conta os recursos disponíveis ou que possam ser incorporados (ESPANHA, 1996).

As AC são realizadas na Educação Infantil, Primária e Secundária, isto é, tão logo que se advirtam circunstâncias que aconselham tal atenção, qualquer que seja sua idade. Tais adaptações podem ser modificadas ou alteradas e isso se dá conforme o estabelecido na Ley Orgánica 1/1990, de 3 de outubro, “*de Ordenación General del Sistema Educativo, y en el marco de la atención a la diversidad, podrán llevarse a cabo adaptaciones en todos o algunos de los elementos del currículo, incluida la evaluación, de acuerdo con la naturaleza de las necesidades de los alumnos*” (ESPANHA, 1995)⁵¹.

Diante das medidas de atenção à diversidade encontram-se ainda diversas respostas a estas necessidades, que vão desde às medidas ordinárias, pequenas adaptações e programas de

⁵⁰ 2. A avaliação psicopedagógica irá reunir a informação do aluno e seu contexto familiar e escolar que resulta relevante para ajustar a resposta educativa às suas necessidades:

a) Do aluno: condições pessoais de deficiência ou superdotação, história educativa e escolar, competência curricular e estilo de aprendizagem.

b) Do contexto escolar: análise das características da intervenção educativa, das características e relações estabelecidas no grupo classe, assim como da organização da resposta educativa.

c) Do contexto familiar: Características da família e de seu entorno, expectativas dos pais e possibilidades de cooperação no desenvolvimento do programa de atenção educativa no seio familiar.

Quarto.- 1. A avaliação psicopedagógica é competência, dentro do sistema educacional, das equipes de orientação educativa e psicopedagógica e dos departamentos de orientação dos centros (tradução nossa).

2. O responsável pela realização da avaliação psicopedagógica será, em todo caso, um professor da especialidade de psicologia e pedagogia da equipe de orientação educativa e psicopedagógica ou do departamento de orientação correspondente (tradução nossa).

Quinto.- A avaliação psicopedagógica constitui um trabalho interdisciplinar que transcende os próprios limites da equipe de orientação educativa e psicopedagógica ou do departamento de orientação, e em consequência incorpora a participação dos profissionais que participam diretamente nos processos de ensino e aprendizagem (tradução nossa).

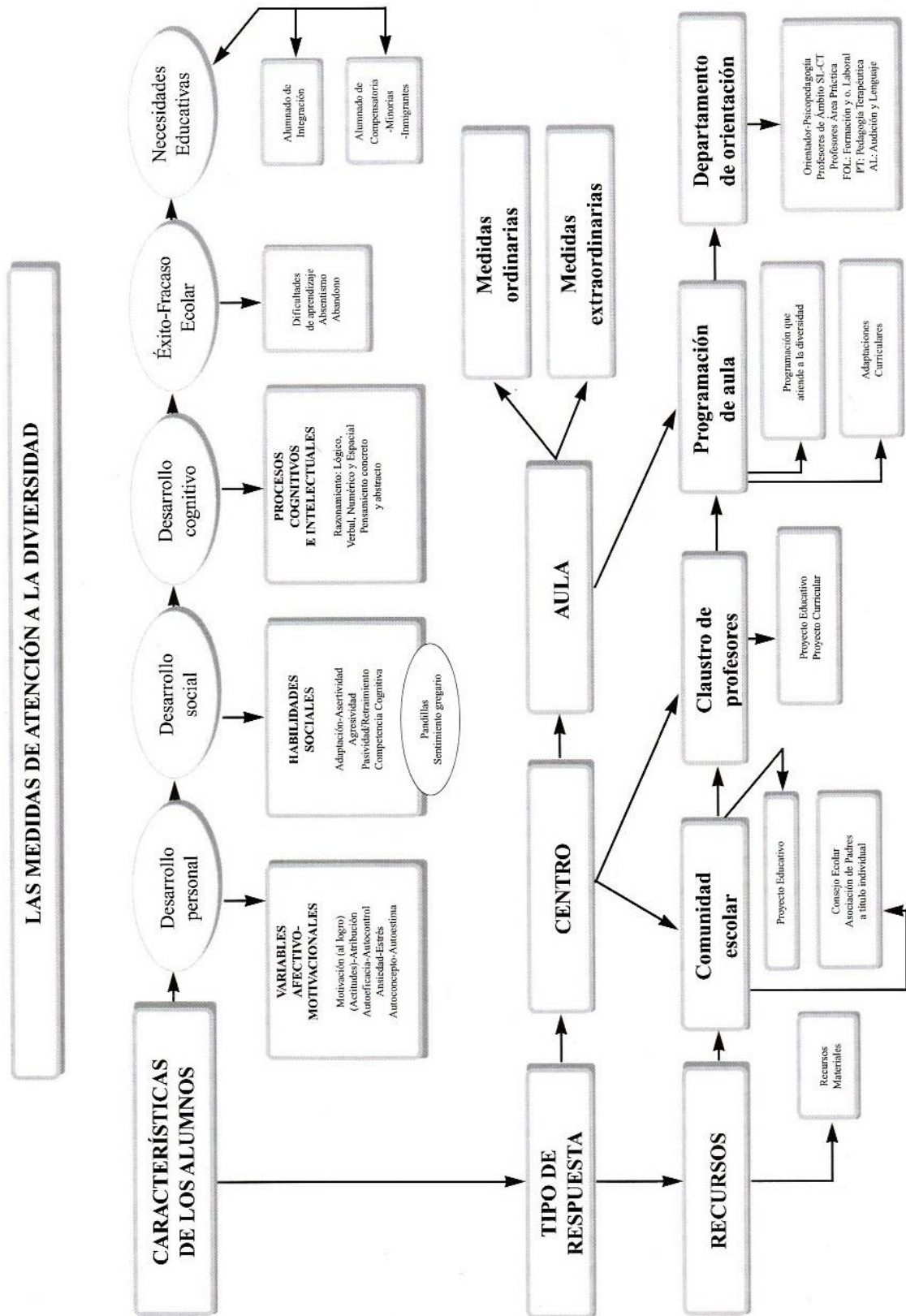
⁵¹ De Orientação Geral do Sistema Educativo, e no marco de atenção à diversidade, poderão levar a cabo adaptações em todos ou alguns dos elementos do currículo, incluída a avaliação, de acordo com a natureza das necessidades dos alunos (tradução nossa).

reforço, às extraordinárias, ou seja, adaptações individuais significativas e programas de diversificação curricular, incluindo a repetição do ano escolar. Estas medidas podem ser abordadas através de três perspectivas diferentes, ainda que complementares: as características do alunado; os tipos de resposta possível à diversidade e os recursos da escola. Veremos a seguir com um pouco mais de profundidade estas perspectivas (GALVE Y SEBASTIAN-HEREDERO, 2002).

5.2.1 Características do alunado

As características do alunado incidem diretamente na resposta às necessidades dos mesmos, uma vez considerando o contexto econômico, social e cultural dos alunos. Em vista disso evidencia-se a importância de planejamentos flexíveis que levem em conta tais necessidades do alunado. Veremos a seguir esta organização na Figura 18, aspectos referentes a estes elementos (GALVE Y SEBASTIAN-HEREDERO, 2002).

Figura 18 – Medidas de atención à diversidade

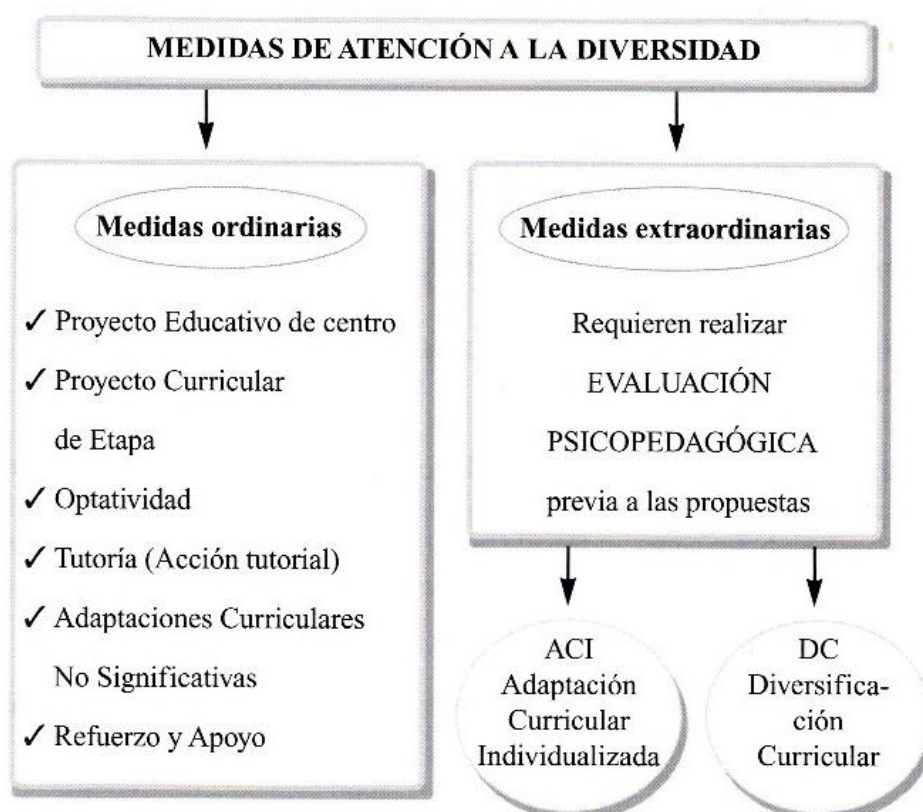


Fonte: GALVE E SEBASTIAN-HEREDERO, 2002, p.111.

5.2.2 Tipos de resposta frente à diversidade

A segunda perspectiva se centra em abordar as medidas de atenção à diversidade contemplando os diversos tipos de resposta disponíveis, segundo o nível real de cada uma. Estas respostas são dadas por meio da organização curricular, das medidas estabelecidas no Centro educativo e das medidas apontadas pelos professores, sendo estas últimas divididas em ordinárias e extraordinárias. Estas medidas podem ser encontradas na Figura 19.

Figura 19 – Medidas de Atenção à diversidade (ordinárias e extraordinárias)



Fonte: GALVE E SEBASTIAN-HEREDERO, 2002, p115.

Destacamos nesse momento a importância da definição de alguns termos utilizados no quadro anterior para maior compreensão do leitor.

O “*Proyecto educativo de centro*” – PEC é elaborado pela equipe diretiva em conjunto com a Comunidade educativa e se configura como um plano de convivência que define os princípios educativos que regulam a escola e estabelece as linhas organizativas necessárias para seu desenvolvimento. Para sua elaboração é necessário um exame da realidade do centro, o qual implica conhecer tanto o contexto sócio-cultural, como os recursos

disponíveis, as características do alunado e as experiências anteriores em busca de soluções. O projeto define e expressa “*la identidad del centro docente y el modelo de educación que quiere desarrollar, por lo que recoge los valores, los objetivos y prioridades establecidas por la Comunidad educativa y la concreción, de los currículos establecidos por la Consejería competente en materia de educación*”⁵² (CASTILLA-LA MANCHA, 2010, p.30). Ressalta-se que fazem parte deste projeto as Normas de Convivencia, Organización y Funcionamiento (NCOF) que devem ser elaboradas pelos centros docentes com o objetivo de assegurar o desenvolvimento do Projeto Educativo, estimulando a participação e a convivência baseadas na confiança e na colaboração de todos da Comunidade educativa.

A expressão “*Adaptación curricular individualizada (ACI)*” se refere aos ajustes ou modificações dos conteúdos e objetivos considerados nucleares ou básicos do currículo oficial. Deve-se realizar uma avaliação psicopedagógica prévia e a elaboração do Documento Individual de Adaptações Curriculares (DIAC) em que estão as adaptações propostas para o aluno (GALVE E SEBASTIAN-HEREDERO, 2002).

Vale destacar neste momento que na Comunidade Autónoma de Castilla-La Mancha este documento, ACI, foi substituído pelo *Plan de Trabajo Individualizado (PTI)*, que consiste em planejar e orientar a resposta educativa para um aluno específico. Segundo a normativa educativa O PTI é elaborado pelo *Tutor* (com assessoramento do *orientador*) para o alunado com necessidade específica de apoio educativo (ACNEAE), incluídos os alunos que apresentam necessidades educativas especiais e também para alunos promovidos com matérias pendentes, não promovidos ou que obtém uma avaliação negativa em algum trimestre. Tal plano é elaborado apenas nas matérias que realmente são necessárias e estas costumam constar no mesmo documento.

*El plan de trabajo individualizado contemplará las competencias que el alumno y la alumna deben alcanzar en el área o las áreas del conocimiento, los contenidos, la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje y los procedimientos de evaluación. En la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje se incluirán actividades individuales y cooperativas, los agrupamientos, los materiales necesarios, los responsables y la distribución secuenciada de tiempos y espacios (CASTILLA-LA MANCHA, 2007a, p.14761)*⁵³.

⁵² A identidade do centro docente e o modelo de Educação que quer desenvolver, por isso refletem os valores, os objetivos e prioridades estabelecidas pela comunidade educativa e a realização dos currículos estabelecidos pela secretaria competente em matéria de educação (tradução nossa).

⁵³ O plano de trabalho individualizado contemplará as competências que o aluno e a alumna devem alcançar na área ou áreas do conhecimento, os conteúdos, a organização do processo de ensino e aprendizagem e os procedimentos de avaliação. Ao organizar o processo de ensino e aprendizagem serão incluídas atividades

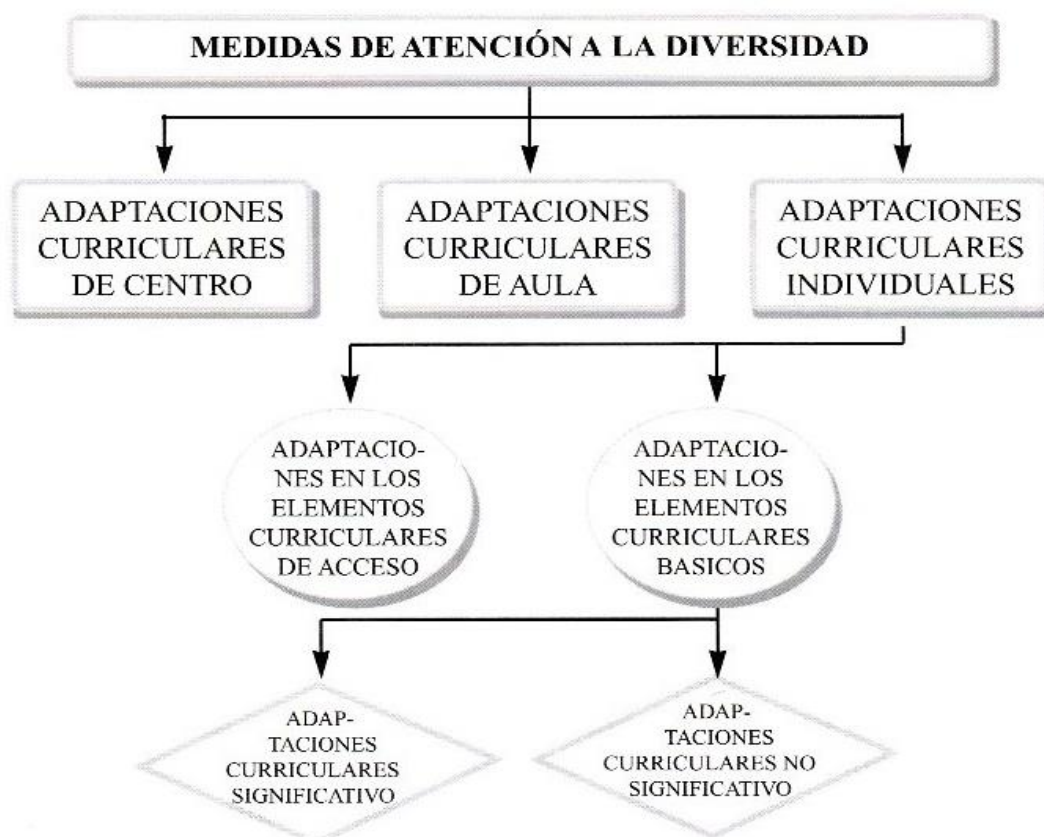
O termo “*Diversificación curricular (DC)*” refere-se a uma medida extraordinária que consiste em adaptar globalmente o currículo da Educação Secundária Obrigatória (ESO) às necessidades de determinados alunos por meio de uma organização distinta àquela estabelecida em caráter geral que visa atender às capacidades gerais dos alunos.

As particularidades características de cada centro educativo constituem o terceiro aspecto que devemos considerar entre os condicionantes que podem determinar as medidas de atenção à diversidade. Entre estas podemos citar a estrutura física da escola, isto é, a disponibilidade de espaços e recursos, bem como dos recursos pessoais e materiais.

5.2.3 Medidas de atenção à diversidade e as adaptações curriculares

Segundo Galve e Sebastian-Heredero (2002) destacam-se três níveis no processo de adaptação curricular, que aprofundaremos a seguir na Figura 20:

Figura 20 – Medidas de atenção à diversidade (adaptações)



Fonte: GALVE E SEBASTIAN-HEREDERO, 2002, p.133.

individuais e cooperativas, os agrupamentos, os materiais necessários, os responsáveis e distribuição sequenciada de tempos e espaço (tradução nossa).

As Adaptações curriculares de centro pressupõem planejar uma resposta às necessidades do alunado desde a organização e os recursos do centro às premissas de trabalho que são assumidas por toda a Comunidade educativa.

As Adaptações curriculares de aula pressupõem a adaptação da resposta educativa para um grupo classe específico. Permitem um nível de adaptação maior às características do alunado, uma vez que partem do conhecimento, não apenas a nível geral, mas concreto, que é elaborado a partir da prática educativa e da relação professor e aluno. Trata, portanto dos ajustes que todo professor, de forma mais ou menos consciente, realiza ao longo processo de ensino e aprendizagem.

As Adaptações curriculares individualizadas consistem na realização de ajustes da proposta curricular para um aluno específico que devem ser adotadas quando as adaptações para o grupo e as atividades de reforço não tenham dado resultado. Seu objetivo é o de completar ou ajustar a resposta educativa para um aluno específico, resultando assim no princípio de individualização do ensino. Estas podem ser divididas em dois tipos: as Adaptações nos elementos de acesso ao currículo e as Adaptações nos elementos curriculares básicos (GALVE E SEBASTIAN-HEREDERO, 2002).

As adaptações nos elementos de acesso ao currículo são aquelas que se efetuam com o fim de facilitar a incorporação do aluno com necessidades educativas especiais a aprendizagem contemplados na programação do professor. Por sua vez, as de acesso se dividem segundo os elementos afetados: em adaptações nos elementos pessoais de acesso e organização dos mesmos (como por exemplo, promover mudanças na atitude dos professores e facilitar a colaboração entre os mesmos) e nos elementos materiais de acesso e em sua organização (como por exemplo, a solicitação ou aquisição de aparelhos para locomoção (cadeira de rodas), de visão (lupas), de audição (aparelho FM) e a solicitação de materiais manipulativos) (GALVE E SEBASTIAN-HEREDERO, 2002).

As adaptações nos elementos curriculares básicos consistem na modificação, incorporação ou supressão de conteúdos, objetivos ou critérios de avaliação, uma vez considerados mínimos em uma determinada área ou matéria.

Uma efetiva adaptação curricular, atrelada a uma prática pedagógica flexível não são as únicas condições para favorecer um pleno desenvolvimento escolar para os alunos com algum tipo de deficiência, contudo são de suma importância para os mesmos e para o processo de ensino e aprendizagem.

6. CASTILLA-LA MANCHA: EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMARIA

6.1 Educação especial em Castilla-La Mancha

Ao fazermos referência ao histórico e a legislação relacionada à Educação Especial na Comunidade Autónoma de Castilla-La Mancha torna-se importante destacar alguns pontos específicos da legislação espanhola de forma geral e outros mais específicos, a fim de subsidiar tal tema, deixando claro determinados conceitos antes de iniciarmos o tema propriamente dito.

6.1.1 Alunos ACNEE e ACNEAE

Chama-se ACNEE o alunado com necessidades educativas especiais e ACNEAE o alunado com necessidade específica de apoio educativo. Tais conceitos são provenientes da LOE (2006) e que são modificados, em parte, pela LOMCE.

Segundo a LOE (2006), ACNEE é definido como aquele aluno que requer, em um período de sua escolarização ou ao longo dela, determinados apoios e atenções educativas específicas devido à sua deficiência ou a transtornos graves de conduta.

Segundo a normativa para que um aluno seja considerado ACNEE, este necessita de um *Informe de evaluación psicopedagógica*, além de um *Dictamen de escolarización* (explicitados no tópico seguinte), elaborado pelos profissionais de orientação, que estabelecem a presença de necessidades educativas especiais e a modalidade de escolarização mais adequada para esse aluno. Um diferencial muito importante é que devido a estes profissionais estarem no centro educativo, o nível de conhecimento e as possibilidades de um atendimento rápido são bem maiores. As modalidades de escolarização podem ser: escolarização em Centro de Infantil e Primaria, em Centros Específicos de Educação Especial ou uma escolarização combinada entre ambos, denominada escolarização mista. Esta última se caracteriza pelo desenvolvimento compartilhado do processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais, entre os profissionais dos centros educativos envolvidos (ESPAÑA, 2006).

De acordo com o Decreto de Atención à Diversidade (2002b) e a LOMCE (2013), o alunado ACNEAE requer uma atenção educativa diferente da comum, por apresentar algum tipo de deficiência (física, psíquica, sensorial ou por manifestar transtornos graves de

conduta), TDAH, altas habilidades, por estar em situações desfavorecidas (de tipo socioeconômico, cultura, étnico, linguístico ou de saúde) e por apresentar um desajuste curricular significativo entre o desenvolvimento de suas competências e as exigências do curso que está escolarizado. Tais necessidades devem ser verificadas pelos profissionais de orientação, constando em um *Informe de evaluación psicopedagógica*.

O Decreto de Atenção à Diversidade publicado em 11 de outubro de 2002 confere aos centros recursos pessoais de caráter geral ao alunado com necessidades educativas especiais, junto aos *Tutores*, os professores especialistas em Pedagogia Terapêutica (PT), bem como recursos pessoais específicos de apoio, os professores de Audição e Linguagem (AL), o professorado de apoio a compensação educativa, auxiliares técnicos educativos, fisioterapeutas, especialistas em Língua de Sinais, especialistas em deficiências visuais, terapeutas ocupacionais e/ou outros especialistas da intervenção social (CASTILLA-LA MANCHA, 2002b).

Em vista de tais apontamentos podemos concluir que os alunos ACNEE são uma categoria incluída dentro dos alunos ACNEAE. Os ACNEE, ademais do *Informe de evaluación psicopedagógica*, requerem o *dictamen de escolarización*.

6.1.2 *Dictamen de escolarización e Informe de evaluación psicopedagógica*

O *Dictamen de escolarización* é um relatório específico elaborado para o alunado com necessidades educativas especiais – ACNEE e consiste em indicar a modalidade de escolarização para este alunado. É um documento oficial que estabelece várias medidas e propostas:

- *Por un lado “certifica” que un alumno presenta necesidades educativas especiales.*
- *Especifica cuáles son esas necesidades especiales.*
- *Dictamina cuáles son los recursos humanos y materiales extraordinarios que necesita.*
- *Y por último, propone a la Administración Educativa, cuál es la modalidad de escolarización más adecuada para ese alumno, en función de sus necesidades especiales (JARQUE, 2014, p.1)⁵⁴.*

⁵⁴ - Por um lado “certifica” que um aluno apresenta necessidades educativas especiais.

- Especificam quais são essas necessidades especiais.

- Dita quais são os recursos humanos e materiais extraordinários que necessita.

- E por último, propõe a Administração Educativa, qual é a modalidade de escolarização mais adequada para esse aluno, em função de suas necessidades especiais (tradução nossa).

Para a realização deste, é necessário primeiramente existir um diagnóstico clínico prévio de deficiência ou de transtorno grave de conduta, estabelecido por profissionais adequados, para depois o orientador (a) do centro estabelecer as necessidades educativas que requerem esta resposta diferente da comum. Neste sentido, observa-se que há as seguintes etapas: o diagnóstico clínico dos alunos e posteriormente o estabelecimento das necessidades educativas especiais.

O *Dictamen de escolarización* não possui caráter clínico, mas sim, define quais são essas necessidades educativas especiais provenientes do diagnóstico clínico estabelecido pelo profissional adequado. Neste documento encontram-se propostas de recursos pessoais e materiais que o aluno necessita, como por exemplo, se este requer recursos específicos como um professor de Audição e Linguagem ou de Pedagogia terapêutica (JARQUE, 2014).

Quando estes *dictamens* são elaborados, os pais ou responsáveis legais devem assinar este documento a fim de concordar ou discordar com tal proposta de escolarização. Tais medidas e propostas apontadas por este *dictamen* são passíveis de mudanças e alterações ao longo da escolarização do aluno. Isto depende das necessidades educativas que vão se apresentando, ou seja, as conclusões variam de acordo com as reais condições do aluno.

O *Informe de evaluación psicopedagógica*, elaborado para todos os alunos, compila e analisa as informações mais importantes do aluno: história pessoal e escolar, dados médicos, contexto familiar e escolar, bem como (se há necessidade) de um diagnóstico clínico, além explicar procedimentos para com as necessidades educativas do aluno. E de acordo com as conclusões deste *Informe*, isto é, se o aluno apresenta necessidades educativas especiais, se pode emitir o *dictamen de escolarización*. Assim, o *dictamen* parte do *Informe* e na primeira parte deste encontra-se um resumo das conclusões do *Informe* (JARQUE, 2014).

Neste sentido, os resultados da avaliação do alunado com necessidades educativas associadas à deficiência, superdotação intelectual e desvantagem social estarão presentes no *informe de evaluación psicopedagógica* e no *dictamen de escolarización* elaborados pelos responsáveis de orientação (CASTILLA-LA MANCHA, 2002b).

6.1.3 Serviços de apoio

De acordo com a *Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de outubro, de *Ordenación General del Sistema Educativo*, em seu artigo 3, o ensino, tanto de regime geral quanto especial, deverão ser adequados às características do alunado com necessidades educativas especiais e em seu

artigo 5 estabelece que o sistema educativo disponibilizará os recursos necessários para que este alunado alcance os objetivos estabelecidos para todos (ESPANHA, 1990).

A *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*, definiu a população escolar com necessidades educativas especiais como aquela que requer em um período de sua escolarização ou ao longo dela, determinados apoios e atenções educativas específicas devido a algum tipo de deficiência (física, psíquica ou sensorial), por transtornos graves de conduta, por superdotação intelectual ou por estar em situações sociais ou culturais desfavorecidas (ESPANHA, 1995).

A UNESCO (2001) define como serviços de apoio os recursos humanos que complementam ou reforçam a prática pedagógica dos professores com o intuito de atender às diversas necessidades educativas dos alunos, em especial àqueles que mais necessitam de auxílio para seu desenvolvimento. Estes apoios envolvem os próprios alunos, professores, familiares e apoios especializados como, por exemplo, a equipe escolar e demais profissionais, considerados desde que com propósito educacional e estes, devem trabalhar de forma colaborativa com os demais professores, tendo em vista a promoção de conhecimentos e aprendizagens diferenciadas.

A partir da perspectiva da educação inclusiva, tais serviços de apoio estão orientados a colaborar para a superação e prevenção de barreiras que dificultam a plena participação dos alunos, priorizando um apoio direto a estes e proporcionando melhores condições de desenvolvimento.

A Resolução de 8 de julho de 2002, dispõe sobre instruções que definem o modelo de intervenção e as funções do professorado de apoio nos Centros de Educação Infantil e Primária e na Educação Secundária, presentes no *Plan de Atención a la Diversidad* que faz parte do projeto curricular dos centros - segundo esta mesma resolução, o *Plan de Atención a la diversidad* consiste em um conjunto de medidas desde a intervenção em um processo de ensino e aprendizagem normalizado até seu desenvolvimento em um marco específico com um currículo adaptado. Tal plano está inserido no Projeto Curricular dos Centros que se caracteriza pelo currículo estabelecido pela Administração Educativa competente. Neste sentido, tal resolução visa definir e regular estes recursos pessoais de apoio. Sendo assim são eles:

1. *El profesorado de Pedagogía terapéutica.*
2. *El profesorado de Audición y Lenguaje.*
3. *El profesorado de apoyo a los proyectos de compensación educativa*
4. *Los Auxiliares Técnicos Educativos*

5. *Otros profesionales especializados: Fisioterapeutas y profesionales de apoyo a alumnado con discapacidades sensoriales (CASTILLA-LA MANCHA, 2002a, p. 10874)*⁵⁵.

Estes profissionais de apoio possuem algumas funções gerais frente ao centro educativo e aos professores como, por exemplo, assessorar a equipe diretiva com relação ao *Plan de Atención a la Diversidad*, colaborar com os professores tutores e outros apoios na programação, desenvolvimento e avaliação de medidas de reforço e nas adaptações curriculares do alunado, bem como assessorar o professorado na aquisição e elaboração de materiais específicos e de acesso ao currículo e colaborar nos processos de assessoramento e formação às famílias (CASTILLA-LA MANCHA, 2002a)

Ressalta-se também que os centros educativos recebem semanalmente da prefeitura um profissional chamado *Trabajador social*, que tem a função de verificar se há alunos em situação de risco, isto é, alunos que apresentam algum tipo de problema e não recebem apoio da família ou mesmo alunos que faltam muito sem uma justificativa dentre outros problemas, bem como buscar respostas e soluções para tais dificuldades e visitar as famílias destes alunos.

Descreveremos a seguir estes apoios oferecidos, contudo abordaremos mais especificamente as funções dos professores de Pedagogia Terapêutica (PT) e de Audição e Linguagem (AL), uma vez que os mesmos estão estreitamente relacionados a este estudo, pois são estes os dois profissionais envolvidos no ensino do aluno surdo/DA.

Sobre a formação destes professores destaca-se que até o ano de 2010 existia um curso de graduação específico para tais especialidades e o candidato poderia cursá-lo desde que tivesse o curso de Magistério. Atualmente o professor que deseja também ser professor de Audição e Linguagem ou Pedagogia Terapêutica deve cursar posteriormente à graduação, um *Máster* em Audição e Linguagem ou Pedagogia Terapêutica. Vale mencionar a existência do curso de *Logopedia* (equivalente ao curso de Fonoaudiologia no Brasil) cursado por diferentes profissionais, inclusive por professores de Audição e Linguagem, contudo a certificação exclusiva deste curso não o habilita ainda para atuar em nível escolar, apenas clínico.

⁵⁵ 1. O professorado de Pedagogia terapêutica.

2. O professorado de Audição e linguagem.

3. O professorado de apoio aos projetos de compensação educativa

4. Os auxiliares técnicos educativos

5. Outros profissionais especializados: Fisioterapeutas e profissionais de apoio a alunado com deficiências sensoriais (tradução nossa).

O professor de Pedagogia Terapêutica é o especialista dedicado a promover o ensino aos alunos com necessidades educativas especiais associadas a deficiências ou a transtornos graves de conduta (ESPANHA, 1995).

Cabe a este professor desenvolver, junto aos demais professores, atenção individualizada ao alunado com necessidades educativas especiais associadas a condições de superdotação, deficiência psíquica, sensorial ou motora, deficiências múltiplas e transtornos graves de conduta que tenha adaptações curriculares significativas, bem como de alunos que apresentem algum tipo de dificuldade de aprendizagem. São funções específicas “*Desarrollar de manera directa el proceso de enseñanza al alumnado, en aquellos aspectos que se determinen en las correspondientes adaptaciones curriculares y en los programas de refuerzo y apoyo*” (CASTILLA-LA MANCHA, 2002a, p.10876)⁵⁶.

Já o professor de Audição e Linguagem, é um especialista dedicado a promover e desenvolver competências linguísticas, bem como em melhorar patologias relativas a linguagem oral e escrita (ESPANHA, 1995).

Os professores especialistas de Audição e Linguagem foram incorporados ao sistema educativo comum como consequência do Real Decreto de 6 de março de 1985 de Ordem da Educação Especial, onde se estabeleceram as diretrizes para a integração de alunos com deficiência nos centros e as orientações referentes aos apoios pedagógicos a serem utilizados. A partir da *Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)*, de 3 de outubro de 1990, a presença destes especialistas tornou-se habitual nos centros comuns e suas funções começaram a se tornar mais específicas (ESPANHA, 1990).

Em abril de 1995 foi promulgado o Real Decreto de Ordem da Educação de alunos com necessidades educativas especiais, regulando assim aspectos relacionados à organização e ao planejamento do processo educativo de alunos com tais necessidades. No tocante aos professores de audição e linguagem evidencia-se no artigo 8 do capítulo 1 que:

2. Los medios personales complementarios para garantizar una educación de calidad a los alumnos con necesidades educativas especiales estarán constituidos por los maestros con las especialidades de pedagogía terapéutica o educación especial y de audición y lenguaje que se establezcan en las correspondientes plantillas orgánicas de los centros docentes y de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, así como por el personal laboral que se determine.

3. En las plantillas del Cuerpo de Maestros se incluirán los puestos de trabajo de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje que deban existir

⁵⁶ Desenvolver de maneira direta o processo de ensino ao alunado, naqueles aspectos determinados pelas correspondentes adaptações curriculares e nos programas de reforço e apoio (tradução nossa).

en los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y en los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria que escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales permanentes. Estos puestos se cubrirán de acuerdo con las normas de provisión de puestos correspondientes al Cuerpo de Maestros (ESPANHA, 1995, p.16181)⁵⁷.

Este professor atua também em colaboração com os demais professores, intervindo de acordo com a seguinte ordem de prioridades:

- a) La atención individualizada al alumnado con deficiencias auditivas significativas y muy significativas o con trastornos graves de la comunicación asociados a lesiones cerebrales o alteraciones de la personalidad.*
- b) La atención al alumnado con disfemias y dislalias orgánicas.*
- c) La realización de los procesos de estimulación y habilitación del alumnado en aquellos aspectos determinados en las correspondientes adaptaciones curriculares y en los programas de refuerzo y apoyo.*
- d) La orientación, en su caso, al profesorado de educación infantil en la programación, desarrollo y evaluación de programas de estimulación del lenguaje (CASTILLA-LA MANCHA, 2002a, p.10876)⁵⁸.*

Destaca-se ainda que este professor pode realizar intervenções prioritariamente no último curso da educação infantil e no primeiro ciclo da educação primaria. Também é importante dizer que este professor pode atuar dentro ou fora da sala de aula e com um grupo de alunos ou mesmo individualmente.

Tendo em vista o papel importante que exerce o professor de Audição e Linguagem cabe a este fazer parte da equipe docente de orientação educativa, inserido na estrutura orgânica do centro bem como participando efetivamente, ou seja, estendendo sua atuação dentro do centro educativo e contribuindo para com a dinâmica do mesmo. Dessa forma este professor atua conjuntamente e de maneira colaborativa com os demais professores da escola

⁵⁷ 2. Os meios pessoais complementares para garantir uma educação de qualidade aos alunos com necessidades educativas especiais serão compostos por professores com especialidades de pedagogia terapêutica ou educação especial e de audição e linguagem estabelecidos nos correspondentes quadros docentes das escolas e da equipe de orientação educacional e psicopedagógica, assim como por pessoas de trabalho a ser determinado. 3. No quadro do corpo docente serão incluídos os postos de pedagogia terapêutica e audição e linguagem que deve existir nas equipes de orientação educacional e psicopedagógica nos departamentos de escolas secundárias que escolarizem alunos com necessidades educativas especiais permanentes. Estes postos serão preenchidos de acordo com as regras de previsão de lugares para o Corpo docente (tradução nossa).

⁵⁸ a) A atenção individualizada ao alunado com deficiências auditivas significativas e muito significativas ou distúrbios graves de comunicação associadas a lesões cerebrais ou alterações de personalidade.
 b) A atenção ao alunado com disfemias e dislalias orgânicas.
 c) A realização dos processos de estimulação e habilitação do alunado nos aspectos determinados nas correspondentes adaptações curriculares e nos programas de reforço e apoio.
 d) A orientação, em seu caso, ao professorado de educação infantil no planejamento, desenvolvimento e avaliação de programas de estimulação de linguagem (tradução nossa).

a fim de “*facilitar la interacción entre los profesores (tanto de educación ordinaria como de educación especial), los psicopedagogos y los logopedas, para que estudien y aporten soluciones a las dificultades del lenguaje de manera conjunta y coordinada*” (ACOSTA e MORENO, 1999, p. 53)⁵⁹.

Trata-se de um trabalho colaborativo, em que o professor tutor e demais especialistas atuam juntamente com o professor de Audição e Linguagem, aportando medidas e estratégias que contribuam a proporcionar uma resposta concreta as necessidades educativas em geral e as especiais de forma mais particular.

Com relação ao professorado de apoio ao programa de compensação educativa podemos referenciar que este programa, atualmente substituído por professores do próprio Centro, tem como objetivo atender ao alunado imigrante, dentro de um planejamento mais inclusivo (SEBASTIÁN HEREDERO, 2000).

Os auxiliares técnicos educativos são os profissionais que não pertencem à área da educação e dessa forma não possuem formação específica, porém que atuam (com uma formação básica) na atenção aos alunos com necessidades educativas especiais, em especial, com alunos que carecem de autonomia devido à deficiência física ou psíquica.

Por último, destacamos os fisioterapeutas e auxiliares técnicos sanitários. Estes primeiros são especialistas em formação em fisioterapia, que atuam em colaboração com o restante do professorado, desenvolvendo prioritariamente um trabalho com alunos com necessidades educativas especiais associadas a deficiências motoras permanentes significativas ou muito significativas. Já os auxiliares técnicos sanitários são profissionais titulados em enfermagem, que exercem suas funções nos centros educativos com previa solicitação, em atenção também a este alunado (SEBASTIÁN HEREDERO, 2000).

6.1.4 Educação Especial e legislação em Castilla-La Mancha

Considera-se que o sistema educativo de Castilla-La Mancha deve ser capaz de, por meio de um currículo flexível e compreensivo, dar uma resposta educacional adaptada e compensadora das diferenças individuais do alunado com deficiência matriculado nos centros educativos, para que possam se desenvolver com qualidade de vida.

⁵⁹ Facilitar a interação entre professores (tanto do ensino regular e educação especial), psicólogos educacionais e terapeutas da fala, para estudar e fornecer soluções para as dificuldades linguísticas de modo conjunto e coordenado (tradução nossa).

Neste sentido, é publicado em 8 de outubro de 2002 o Decreto de Atenção à diversidade 138/2002, que ordena a resposta educativa à diversidade do alunado na Comunidade Autônoma de Castilla-La Mancha e que orienta “*toda aquella actuación educativa que esté dirigida a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, étnicas, de inmigración y de salud del alumnado*” (CASTILLA-LA MANCHA, 2002b, p. 14819)⁶⁰.

No artigo 3 deste Decreto estabeleceu-se que no início da escolarização de uma etapa educativa ou quando da avaliação psicopedagógica realizada devido a uma mudança de escolarização, os responsáveis de orientação devem elaborar um *Dictamen de escolarización*, sobre a proposta pedagógica a ser trabalhada com os alunos com necessidades educativas especiais.

Tais propostas devem constar também no *Plan de Atención a la Diversidad* do centro, que será desenvolvido tendo em vista um conjunto de medidas direcionadas a oferecer uma resposta educativa adaptada a este alunado, incluindo medidas gerais, ordinárias e extraordinárias e as adaptações. Ressalta-se aqui tanto este *Plan* como estas medidas devem estar presentes na *Programación General Anual* – recordamos que neste documento estão todos os aspectos relacionados à organização e funcionamento do centro, assim como projetos, o currículo, as normas e todos os planos de atuação aprovados (CASTILLA-LA MANCHA, 2002b).

Descreveremos mais detalhadamente aqui estas medidas de atenção à diversidade. As medidas de caráter geral tratam-se das estratégias referentes à adequação dos elementos prescritos do currículo de Estado e pela Comunidade Autônoma ao contexto sociocultural dos centros educativos e às características do alunado. As medidas ordinárias são as estratégias de resposta que facilitam a atenção individualizada no processo de ensino e aprendizagem sem modificar os objetivos próprios do ciclo. As medidas extraordinárias são aquelas que inserem modificações no currículo comum para adaptá-lo às especificidades do alunado e que desta forma, implicam uma avaliação psicopedagógica e um relatório de orientação (CASTILLA-LA MANCHA, 2002b).

Ressaltam-se ainda, neste mesmo Decreto, as adaptações curriculares individuais – já mencionadas em um momento anterior em nível nacional e que agora são abordadas especificamente em relação à Comunidade Autónoma – que são medidas extraordinárias de

⁶⁰ Toda aquela atuação educativa que esteja direcionada a dar resposta às diferentes capacidades, ritmos e estilos de aprendizagem, motivações e interesse, situações sociais, étnicas, de imigração e de saúde do alunado (tradução nossa).

modificação dos elementos prescritos e de acesso ao currículo para responder às necessidades educativas especiais do alunado. Podemos classificar estas adaptações em significativas e muito significativas. As adaptações significativas, de acordo com o Inciso 2, artigo 9 deste Decreto, são as seguintes.

1. Son adaptaciones significativas todas aquellas que estando asociadas a sobredotación intelectual, a alteraciones relevantes de la conducta, a discapacidad personal psíquica ligera, física o sensorial o a un desfase curricular de dos o más cursos escolares sea cual sea la causa que lo motive, requieren modificaciones específicas de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo de cada ciclo o área y el uso de recursos personales y materiales de acceso al currículo. Su desarrollo se realizará en situaciones de integración escolar previa evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización (CASTILLA-LA MANCHA, 2002b, p. 14821)⁶¹.

As adaptações muito significativas são:

2. Son adaptaciones muy significativas todas aquellas que estando asociadas a discapacidades psíquicas profundas, severas y moderadas, a alteraciones graves de la conducta y a plurideficiencias exigen el desarrollo diferenciado de los objetivos generales, los contenidos y los criterios de evaluación del currículo de cada etapa y el uso de recursos personales y materiales diferenciados. Su desarrollo se realizará en centros específicos o en unidades de educación especial en centros ordinarios previa evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización (CASTILLA-LA MANCHA, 2002b, p. 14821)⁶².

Sendo assim, tais procedimentos relacionados às adaptações exemplificadas anteriormente, devem ser direcionados pela equipe escolar da escola comum em colaboração com os professores, a fim de melhor contribuir para com o desenvolvimento do aluno. No entanto, se tais adaptações se tornam muito comprometidas devido à deficiência ou dificuldade desse aluno e o mesmo necessita de recursos mais específicos, esta equipe pode

⁶¹ 1. São adaptações significativas todas aquelas que estando associada à superdotação intelectual, a distúrbios comportamentais relevantes, a deficiência pessoal psíquica rápida, física ou sensorial ou a uma defasagem curricular de dois ou mais anos escolares seja qual for a causa que o motive, require modificações específicas para os objetivos, conteúdo e critérios de avaliação do currículo de cada ciclo ou área e o uso dos recursos humanos e materiais de acesso ao currículo. Seu desenvolvimento será realizado em situações de integração escolar, prévia avaliação psicopedagógica e dictamen de escolarização (tradução nossa).

⁶² 2. São adaptações muito significativas todas aquelas que estando associada a deficiências psíquicas profundas, severas e moderadas, a distúrbios comportamentais graves e outros combinados exigem o desenvolvimento diferenciado dos objetivos gerais, os conteúdos e os critérios de avaliação de cada etapa do currículo e o uso de recursos pessoais e materiais diferenciados. Seu desenvolvimento será realizado em escolas específicas ou unidades de educação especial nas escolas regulares prévia avaliação psicopedagógica e dictamen de escolarização (tradução nossa).

encaminhá-lo a uma unidade escolar de educação especial. Conforme o mesmo Decreto evidencia-se que os Centros de educação especial devem escolarizar o alunado com necessidades educativas permanentes, associadas a condições pessoais de deficiência, que requerem, de acordo com o *dictamen de escolarización*, adaptações muito significativas em grau extremo nas áreas do currículo oficial correspondente a sua faixa etária, bem como quando se considere por isso que seria mínimo seu nível de adaptação e de integração social em um centro comum (CASTILLA-LA MANCHA, 2002b).

Em 2005 é publicado o Decreto 43/2005, que regula a orientação educativa e profissional em Castilla-La Mancha, e por meio dele foram criadas as Unidades de Orientação em Centros de Infantil e Primaria – Unidades que já existiam na Educação Secundária – para atender aos alunos com necessidades educativas especiais. Este modelo tem como finalidade garantir a educação integral do alunado através da personalização do processo educativo, em especial ao que tange a adaptação do processo de ensino e aprendizagem e a sua transição entre as distintas etapas do ensino, bem como a articulação deste com o mundo do trabalho. As principais funções deste centro são:

- a. La difusión de la normativa específica en materia de orientación educativa y profesional, atención a la diversidad y la educación intercultural.*
- b. La elaboración y adaptación de materiales curriculares, de instrumentos de valoración e intervención y su préstamo y difusión.*
- c. La colaboración con los Equipos de Orientación y Apoyo y los Departamentos de Orientación, así como con otras entidades e instituciones en la detección temprana y el asesoramiento sobre la escolarización de alumnos con necesidades educativas específicas.*
- d. La colaboración en la coordinación y dinamización de la orientación educativa y profesional.*
- e. La colaboración con los Centros de Profesores, los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural, en el desarrollo de acciones asociadas a los ámbitos de actuación (CASTILLA-LA MANCHA, 2005, p.8618)⁶³.*

⁶³ a. A difusão da normativa específica em matéria de orientação educativa e profissional, atenção à diversidade e educação intercultural.

b. A elaboração e adaptação de materiais curriculares, de ferramentas de avaliação e intervenção e seu empréstimo e divulgação.

c. A colaboração com as equipes de orientação e apoio e os departamentos de orientação, bem como outras organizações e instituições na detecção precoce e assessoramento sobre a educação de alunos com necessidades educativas especiais.

d. A colaboração na coordenação e dinamização da orientação escolar e profissional.

e. A colaboração com os Centros de professores, centros de recursos e assessoramento a Escola Rural, no desenvolvimento de ações associadas aos âmbitos de atuação (tradução nossa).

A organização e as ações destas Unidades funcionam a partir dos Projetos Educativos de cada Centro de maneira geral, bem como de seus Planos de Atenção a diversidade e da orientação dos mesmos e ainda contam com serviços especializados para os alunos com necessidades educativas especiais.

A Ordem de 30 de março de 2007 regula a atenção educativa ao alunado hospitalizado e convalescente escolarizado em centros docentes mantidos por fundos públicos. Por meio desta Ordem são criadas *Equipos de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria* para Castilla-La Mancha que visam garantir uma atenção educativa individualizada ao alunado que deve permanecer hospitalizado ou convalescente em seu domicilio por um período determinado de tempo, bem como prestar assessoramento às famílias para manter a comunicação do aluno e seu entorno e assegurar a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, mediante coordenação adequada entre os profissionais que atuam com estes alunos (CASTILLA-LA MANCHA, 2007b).

O Decreto 66/2013 de setembro de 2013, que regula a atenção especializada e a orientação educativa e profissional do alunado nesta Comunidade Autónoma, estabelece que seja necessário introduzir aspectos diferenciadores e enriquecedores em relação à concepção e prática da resposta a diversidade que atualmente existe e entre estes, reforçar elementos que corroborem com uma boa gestão dos recursos dos centros educativos, assim como das medidas implantadas para atender a adversidade. De igual forma, o Decreto ainda se posiciona em relação às estruturas organizativas, aos recursos humanos e orientações de metodologias de ensino e aprendizagem mais adequadas a fim de contribuir para com o desenvolvimento integral e profissional deste alunado (CASTILLA-LA MANCHA, 2013b).

Com relação à atenção e gestão da diversidade nos centros, estas partem dos princípios da escola inclusiva, constituindo assim uma realidade que deve ser atendida também por todo o professorado. A resposta educativa, por tanto, deve ser encaminhada a todo alunado, uma vez que esta medida se entende como a única maneira de garantir os princípios de equidade e qualidade educativas e dessa forma favorecer uma maior inclusão social. Por meio deste *Plan de atención a la diversidad*, são introduzidos alguns aspectos diferenciadores em relação a concepção prática, como por exemplo:

a. Incorporar el principio de flexibilidad a la hora de crear en los propios centros culturas y estructuras pedagógicas que estén en consonancia con las necesidades reales de las diferentes zonas educativas, así como dotarles de mayor autonomía para desarrollar metodologías pedagógicas propias, eficaces y económicas desde el punto de vista organizativo.

- b. Reforzar elementos que potencien la buena gestión de los recursos en los centros educativos, así como la eficacia de las medidas implantadas para atender a la diversidad.*
- c. Potenciar un mayor acercamiento entre los profesionales para afrontar la diversidad en los centros mediante el trabajo en equipo, desde un punto de vista interdisciplinar.*
- d. Desarrollar la orientación profesional, la formación y la orientación laboral, ofertando la elección de trayectorias académico-profesionales, analizando y valorando los perfiles del alumnado en condiciones de cursar con éxito el Bachillerato y promoviendo adecuadamente las ventajas de acceder a la Formación Profesional, como vía para conseguir un futuro puesto de trabajo, especialmente en los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA), dada la idiosincrasia del tipo de alumnado que los frecuenta.*
- e. Reconocer e incentivar, mediante sistemas o políticas de motivación, aspectos de mejora, innovación o investigación respecto a la atención a la diversidad en los centros.*
- f. Ajustar un catálogo de medidas de atención a la diversidad que permita dar respuesta a todo el alumnado y centrarse especialmente en aquel alumnado necesitado (alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos con riesgo de abandono del sistema educativo o exclusión social), pero también para aquellos que forman parte de un segmento frecuentemente olvidado, el alumnado brillante, que posea altas capacidades.*
- g. Ofrecer programas para los alumnos con dificultades de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria, fundamentalmente para aquellos que todavía cuentan con motivación pero que, debido a sus capacidades, no se prevé que consigan la titulación.*
- h. Replantear, de manera general, medidas como la repetición de curso en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y aplicarla cuando los equipos, juntas de evaluación y orientación educativa la consideren necesaria, acompañada de otro tipo de medidas y siendo conscientes de que no se trataría de una solución definitiva en relación a cierta tipología de alumnado.*
- i. Potenciar reuniones, acuerdos y convenios de colaboración entre las diferentes Consejerías con el objeto de reasignar y racionalizar determinados servicios de carácter interno en la actualidad y que podrían externalizarse, como en casos de apoyo puntual, aprovechando los recursos de otras instituciones (CASTILLA-LA MANCHA, 2013b, p. 24536)⁶⁴*

⁶⁴ a. Incorporar o princípio da flexibilidade para criar nos próprios centros culturas e estruturas pedagógicas que estão em linha com as reais necessidades das diferentes áreas educacionais assim como proporcionar-lhe maior autonomia para desenvolver métodos de ensino próprios, eficazes e económicos desde o ponto de vista organizativo.

b. Reforçar elementos que promovam a boa gestão dos recursos nas escolas e a eficácia das medidas implementadas para atender a diversidade.

c. Promover uma maior aproximação entre os profissionais para lidar com a diversidade nas escolas através do trabalho em equipe, de um ponto de vista interdisciplinar.

d. Desenvolver orientação profissional, formação e orientação profissional, oferecendo a escolha de estratégias académico-profissionais, analisando e avaliando os perfis do alunado em condições de cursar com êxito o Bachillerato e promovendo adequadamente os benefícios do acesso à formação profissional como uma forma para um trabalho futuro, especialmente nos Centros de Educação de Adultos (CEPA), dadas as idiosincrasias do tipo de alunos que frequenta.

e. Reconhecer e incentivar, através de sistemas motivacionais ou políticas, áreas de melhoria, inovação ou investigação sobre a atenção para a diversidade nas escolas.

Este mesmo documento, em seu artigo 11 referente às medidas de apoio e reforço educativo na educação infantil e primaria aponta que:

2. En las etapas de la Educación Infantil y Primaria se pondrá énfasis en los siguientes aspectos:

1º. Prevención de los problemas de aprendizaje y puesta en práctica de programas de intervención desde que se detecten estas dificultades.

2º. Atención a la diversidad del alumnado y atención individualizada.

3º. Empleo de sistemas de refuerzo eficaces que posibiliten la recuperación curricular, el apoyo al alumnado en el grupo ordinario y las adaptaciones del currículo, cuando se precise.

4º. Medidas organizativas como los agrupamientos flexibles, y cuantas otras que el centro considere convenientes, útiles y eficaces (CASTILLA-LA MANCHA, 2013b, p.24540)⁶⁵.

Estes aspectos são apresentados em legislações anteriores, porém reforçados e aprofundados neste Decreto, uma vez que são fundamentais para uma efetiva organização e intervenção no apoio e na atenção a diversidade.

Posteriormente a estas, outras legislações relacionadas à atenção a diversidade são reguladas, contudo estão direcionadas a educação secundaria obrigatória - ESO e a educação profissional e, tendo em vista que são objetos deste estudo a educação infantil e primaria, optamos por não aprofundarmos tais leis.

Sobre a legislação referente à educação especial na cidade de Guadalajara iremos abordar com maior profundidade no decorrer da análise dos dados.

f. Ajustar um catálogo de medidas de atenção à diversidade que permite responder a todos os alunos e centrar-se especialmente sobre aquele alunado necessitado (alunos com necessidades educacionais especiais, alunos em risco de abandonar o sistema de ensino ou de exclusão social), mas também para aqueles que fazem parte de um segmento muitas vezes esquecido, o aluno brilhante, que possui altas capacidades.

g. Oferecer programas para os alunos com dificuldades de aprendizagem na Educação Secundária Obrigatória, principalmente para aqueles que ainda têm motivação mas que, por causa de suas capacidades, não esperava obter o grau.

h. Reformular, em geral, medidas como a repetição no ensino primário e ensino secundário obrigatório e aplicá-las quando as equipes, juntas de avaliação e orientação educacional a considerem necessária, acompanhada de outras medidas e estando cientes de que não haveria uma solução definitiva em relação a determinados tipos de alunos.

i. Promover reuniões, acordos e acordos de cooperação entre os vários departamentos, a fim de realocar e agilizar determinados serviços de natureza interna no momento e que poderiam ser externalizados, como nos casos de apoio pontual, aproveitando os recursos de outras instituições (tradução nossa).

⁶⁵ 2. Nas etapas da Educação Infantil e Primária se colocará ênfase nos seguintes aspectos:

1. Prevenção de problemas de aprendizagem e implementação de programas de intervenção desde que essas dificuldades são detectadas.

2º. Atenção à diversidade dos alunos e atenção individualizada.

3ª. Uso de sistemas de reforço eficazes que permitam a recuperação curricular, o apoio aos alunos no grupo regular e as adaptações do currículo, quando necessário.

4ª. Medidas organizativas como os agrupamentos flexíveis, e quantas outras que o centro considere conveniente, útil e eficaz (tradução nossa).

6.2 Educação Infantil e Primária em Castilla-La Mancha

A Espanha de forma geral, como explicitado no tópico anterior, contou com momentos significativos em seu histórico relacionado à educação. Na Comunidade Autónoma de Castilla-La Mancha estes eventos históricos também ocorreram e neste sentido, iremos traçar algumas considerações sobre estes acontecimentos, atrelados à história do país.

A Constituição Espanhola de 1978 reconhece e garante, em seu artigo 2º, o direito à autonomia das nacionalidades e regiões bem como a solidariedade entre elas. Por meio desta, definiu-se um novo modelo de Estado descentralizado, estabelecendo assim uma divisão de competências entre a Administração do Estado e as Comunidades Autónomas. Dessa forma, cada Comunidade Autónoma adequa a legislação nacional de acordo com suas necessidades e seu contexto (ESPAÑA, 1978).

Neste sentido, o Estatuto de Autonomía de Castilla-La Mancha também confere em seu artigo 1º que *“La Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha es la institución en la que se organiza política y jurídicamente el autogobierno de la región, dentro de la indisoluble unidad de España, patria común e indivisible de todos los españoles”* (CASTILLA-LA MANCHA, 1982, p. 22040). Desta forma torna-se evidente a responsabilidade das Comunidades perante o Governo e aos cidadãos.

Para o sistema educativo espanhol este modelo administrativo distribuiu as competências entre o Estado, as Comunidades Autónomas, as Administrações Locais e os centros educativos. Cabe ao Estado, em sua maior parte, as competências de caráter executivo e normativo que visam aspectos básicos do sistema, entendendo por básicos *“aquellos cuya regulación común resulta objetivamente necesaria para salvaguardar la unidad sustancial del próprio sistema y garantizar las condiciones de igualdad básica de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos educativos”* (UNESCO, 2001, p.6)⁶⁶, bem como a definição de conteúdos curriculares mínimos e políticas de auxílio ao estudo.

Às Comunidades Autónomas correspondem competências executivas administrativas e normativas para o desenvolvimento das normas estatais básicas e a regulação de aspectos não básicos do sistema educativo, assim como o desenvolvimento do currículo e ajudas e subsídios aos alunos. As Administrações Locais (*Ayuntamientos*) também desempenham um papel prioritário quanto ao provimento de terrenos para a construção das escolas públicas e de

⁶⁶ Aqueles cuja regulamentação comum resulta objetivamente necessária para salvaguardar a unidade substancial do próprio sistema e garantir as condições de igualdade básica de todos os espanhóis no exercício de seus direitos educativos (tradução nossa).

seus gastos de manutenção, programa de atividades extraescolares e vigilância do cumprimento da escolaridade obrigatória. E, os centros educativos possuem autonomia para uma gestão organizativa, pedagógica e econômica (UNESCO, 2001).

Ressalta-se ainda que o Estatuto citado anteriormente, estabelece em seu artigo 4º, que um dos objetivos básicos da Junta de Comunidades é garantir “*El acceso de todos los ciudadanos de la región a los niveles educativos y culturales que les permitan su realización cultural y social*” (CASTILLA-LA MANCHA, 1982, p. 22040)⁶⁷.

Em 2000 entra em vigor o Real Decreto 1844/1999, sobre a transferência de funções e serviços da Administração do Estado à Comunidade de Castilla-La Mancha relacionados ao ensino não universitário e dessa forma a Comunidade Autónoma assume o exercício efetivo de suas competências atreladas à educação (CASTILLA-LA MANCHA, 1999).

A *Ley Orgánica de Educación* (LOE) 2006, em nível nacional, estabeleceu um marco normativo relevante para as Comunidades Autónomas que permitiu o desenvolvimento pleno de uma política educativa própria, e em Castilla-La Mancha esta lei proporcionou caráter prioritário perante a Educação (ESPAÑA, 2006).

Ainda que cada uma dessas Comunidades Autônomas tenha plena autonomia, destaca-se que a Administração Estatal conta com o órgão executivo denominado *Alta Inspección de Educación*, cujo objetivo é garantir a realização das faculdades a que estão atribuídas em matéria de ensino. Este é um dos meios que o Ministério de Educação tem para, dentro de suas competências, dirigir a política do sistema educativo na Espanha e para:

- a) *Comprobar el cumplimiento de los requisitos establecidos por el Estado en la ordenación general del sistema educativo en cuanto a modalidades, etapas, ciclos y especialidades de enseñanza, así como en cuanto al número de cursos que en cada caso corresponda.*
- b) *Comprobar la inclusión de los aspectos básicos del currículo dentro de los currículos respectivos y que éstos se cursan de acuerdo con el ordenamiento estatal correspondiente.*
- c) *Comprobar el cumplimiento de las condiciones para la obtención de los títulos correspondientes y de los efectos académicos o profesionales de los mismos.*
- d) *Velar por el cumplimiento de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos y deberes en materia de educación, así como de sus derechos lingüísticos, de acuerdo con las disposiciones aplicables.*

⁶⁷ O acesso de todos os cidadãos da região aos níveis educativos e culturais que lhes permitam sua realização cultural e social (tradução nossa).

e) Verificar la adecuación de la concesión de las subvenciones y becas a los criterios generales que establezcan las disposiciones del Estado (ESPAÑA, 2006, p.17194)⁶⁸.

Sendo assim, o Estado e as Comunidades Autônomas devem atuar em colaboração a fim de assegurar um efetivo cumprimento das funções e requisitos elencados.

Ressalta-se ainda que a lei citada, estabelece em seu primeiro artigo, entre os princípios inspiradores do sistema educativo espanhol, a educação para a prevenção de conflitos e para a resolução pacífica dos mesmos, bem como a não violência em todos os âmbitos da vida pessoal, familiar e social. Em vista disso, Castilla-La Mancha corrobora para este tema por meio do Decreto 3/2008, de janeiro de 2008, sobre a Convivência Escolar, que visa uma efetiva melhora no clima escolar nas aulas e nos centros docentes, uma vez que cabe a este e ao professorado regular a convivência através do Projeto Educativo. Neste sentido o Centro deve desenvolver suas atividades sob um clima de respeito e tolerância, de participação e liberdade, a fim de fomentar no alunado os valores da cidadania democrática. O mesmo tem por finalidade:

La finalidad de las normas de convivencia y de la educación para la convivencia es crear un clima en los centros docentes y en la Comunidad educativa que, mediante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, facilite la educación del alumnado en los valores de respeto de los derechos humanos y del ejercicio de una cultura ciudadana democrática, mediante la práctica y el compromiso de su defensa activa por parte de toda la Comunidad educativa (CASTILLA-LA MANCHA, 2008, p.623)⁶⁹.

Diante do exposto anteriormente e visando promover cada vez mais uma Educação de qualidade a todos, a Comunidade Autônoma regulamenta a *Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha* objetivou regular “*el sistema educativo de Castilla-La*

⁶⁸ a) Comprovar o cumprimento dos requisitos estabelecidos pelo Estado no sistema de ensino geral em termos de procedimentos, etapas, ciclos e especialidades de ensino, bem como o número de cursos em cada caso.

b) Comprovar a inclusão dos aspectos básicos do currículo dentro dos currículos respectivos e que eles são estudados de acordo com o sistema estatal correspondente.

c) Comprovar o cumprimento das condições para a obtenção dos títulos correspondentes e dos efeitos académicos ou profissionais dos mesmos.

d) Para assegurar o cumprimento das condições básicas que garantam a igualdade de todos os espanhóis no exercício de seus direitos e deveres em matéria de educação, bem como de seus direitos linguísticos, de acordo com as disposições aplicáveis.

e) Verificar a adequação da atribuição de subvenções e bolsas de estudo para os critérios gerais estabelecidos pelas disposições do Estado (tradução nossa).

⁶⁹ A finalidade das normas de convivência e da educação para a convivência é criar um clima nos centros docentes e na comunidade educativa que, mediante o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, facilite a educação do alunado no valores de respeito dos direitos humanos e do exercício de uma cultura cidadã democrática, mediante a prática e o compromisso de sua defesa ativa por parte de toda a comunidade educativa (tradução nossa).

Mancha en el marco del sistema educativo español, definiendo su finalidad, objetivos y principios rectores” (CASTILLA-LA MANCHA, 2010, p.86363). Em seu artigo 2º considera que

La finalidad de la Ley de Educación es garantizar un sistema educativo de calidad en condiciones de igualdad, respetuoso con los valores de la Constitución y con los derechos y libertades reconocidos en ella, que responda a las demandas de la sociedad actual y contribuya al desarrollo integral y a la formación científica, cultural, artística y a la convivencia democrática de los ciudadanos y las ciudadanas de Castilla-La Mancha (CASTILLA-LA MANCHA, 2010, p.86363)⁷⁰.

De acordo com esses objetivos, o sistema educativo de Castilla-La Mancha compreende aspectos como: as *enseñanzas* regulamentadas pela *Ley Orgánica de Educación* de 2006, os centros docentes e os serviços educativos (independentemente de sua forma de financiamento e a quem se destina), bem como garante este direito a todos os cidadãos (CASTILLA-LA MANCHA, 2010). A legislação garante que:

- 2. Todas las personas tienen el derecho de acceder al sistema educativo en condiciones de igualdad y el derecho a la elección de centro en el marco de la oferta educativa.*
- 3. El Consejo de Gobierno de Castilla-La Mancha establecerá un procedimiento común de admisión en los centros docentes públicos y en los centros privados concertados para garantizar el ejercicio efectivo de estos derechos (CASTILLA-LA MANCHA, 2010, p.86363)⁷¹.*

Em vista de tais finalidades e direitos e para um efetivo trabalho educativo, o governo confere autonomia aos centros educativos e à *Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha*⁷², conforme se evidencia no artigo 6 da mesma lei:

j) Promover la autonomía de los centros educativos y el desarrollo de un proyecto propio basado en la evaluación rigurosa y los compromisos

⁷⁰ A finalidade da Lei de Educação é garantir um sistema educativo de qualidade condições de igualdade, respeitando os valores da Constituição e com os direitos e liberdades reconhecidos nela, que responda às demandas da sociedade moderna e contribuía para o desenvolvimento integral e a formação científica, cultural, artística e convivência democrática dos cidadãos e cidadãs de Castilla-La Mancha (tradução nossa).

⁷¹ 2. Todas as pessoas tem o direito de acessar a educação em condições de igualdade e o direito de escolha da escola no âmbito da oferta educativa.

3. O Conselho do Governo de Castilla-La Mancha estabelecerá um procedimento comum para a admissão às escolas públicas e nas escolas particulares concertadas para garantir o exercício efetivo desses direitos (tradução nossa).

⁷² A *Consejería de Educación, Cultura y Deportes* de Castilla-La Mancha conta com unidades periféricas nas cinco províncias de Castilla-La Mancha, com sede em suas respectivas capitais, que desenvolve e presta os serviços desta *Consejería* em âmbito provincial, sob responsabilidade do Secretário Provincial (ESPANHA, 2010).

compartidos por la Comunidad educativa, así como la implicación en contratos o compromisos singulares para la mejora del centro.

k) Desarrollar procesos de evaluación que permitan a los centros aumentar la calidad de su propia práctica y a la Consejería competente en materia de educación tomar decisiones adecuadas, apoyadas en un sistema eficaz de asesoramiento por parte de los diferentes recursos especializados (CASTILLA-LA MANCHA, 2010, 86365)⁷³.

A Ordem de 12/05/2009 desta *Consejería* regulamenta a avaliação do alunado do segundo ciclo (3 a 5 anos) da Educação Infantil, estabelecendo aspectos e documentos básicos para a mesma, bem como apontando as etapas e momentos que estas avaliações devem ocorrer e a elaboração, por parte do professor, de um *informe* – relatório de avaliação individual sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno (CASTILLA-LA MANCHA, 2009).

Em se tratando da Educação Primária, esta *Consejería*, por meio da *Orden de 05/08/2014*, regulamenta a organização e a avaliação nesta etapa da educação em Castilla-La Mancha – desenvolvida segundo os artigos da Ley Orgánica de 2006 e por algumas modificações pela Ley Orgánica de 2013 que atribui às Administrações educativas a regulamentação do currículo e a organização do ensino (CASTILLA-LA MANCHA, 2014b).

Tendo em vista a regulamentação deste currículo para a referida Comunidade Autónoma, torna-se mister algumas premissas sobre este tema. A Ley Orgánica 2/2006, de Educación, em seu artigo 6 define currículo como “*el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas*” (ESPANHA, 2006, p. 17166)⁷⁴. Por esta lei o Governo fixou conteúdos básicos das *enseñanzas* mínimas que fixaram em 65% do currículo, correspondendo assim às Comunidades Autónomas estabelecer os 35% restante. Ao Governo coube a organização da parte tangível aos aspectos básicos do currículo, e aos Centros educativos – em uso de sua autonomia estabelecida pelas Comunidades Autónomas – a complementação do currículo nas diferentes etapas e ciclos do ensino.

Por meio do Real Decreto 126/2014, de 28 de fevereiro foi estabelecido em todo o país o currículo básico da Educação Primária. Dessa forma, o Governo de Castilla-La Mancha

⁷³ j) Promover a autonomia das escolas e o desenvolvimento de um projeto próprio com base na avaliação rigorosa e os compromissos compartilhados pela comunidade educativa, assim como a implicação em contratos ou compromissos singulares para melhorar o centro.

k) Desenvolver processos de avaliação que permitam as escolas aumentar a qualidade de sua prática e o Secretaria competente em educação tomar decisões apropriadas, apoiadas em um sistema eficaz de assessoramento por parte dos diferentes recursos especializados (tradução nossa).

⁷⁴ O conjunto de objetivos, competências básicas, conteúdos, métodos pedagógicos e critérios de avaliação em cada um dos ensinamentos (tradução nossa).

aplicou esta norma no Decreto 54/2014, de 10 de julho, que se estabeleceu o currículo da Educação Primária em sua Comunidade Autónoma. A implantação do currículo nos centros docentes que incluem esta etapa supõe mudanças estruturais e organizativas em todo o sistema (CASTILLA-LA MANCHA, 2014a).

O mesmo Decreto refere-se à aprendizagem por competências (definidas pela União Europeia como a combinação de destrezas, conhecimentos e atitudes que uma pessoa possui) integradas aos elementos curriculares a fim de proporcionar uma reestruturação também na prática docente e no processo de ensino e aprendizagem. A Comunidade Autónoma confere aos Centros educativos avaliarem este processo e assim estabelecer planos específicos de melhora por meio de objetivos e estratégias que julgarem oportunos, uma vez inseridos em sua *Programación General Anual - PGA* (CASTILLA-LA MANCHA, 2014a).

Vale destacar neste momento que os centros educativos devem elaborar, no principio de cada ano letivo “*una programación general anual que recoja todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, incluidos los proyectos, el currículo, las normas, y todos los planes de actuación acordados y aprobados*” (ESPANHA, 2006). Tal documento, isto é a PGA, é elaborado pelo Centro Educativo através do *Claustro* de professores, do Conselho Escolar e da Direção.

Partindo da *Programación General Anual* encontra-se a *Programación Didáctica*, que consiste no planeamento, desenvolvimento e avaliação do currículo referente a um ano escolar completo. Esta é elaborada pelas Equipes de ciclo e *Departamentos de coordinación didáctica* e aprovadas pelo *Claustro* de professores que estabelece a adequação, organização e sequência dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ano escolar e matéria e aborda os princípios metodológicos e recursos que serão empregados na atuação docente bem como a atenção ao alunado com necessidades específicas de apoio educativo.

Os centros docentes passaram a desenvolver e a completar o currículo da Educação Primária adequando-o a sua realidade educativa e às características de seu alunado. A estes, cabe também à elaboração, adoção e utilização de materiais diversos curriculares, desde que de acordo com as normas estabelecidas pela *Consejería* competente. As disciplinas deste currículo, segundo este Decreto, se organizam da seguinte maneira: a) *Áreas troncales: Ciencias de la Naturaleza; Ciencias Sociales; Lengua Castellana y Literatura; Matemáticas y Primera Lengua Extranjera*. b) *Áreas específicas: Educación Artística; Educación Física; Religión o Valores Sociales y Cívicos y Segunda Lengua Extranjera*. Tal Decreto trata dos seguintes temas: avaliação do processo de ensino e aprendizagem e de final de curso, promoção dos alunos para o curso seguinte, critérios de avaliação (*Insuficiente, Suficiente,*

Bien, Notable, Sobresaliente), históricos acadêmicos, escolarização de alunado com necessidades específicas de apoio educativo, aprendizagem de línguas estrangeiras e o ensino de religião (CASTILLA-LA MANCHA, 2014a).

É importante salientar que o aspecto curricular nesta Comunidade Autônoma possui caráter flexível, uma vez que cada instituição realiza adaptações de acordo com sua realidade social, ambiental e educacional. E sob esta perspectiva, ou seja, partindo da realidade do aluno, os professores elaboram o planejamento da sala de aula. Abordaremos mais adiante como tais adaptações ocorrem para com os alunos com deficiência.

Tendo em vista uma efetiva formação aos professores, a Comunidade Autônoma conta com o *Centro Regional de Formación de Profesorado de Castilla-La Mancha*, cuja finalidade principal é oferecer programas de formação docente, especialmente através da modalidade de ensino à distância. Tal Centro substituiu em partes os antigos Centros de Formação de Professores existente, uma vez que estes tinham uma demarcação zonal com proximidade aos professores e não um único para toda a Comunidade Autônoma.

Este Centro é criado por meio do Decreto 59/2012, de fevereiro de 2012, que regula a estrutura do modelo de formação permanente do professorado, corroborando com a *Ley Orgánica de Educación 2/2006* que em seus artigos 102 e 103, estabelece a formação do professorado como um direito e um dever dos docentes e de todos os profissionais da educação, bem como uma responsabilidade das Administrações educativas dos próprios centros. Tal Centro tem por finalidade:

Proporcionar, dentro de una dinámica constante de actualización, una formación permanente a los docentes de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha que ya ejerce la docencia. Crear diferentes modalidades formativas que se pondrán a disposición de todos los docentes de la región. Apoyar iniciativas de prestigio y relieve que se consideren relevantes en las áreas propias de la formación del profesorado (CASTILLA-LA MANCHA, 2012, p.7661)⁷⁵.

A *Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación*, de Castilla-La Mancha expressa em seu artigo 4, sobre *Los principios rectores del sistema educativo*, que se orienta pelos seguintes princípios:

f) La profesionalización docente, el desarrollo personal y profesional del profesorado y la calidad de su formación inicial y permanente.

⁷⁵ Proporcionar, dentro de uma dinâmica constante de atualização, uma formação permanente aos professores da Comunidade Autónoma de Castilla-La Mancha que já exerce a docência. Criar diferentes modalidades de formação a ser disponibilizado a todos os professores da região. Apoiar iniciativas de prestígio consideradas relevantes nas próprias áreas de formação de professores (tradução nossa).

g) El ejercicio de la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión por parte de los centros docentes, de acuerdo con un proyecto compartido por toda la Comunidad educativa.

h) La participación de toda la Comunidad educativa y el intercambio de experiencias y la colaboración entre el profesorado, el alumnado, las familias y otras instituciones, en el marco de los proyectos educativos.

i) La mejora permanente del sistema educativo mediante la formación, la innovación y la evaluación de todos los elementos que lo integran (CASTILLA-LA MANCHA, 2010, p. 86363)⁷⁶.

Mediante tais princípios de formação docente inicial e permanente e a responsabilidade de toda a Comunidade Autônoma, foi publicada também pela *Consejería de Educación, Cultura y Deportes*, a Ordem de 18/03/2013 que regulamenta as modalidades básicas de formação permanente do professorado e as atuações formativas complementarias oferecidas pelo Centro de Formação, bem como as medidas que contribuem para estes fins (CASTILLA-LA MANCHA, 2013a).

Por meio de tais legislações evidenciam-se as medidas e ações realizadas pela Comunidade Autônoma e suas perspectivas em relação à formação dos professores de forma geral e dos professores frente à atenção à diversidade. Neste sentido, no próximo item abordaremos as características principais desta Comunidade Autônoma.

⁷⁶ f) A profissionalização docente, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e a qualidade da formação inicial e contínua.

g) O exercício autonomia pedagógica, organizativa e de gestão por parte das escolas, de acordo, de acordo com um projeto da compartilhado por toda a comunidade educacional.

h) A participação de toda a comunidade educativa e a troca de experiências e a colaboração entre os professores, os alunos, as famílias e outras instituições, no âmbito de projetos educativos.

i) A melhoria contínua do sistema de ensino através da formação, inovação e avaliação de todos os elementos que o compõem (tradução nossa).

6.3 Contextualização da Comunidade Autónoma de Castilla-La Mancha

6.3.1 Aspectos demográficos

Existem na Espanha, como já mencionado em outro momento e retomado aqui, 17 Comunidades Autônomas e estas são constituídas por uma ou várias províncias que possuem uma organização política e econômica comuns com um Parlamento e um Governo autonómicos (presidente e conselheiros) que organizam as mesmas. Dessa forma, podem desenvolver e promulgar, por meio de seus Parlamentos, leis e decretos, contudo respeitando sempre o “*Minimum*” estabelecido pelas leis do Estado.

Castilla-La Mancha é uma Comunidade Autónoma e conta com ampla autonomia legislativa e executiva. Castilla-La Mancha é formada por cinco províncias: Albacete, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara e Toledo. Ressalta-se que esta pesquisa foi realizada na província de Guadalajara, e em mais duas cidades desta província: Azuqueca de Henares e Marchamalo (os critérios de seleção destas cidades foram descritos no Método).

Para analisar o Sistema Educativo é necessário o conhecimento de indicadores importantes relacionados ao contexto a ser estudado, como por exemplo, os aspectos demográficos em que este se insere – uma vez que estes podem influenciar a situação da educação – os recursos materiais e os recursos humanos.

De acordo com o *Instituto Nacional de Estadística*, em 2014 a população de Castilla-La Mancha era de 2.078.611 habitantes, representando 4.49% do conjunto da população espanhola, ocupando o oitavo lugar das Comunidades Autônomas por número total de habitantes.

A extensão territorial desta região é de 79.409 quilômetros quadrados, pelo que a densidade média de população situa-se em torno de 26.72 habitantes por quilômetro quadrado, sendo a segunda densidade mais baixa de toda Espanha. Dentro destes dados destaca-se que 50,41% da população são homens e 49,59% são mulheres. Por meio da pirâmide de população, realizada por pesquisadores da área, observa-se um envelhecimento da população.

A chegada de imigrantes em todo o país e em particular nesta Comunidade Autónoma contribuiu para manter o crescimento demográfico e a compensar o limitado crescimento vegetativo na primeira década do século XXI. Em 2012 a população estrangeira ascende a 236.049 habitantes, dos quais 36.795 estavam escolarizados no curso de 2012-2013. A província de Guadalajara se encontra entre as dez províncias com maior porcentagem de

população estrangeira. A origem geográfica da população imigrante, associado à língua e a cultura, exerce um papel determinante no desenvolvimento de uma escola inclusiva (ESPANHA, 2015).

6.3.2 Escolarização

Utilizaremos aqui as informações do Informe do Sistema Educativo do Conselho Escolar Regional de Castilla-La Mancha do curso 2012-2013, publicado em 2014, por serem os últimos dados confirmados pelo mesmo. Ilustraremos na tabela 2 a percentagem da população escolarizada nas distintas etapas educativas (Infantil, Primaria e Educação Secundária Obrigatória – ESO) em toda a Espanha e na Comunidade Autónoma Castilla-La Mancha – CLM:

Tabela 2 – População escolarizada

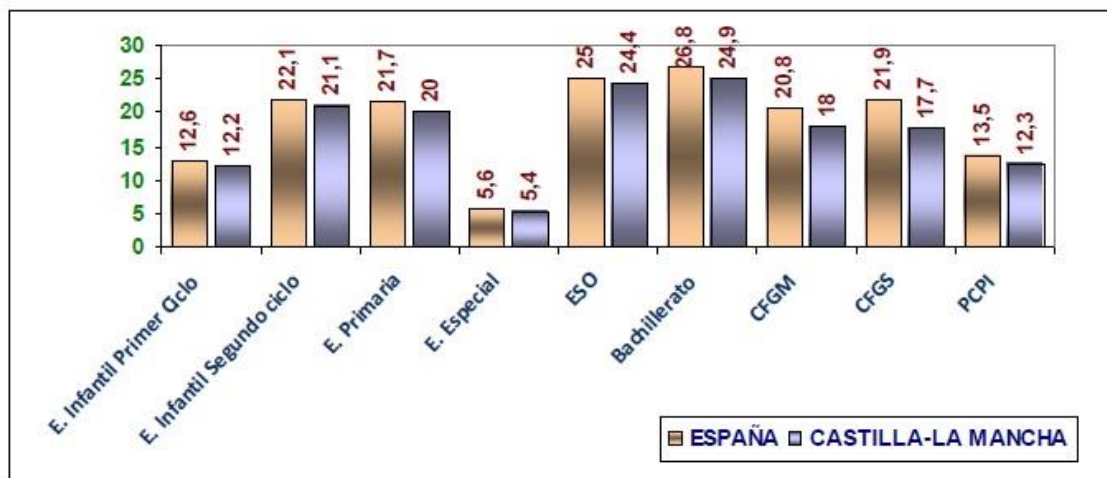
Etapa Educativa	% Pública		% Privada Concertada		% Privada não Concertada	
	Espanha	CLM	Espanha	CLM	Espanha	CLM
Infantil	65,2	78,1	24,3	21,9	10,5	*
Primaria	67,6	81,9	28,5	18,1	3,9	*
ESO	66,0	81,0	30,6	19	3,4	*

Fonte: Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Estadística oficial

(*) Dados não disponíveis.

Destaca-se também a *ratio* (relação ou proporção estabelecida entre medidas)⁷⁷ media de alunos por classe no curso de 2012/2013 em Castilla-La Mancha que no segundo ciclo da Educação Infantil foi de 21,1 e na Educação Primaria foi de 20 alunos, valores estes inferiores estipulados pela legislação (CASTILLA-LA MANCHA, 2014c). Tais proporções nos demais níveis educativos podem ser analisadas no gráfico 1:

⁷⁷ A *Ratio* escolar se obtém dividindo o número total de alunos de tempo integral entre o número total de professores em tempo integral de um mesmo nível educativo e do mesmo tipo de instituição escolar.

Gráfico 1 – *Ratio* média de alunos

Fonte: Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Estadística oficial

Evidencia-se desta forma algumas diferenças, embora pequenas, da *ratio* escolar média apresentada em todo o país e em específico na Comunidade Autônoma de Castilla-La Mancha por níveis educativos.

6.3.3 Alunado

No curso 2014/2015 foram matriculados 373.081 alunos em todos os níveis educativos (304.219 em Centros Públicos e 67.862 em Centros Privados) em toda a Comunidade Autônoma de Castilla-La Mancha (não foi contabilizado o alunado correspondente ao ensino de adultos) e 47.025 alunos matriculados na província de Guadalajara (38.094 em Centros Públicos e 8.991 em Centros Privados). Na tabela 3 especificaremos os dados referentes às matriculas dos alunos nas cidades em que a pesquisa foi desenvolvida.

Tabela 3 – Matrículas de alunos

<i>Município</i>	<i>Centro Público</i>	<i>Centro Privado</i>	<i>Total</i>
Azuqueca de Henares	6.153	953	7.106
Guadalajara	12.541	6.673	19.214
Marchamalo	1.028	0	1.028

Fonte: Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Estadística oficial

Na tabela 4 veremos o número do alunado com necessidades específicas de apoio educativo (ACNEAE) em todos os níveis educativos, na província de Guadalajara e de forma geral na Comunidade Autônoma.

Tabela 4 – Alunos ACNEAE

<i>ACNEAE</i>	<i>Guadalajara</i>	<i>Castilla-La Mancha</i>
Deficiência Auditiva	42	279
Deficiência Motora	81	658
Deficiência Intelectual	310	4.015
Deficiência Visual	18	143
Transtorno global do desenvolvimento	94	1.270
Transtornos graves de conduta/comportamento	100	1.100
Deficiências múltiplas	86	1.002
Altas capacidades	47	294
Integração tardia	139	1.106
Atraso no desenvolvimento	21	381
Transtornos do desenvolvimento da linguagem e comunicação	187	1.810
Transtornos de aprendizagem	303	4.670
Desconhecimento grave da língua de instrução	15	203
Situação de desvantagem socioeducativa	122	2.069
Total	1.565	19.000

Fonte: Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Estadística oficial (2014/2015).

Ressaltam-se aqui os termos “Integração tardia” e “alunos em situação de desvantagem socioeducativa”. O termo Integração tardia se refere aos alunos que apresentam uma defasagem em nível de competência curricular de mais de um ciclo educativo e os alunos com desvantagem socioeducativa se refere àqueles que apresentam defasagem escolar significativa, isto é, de mais de dois anos acadêmicos e tenha dificuldades de inserção educativa.

Destaca-se que a Comunidade Autônoma de Castilla-La Mancha possuía um total de 19.000 alunos ACNEAE e que 1.565 estavam matriculados na província de Guadalajara. Evidencia-se por esta tabela, o número de alunos que necessitam de algum tipo de apoio educativo e para esta pesquisa em específico, o número de alunos que possuem algum tipo de dificuldade relacionada à audição e linguagem – Deficiência Auditiva (42) e Transtornos do desenvolvimento da linguagem e comunicação (187) – sem considerarmos as demais deficiências que apresentam comprometimentos como audição, linguagem e comunicação como consequências – perfazendo um total de 229 alunos.

Uma vez analisados estas duas tabelas é possível percebermos que há um percentual de 3,32% de alunos ACNEAE em relação ao total de alunos matriculados em Guadalajara. Já a quantidade deste alunado em Castilla-La Mancha representa 5% do total da referida Comunidade Autónoma.

6.3.4 Centros educativos

A Comunidade Autônoma contava para o curso de 2014/2015, curso em que a pesquisa foi desenvolvida, com um total de 1.511 Centros de Regime Geral (todos os tipos de centros e níveis educativos) e a província de Guadalajara (englobando todas as cidades) contava com 178 destes centros (138 públicos e 40 privados).

Torna-se de grande importância o apontamento de alguns destes dados para uma melhor compreensão de tal sistema educativo na província. Destaca-se que estes 178 centros eram organizados da seguinte forma: 61 Centros de Educação Infantil, 75 Centros de Educação Primaria (compartidos também com infantil), 3 Centros de Primaria e ESO (Educação Secundaria Obrigatória), 28 Centros ESO e/ou *Bachillerato* e/ou FP (Formação Profissional), 7 Centros de Primaria, ESO e *Bachillerato*/FP, 1 Centro de Especifico de Educação Especial e 3 Centros Específicos de Educação de Adultos.

Ressaltamos na tabela 5 os dados específicos do referido curso nas cidades em que foi desenvolvida a pesquisa: Azuqueca de Henares, Marchamalo e Guadalajara (CASTILLA-LA MANCHA, 2015).

Tabela 5 – Centros educativos

<i>Tipos de Centros</i>	<i>Azuqueca</i>	<i>Guadalajara</i>	<i>Marchamalo</i>	<i>Total da Província de Guadalajara</i>
Educação infantil	9	13	1	61
Educação primaria	6	16	2	75
Primaria e ESO	1	2		3
Centros ESO e/ou Bachillerato e/ou FP	3	8	1	28
Primaria, ESO e Bachillerato/FP		5		7
Educação Especial		1		1
Educação de Adultos	1	1		3
Total	20	46	4	178

Fonte: Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Estadística oficial (2014/2015).

6.3.5 Financiamento da educação

O financiamento da Educação é uma variável importante uma vez que contribui com a mesma e oferece melhores condições de ensino, contudo deve-se levar em consideração que a qualidade do ensino não está relacionada com um maior gasto em educação. Para isto faz-se necessário apontar primeiramente que 2013 (ano do último informe educativo de Castilla-La Mancha) a Espanha contava com 2.100.998 de habitantes e uma renda *per capita* em euros de

18,11€, enquanto que Castilla-La Mancha era de 17,78€ por pessoa. A rede educativa apresentava cerca de 364.097 alunos e um gasto médio de 3.597,81€ por aluno (não universitário) (CASTILLA-LA MANCHA, 2014c).

A educação em Castilla-La Mancha procede principalmente de fundos públicos, ainda que não seja a única, é a principal. Este financiamento público da educação aproxima as perspectivas orçamentárias, tanto do Estado como das Comunidades Autônomas.

6.3.6 Recursos materiais

A rede de centros educativos não universitários está formada por todos os centros públicos, privados concertados e privados. Segundo o Informe 2014, de acordo com pesquisas realizadas sobre os recursos materiais, estas nos indicam a existência de uma ampla e estável rede de centros educativos que passaram por pequenas mudanças e adaptando-se sempre as necessidades e demandas sociais. Analisando por províncias, encontramos uma maior concentração de centros em Toledo, seguida por Ciudad Real e Albacete, enquanto que Guadalajara e Cuenca são as províncias que contam com menos centros educativos por serem as províncias com menor densidade demográfica (CASTILLA-LA MANCHA, 2014c).

6.3.7 Infraestrutura e equipamentos nos centros

Nos Centros de educação infantil e primaria os gastos com seu funcionamento são mantidos pela *Consejería de Educacion*, estão relacionados principalmente, a material didático, reprografia, material de reposição entre outros.

A forte crise econômica pelo qual atravessa o país propicia consequências significativas em todo o sistema educativo. Os investimentos em obras (especialmente novas construções, ampliações e reformas das instalações) e equipamentos tiveram de ser reduzidos, ou seja, apenas o necessário foi comprado (CASTILLA-LA MANCHA, 2014c).

6.3.8 Recursos humanos

Os Recursos humanos são os elementos pessoais dos quais dispõem a Administração educativa para levar a cabo suas funções e dentre elas, o trabalho docente. A organização destes recursos está composta por áreas como a seleção de pessoas mediante processos seletivos e concursos, capacitação e formação permanente e gestão das relações sindicais. O

acesso ao corpo docente é um processo que, após a universidade, se dá através de duas vias, a contratação em *centros concertados* e a via pública, requerida por concursos e processos seletivos.

6.3.9 Professorado de Educação Infantil, Primaria e Educação Especial

Na Educação Infantil, em toda a Comunidade Autônoma de Castilla-La Mancha, o coletivo de professores no curso de 2012/2013 era de 5.521 docentes e destes, 4.272 lecionavam em Centros Públicos e 1.249 em Centros Privados. Ressalta-se que 95,8% era composto por mulheres. Guadalajara contava para este curso com 800 professores para esta etapa (588 em Centros Públicos e 212 em Centros Privados).

Na Educação Primaria, em toda a Comunidade Autônoma, o coletivo de professores no mesmo curso era de 8.306 docentes e destes, 7.082 lecionavam em Centros Públicos e 1.224 em Centros Privados. Destaca-se que este coletivo era composto por 5.582 mulheres e 2.724 homens. Guadalajara contava para este curso com 1004 professores para esta etapa (853 em Centros Públicos e 151 em Centros Privados).

Com relação às medidas de apoio, estas foram realizadas pelos professores especialistas de Pedagogia Terapêutica (PT) e Audição e Linguagem (AL) e estes no referido curso em toda a Comunidade Autônoma, contavam num total de 1.034,5 de professores PT e 391,2 de professores AL. Guadalajara contou, neste período, com 122,5 professores PT e 50 professores AL (CASTILLA-LA MANCHA, 2014c).

Destaca-se que para o curso 2014/2015 a província de Guadalajara contou com cerca de 3.972 professores (1.199 homens e 2.773 mulheres, em Centros Públicos e Privados em todos os níveis educativos) frente a um total de 30.984 professores em toda a Comunidade Autônoma (CASTILLA-LA MANCHA, 2015).

6.3.10 Formação permanente do professorado

A formação permanente do professorado é um direito e uma obrigação, por este motivo a *Consejería de Educación, Cultura y Deporte*, criou o Centro Regional de Formação do Professorado de Castilla-La Mancha (CRFP) através do Decreto 59/2012, de 23/02/2012 que tem como missão assegurar o desenvolvimento profissional dos professores. Durante o curso 2012/2013 são aprovadas tais medidas para o plano de formação permanente do professorado:

- I. *El desarrollo del Plurilingüismo, potenciación de los estudios integrados.*
- II. *La actualización científica y didáctica a través de la utilización de las TIC.*
- III. *La Formación Profesional, como medio para impulsar y desarrollar la mentalidad emprendedora.*
- IV. *El emprendimiento*
- V. *Los proyectos de innovación:*
 - a) *El Desarrollo de la inteligencia emocional, en el alumnado, en la búsqueda de la confianza en sí mismo y en la relación con los demás.*
 - b) *La integración de la tecnología, hacía un desarrollo transparente de la tecnología dentro del desarrollo del currículo educativo.*
 - c) *Potenciación de estudios integrados, visión interdisciplinar de la educación.*
 - d) *Aprendizaje basado en proyectos, desarrollo curricular en torno a proyectos donde se aprende con actividades que serán evaluadas.*
 - e) *Implementar métodos de evaluación efectiva de la capacidad del alumnado más allá de los logros académicos de este.*
- VI. *Los modelos de educación inclusiva.*
- VII. *El desarrollo de la comprensión lectora, y potenciación de las bibliotecas escolares (CASTILLA-LA MANCHA, 2014c, p.191)⁷⁸.*

Ressalta-se ainda que o CRFP firmou convênios com Universidades para a realização de cursos e de *Máster* Universitário para os professores e desenvolve variados projetos atrelados às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na modalidade à distância para os professores a fim de oportunizar uma capacitação permanente do professorado também nas competências digitais.

As modalidades e atuação de formações oferecidas pelo CRFP ocorrem por via de cursos, seminários, grupos de trabalho (grupos de professores que atuam num processo formativo virtual e colaborativo sobre planejamentos e ferramentas curriculares para o ensino e aprendizagem), eventos e congressos. Estas formações são oferecidas a todos os professores da educação pública e são gratuitos.

⁷⁸ I. O desenvolvimento do Plurilingüismo, melhoria dos estudos integrados.

II. A atualização científica e didática através do uso das TIC.

III. A formação profissional, como um meio para promover e desenvolver a mentalidade empreendedora.

IV. O empreendedorismo

V. Os projetos de inovação:

a) O desenvolvimento da inteligência emocional em estudantes na busca da auto-confiança e relacionamento com os outros.

b) A integração da tecnologia, para um desenvolvimento transparente da tecnologia no desenvolvimento do currículo educacional.

c) Fortalecimento de estudos integrados, visão interdisciplinar da educação.

d) Aprendizagem baseada em projetos, desenvolvimento curricular em torno de projetos onde as atividades de aprendizagem serão avaliadas.

e) Implementar métodos de avaliação efetivos da capacidade dos alunos para além das realizações acadêmicas deste.

VI. Os modelos de educação inclusiva.

VII. O desenvolvimento de compreensão leitora, e melhorar bibliotecas escolares (tradução nossa).

6.3.11 Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

A Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Castilla-La Mancha tem impulsionado durante os últimos anos o desenvolvimento, a integração e a extensão das Tecnologias da Informação e da Comunicação no âmbito educativo.

Diversos portais institucionais de Castilla-La Mancha foram criados a fim de oferecer suporte e apoio a toda a Comunidade educativa, desde os professores às famílias dos alunos com o intuito de inseri-los no processo educativo dos mesmos. Tais portais oferecem ainda ao professorado informações sobre processos seletivos e materiais de apoio para a sala de aula. No tocante aos professores que dedicam à atenção à diversidade os mesmos portais disponibilizam alguns documentos e materiais que servem como suporte para o trabalho pedagógico, como por exemplo, series de livros sobre as diferenças e atividades em Língua de Sinais Espanhola, vinculadas ao portal eletrônico da Confederação Estatal de Pessoas Surdas (CNSE).

A Comunidade Autónoma também desenvolve projetos para a integração das tecnologias da informação e da comunicação nos centros educativos com o intuito de facilitar os recursos tecnológicos e a internet dentro destes, primeiramente mediante as aulas de informática para todo o centro e depois facilitando a conectividade e acesso dentro nas aulas oportunas. A infraestrutura de tais processos compreende os dispositivos e instalações de aulas digitais nos centros públicos e concertados através de computadores, notebooks e lousas digitais interativas fixas para estes centros de educação primaria e secundaria. A implantação destes recursos digitais possibilita praticas educativas inovadoras por parte dos professores e maiores oportunidades de acesso as TICs e ao conhecimento aos alunos.

7. MÉTODO

7.1 Delineamento do estudo

Esta pesquisa se configura por uma abordagem de enfoque qualitativo e documental por compreender que esta metodologia permite a aproximação com a realidade do objeto em estudo. Esta perspectiva, segundo Bogdan e Biklen (1994), permite que o investigador estabeleça uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo, uma vez que o seu interesse está voltado para o processo que o envolve, e não simplesmente no produto. Uma investigação qualitativa pode ser definida a partir de cinco características principais, segundo os autores:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são descritivos e incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos, figuras, e outros registros oficiais;
3. Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado ou produto: é o desafio de tornar ciência daquilo que é senso comum, foca o modo como as definições se formam;
4. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo: as abstrações são construídas à medida que se recolhe e agrupam dados particulares (teoria fundamentada); pesquisador busca a questão mais importante;
5. O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida é foco de atenção especial do pesquisador: preocupação com registro rigoroso e modo de interpretação dos significados (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

O pensamento de Minayo também corrobora com estas ideias ao afirmar que as pesquisas nas Ciências Humanas, em especial na área da Educação, vêm ganhando espaço no meio acadêmico e que estas propiciam a análise e reflexão dos dados com o intuito de buscar regularidades para o enriquecimento do contexto pesquisado. Dessa forma tal pesquisa visa “um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 1995, p.21).

A presente pesquisa conta com uma proposta de pesquisa de campo, em que se torna necessário que os dados sejam obtidos, de forma natural, no ambiente onde as situações ocorrem como assinalam Lüdke e André (1996) e Triviños (2007). Aponta ainda Triviños (2007, p.122) que “o ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades”. Para estes autores, o meio onde a

pessoa vive expressa características físicas e sociais próprias e particulares e, nesse sentido, esta pesquisa vai ao encontro destes princípios.

Tal estudo também é definido como do tipo exploratório, que, segundo Vilelas (2009, p.119):

Tem como principal finalidade a formação de conceitos e ideias, capazes de tornar os problemas mais precisos e de formular hipóteses para estudos posteriores. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado, tornando-se difícil formular hipótese precisas e de possível verificação.

Frente ao exposto anteriormente, apresentamos esta pesquisa segundo esta modalidade (tipo exploratório), uma vez que a mesma permite uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado, possibilitando assim, ao pesquisador, apontar ao final da pesquisa, novos caminhos a serem trilhados.

Com relação aos às questões éticas, esta pesquisa se orientou, no Brasil, pelos preceitos do Conselho Nacional de Saúde em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução 466/2012), explicitando e assegurando a confidencialidade e a privacidade dos envolvidos. Já na Espanha, não há a necessidade das pesquisas (das ciências humanas) serem submetidas à análise de um Comitê de Ética, uma vez que esta é uma característica da cultura acadêmica desse país. Assuntos desta natureza são tratados de maneira menos formal.

7.2 Contexto no qual a pesquisa foi realizada

7.2.1 Critérios de escolha dos municípios

A província de Guadalajara foi escolhida, pois sedia o campus da Universidade de Alcalá de Henares (UAH) em que está a Faculdade de Educação e todos os cursos relacionados à Educação, bem como pela cidade ter a sede da Secretaria de Educação provincial, facilitando assim os trâmites para a pesquisa e seu desenvolvimento.

A pesquisa foi desenvolvida em 3 cidades da Província de Guadalajara. São elas: Guadalajara – capital da Província que leva o mesmo nome – Azuqueca de Henares e Marchamalo. Tais municípios foram selecionados a partir dos centros educativos que possuíam alunos surdos matriculados e de sua proximidade com a cidade sede da Universidade de Alcalá de Henares (Guadalajara). Estas cidades que fazem parte da amostra deste estudo representam um pouco mais de 50% do total da população da província, total

este que segundo os dados consultados no Instituto Nacional de Estadística em 2014 eram de 255.426 habitantes. No mapa a seguir, expresso na Figura 21, destacamos as três cidades que fizeram parte da pesquisa.

Figura 21 – Guadalajara (cidades da pesquisa)



Fonte: <http://spain-map.blogspot.com.br201207castilla-la-mancha>

7.2.1.1 Cidade de Guadalajara

Segundo os dados do informe de 2014 do Instituto Nacional de Estadística (2015), a cidade contava com uma população de 83.720 habitantes. A cidade, capital da província que também leva seu nome, pertence à Comunidade Autónoma de Castilla-La Mancha e situa-se no centro da Espanha, a 60 km a nordeste de Madrid. Em 2015, a cidade possuía 16 Colégios Públicos de Educação Infantil e Primária (CEIP), uma vez que estes dois ciclos se encontram sempre no mesmo centro educativo. Nesta localidade não existe nenhum centro particular, contudo para complementar a oferta pública de vagas escolares nesta etapa educativa, há cinco centros educativos particulares concertados.

7.2.1.2 Cidade de Azuqueca de Henares

Situada a 16 km de Guadalajara e 48 km de Madrid, tinha uma população de 35.335 habitantes, de acordo com o Instituto Nacional de Estadística (2015). Pertence à mesma província e Comunidade Autónoma que a cidade de Guadalajara. Em 2015 possuía 7 Colégios Públicos de Educação Infantil e Primária (CEIP). Nesta localidade não existe nenhum centro

particular, contudo para complementar a oferta pública de vagas escolares nesta etapa educativa, há um centro particular concertado.

7.2.1.3 Cidade de Marchamalo

Situada a 6 km de Guadalajara e a 64 km de Madrid, tinha uma população de 6.664 habitantes, de acordo com o Instituto Nacional de Estadística (2015). Pertence à mesma província e Comunidade Autónoma que a cidade de Guadalajara. Em 2015 possuía 2 Colégios Públicos de Educação Infantil e Primária (CEIP). Nesta localidade não existe nenhum centro particular, nem particular concertado.

7.2.2 Critério de escolha dos centros educativos

Na província toda de Guadalajara havia um total de 138 centros educativos (Ed. Infantil, primaria, Primaria e ESO, Centros ESO e/ou Bachillerato e/ou FP, Primaria, ESO e Bachillerato/FP, Educação Especial e Educação de Adultos). Destas, 18 centros (representando 13% do total de centros da província) sendo estas em 12 cidades diferentes, possuíam alunos surdos matriculados – 6 alunos na Educação Infantil e 18 alunos na Educação Primária (21 oralizados e 3 usuários da LSE). Apresentamos no quadro 1, a relação com tais centros e em destaque os centros previamente selecionados para visitas e entrevistas com os profissionais, totalizando 7 centros (representando 5% do total de centros da província) - estas foram escolhidas devido a conveniência de sua localização e por entre elas estarem matriculados alunos surdos usuários da LSE. Dentre estas, as que se apresentam sublinhadas foram selecionadas para demais etapas da pesquisa.

Quadro 1 – Centros educativos com alunos surdos

CEIP	Localização	Alunos	Nível	Oral/Intérprete
Parque Vallejo	Alovera	1	4º EP	Oralizado
La Espiga	Azuqueca de Henares	1	2º EP	Oralizado
La Paloma	Azuqueca de Henares	2	5 anos EI 2º EP	Oralizado Oralizado
La Paz	Azuqueca de Henares	2	1º EP 4º EP	Oralizado Oralizado
<u>Maestra Plácida</u>	Azuqueca de Henares	1	4º EP	Oralizado
Virgen de la Soledad	Azuqueca de Henares	1	2º EP	Oralizado
San Blas	Cabanillas del Campo	1	2º EP	Usuário de LSE
Virgen de la	Fontanar	1	1º EP	Oralizado

Soledad				
<u>Alvar Fañez de Minaya</u>	Guadalajara	1	3 anos EI	Oralizado
<u>Las Lomas</u>	Guadalajara	2	3 anos EI 5° EP	Oralizado Usuário de LSE
Francisco Ibañez	Iriepal	2	3 anos EI 5° EP	Oralizado Oralizado
La arboleda de Pioz	Pioz	1	1° EP	Oralizado
Maria Montessori	Torejon	2	3 anos EI 1° EP	Oralizado Oralizado
<u>Cristo de la Esperanza</u>	Marchamalo	1	3° EP	Usuário de LSE
Maestra Teodora	Marchamalo	1	3 anos EI	Oralizado
Virgen de la Hoz	Molina	2	3° EP 4ª EP	Oralizado Oralizado
Virgen del Amparo	Torija	1	1° EP	Oralizado
Gloria Fuertes	Villanueva de la Torre	1	2° EP	Oralizado

Fonte: A autora (com base na entrevista realizada com a *Asesora* de AD).

Destes 7 centros pré-selecionados e visitados, 4 (representando 28% do total de centros da província) foram escolhidas para além das visitas, realizarmos as entrevistas, observações e análise de documentos escolares. Estas foram selecionadas pelo coorientador da pesquisa (juntamente com a pesquisadora) que já conhecia o funcionamento de todas e por terem entre elas, alunos surdos oralizados em algumas e usuários da Língua de Sinais em outras (com a presença de intérprete de LSE), bem como por em alguns centros estes alunos serem da Educação Infantil (E.I) e em outras serem da Educação Primária (E.P), ampliando assim os níveis de escolarização e enriquecendo os dados da pesquisa.

7.2.3 Participantes

Os participantes da pesquisa foram os seguintes: 5 professores, chamados “*Tutores*” (que tinham 1 aluno surdo inseridos em suas salas de aulas), 4 professores de Audição e Linguagem (AL), 4 professores de Pedagogia Terapêutica (PT), 2 intérpretes, 4 orientadores, 1 responsável legal pela organização do ensino para a diversidade nesta realidade, a *Asesora de atención a la diversidad de Guadalajara*, que atuava na *Consejería de Educación* da cidade, 1 responsável pela Associação de Surdos da cidade (Apandagu) e os pais de um dos alunos surdos, perfazendo assim um total de 21 profissionais envolvidos, além dos 5 alunos surdos e dos pais de um deles. Tais profissionais foram escolhidos por atuarem junto ao

ensino do aluno surdo, especialmente nos centros educativos. Ressalta-se que os pais de um dos alunos surdos que participaram da pesquisa, se dispuseram espontaneamente a conceder tal entrevista, por isso, foi utilizada uma pequena parte do material coletado com os mesmos como alternativa de enriquecimento dos dados.

Frente ao exposto, iremos neste momento fazer uma descrição dos participantes da pesquisa:

A *Asesora de atención a la diversidad* trabalha na *Consejería de Educación de Guadalajara* e será tratada no estudo por *Asesora*. É formada em psicologia. Sua função (de acordo com sua própria fala) era ser o elo de comunicação entre a administração e os centros educativos e as famílias, bem como garantir os recursos e serviços de apoio para a escolarização dos alunos que necessitem, como por exemplo, o Sistema FM ou intérprete de LSE. Também atuava com os orientadores de centro, professores PT e AL, intérprete de LSE e professores especialistas de atenção à diversidade. Esta será denominada nos dados da pesquisa como *Asesora AD*.

A secretária da *Asociación de Padres y Amigos de niños con Déficit Auditivo de Guadalajara* – APANDAGU (Associação de pais e amigos de crianças com deficiência auditiva de Guadalajara) é formada em Pedagogia e atuava em conjunto com uma Logopeda (fonoaudióloga) nesta associação. Esta será denominada nos dados da pesquisa como *Secretaria APANDAGU*.

Na sequência, evidenciamos o quadro 2 que ilustra os alunos surdos da pesquisa em seus respectivos centros educativos:

Quadro 2 – Alunado da pesquisa

Centro educativo	Localização	Alunos	Idade/Nível	Situação
Alvar Fañez	Guadalajara	Mario	3 anos - E.I	Oralizado
Las Lomas	Guadalajara	Miguel Carla	3 anos - E.I 6º - EP (11 anos)	Miguel: Oralizado Carla: Língua de Sinais e intérprete
Cristo de La Esperanza	Marchamalo	Javier	4º - EP (9 anos)	Língua de Sinais e intérprete
Maestra Plácida Herranz	Azuqueca de Henares	Fátima	4º - EP (11 anos)	Oralizada

Fonte: A autora.

Na sequência, apresentamos o quadro 3 com os demais profissionais envolvidos na pesquisa. Os sujeitos foram identificados de acordo com sua função, acrescida da letra correspondente ao centro educativo em que atuava.

Quadro 3 – Caracterização dos centros educativos e participantes

Caracterização dos centros educativos			Caracterização dos profissionais	
Centro educativo	Identificação do Centro	Localização	Profissionais	Formação
Alvar Fañez de Minaya	A	Guadalajara	Orientador A	Psicopedagogía
			PT-A	Magistério Máster em Pedagogía Terapéutica
			AL-A	Magistério Psicopedagogía Máster em Audição e Linguagem Cursos em Deficiência auditiva, intelectual, autismo, asperger e déficit de atenção
Las Lomas	B	Guadalajara	Tutora A	Magistério Educação Infantil e Primária
			Orientador B	Pedagogia Psicologia
			PT-B	Magistério Máster em Pedagogía Terapéutica
			AL-B	Magistério Psicopedagogía Máster em Audição e Linguagem Curso de Atenção à diversidade e autismo
			Tutora B1	Magistério Educação Infantil e Primária
			Tutora B2	Magistério
Cristo de La Esperanza	C	Marchamalo	Intérprete B	Intérpretação em LSE Educação social Máster em Déficit e dificuldade de aprendizagem
			Orientador C	Psicopedagogía
			PT-C	Magisterio Máster em Pedagogia Terapeutica
			AL-C	Magistério Máster em Audição e Linguagem Máster em Logopedia Pos graduação de voz

			Tutora C	Magistério Biologia
			Intérprete C	Interpretação em LSE
Maestra Plácida Herranz	D	Azuqueca de Henares	Orientador D	Psicopedagogía
			PT-D	Magistério Máster em Pedagogia Terapeutica Psicologia
			AL-D	Magisterio Máster em Logopedia Máster em Audição e Linguagem Educação Especial Língua de Sinais
			Tutora D	Magistério Educação Infantil e Primária

Fonte: A autora.

7.3 Instrumentos

A pesquisa contou com os seguintes instrumentos para a coleta dos dados: entrevistas semiestruturadas com os participantes, observação das aulas nos centros educativos selecionados para a realização da pesquisa e análise de documentos dos mesmos e dos alunos.

A – Entrevistas

A entrevista foi utilizada como um dos principais instrumentos desta pesquisa. Tal técnica complementa as demais informações obtidas (por meio das observações e análise documental), bem como oferece condições mais específicas para a interpretação dos dados. Por meio dela o pesquisador a todo instante se depara com seus objetivos, “obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, as contradições, as expressões e gestos” (BRANDÃO, 2000, p. 181).

Na pesquisa qualitativa, as entrevistas podem ser usadas como uma estratégia dominante para o recolhimento dos dados ou “[...] podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 134). Ressalta-se ainda a importância da entrevista semi estruturada que acontece a

partir de um esquema básico construído, contudo que no decorrer da entrevista permite adaptações necessárias por parte do entrevistador.

As entrevistas realizadas com os profissionais envolvidos foram agendadas previamente com a equipe de orientação dos centros educativos e com os mesmos para verificação dos horários mais adequados. Estas foram feitas, em sua maioria, na sala dos professores e tiveram uma duração que variou de 20 a 40 minutos. Foram registradas por meio de gravação de áudio em arquivos de formato MP3 e as falas dos participantes foram transcritas na íntegra para posterior análise. Vale ressaltar que a pesquisadora inicialmente transcreveu todas as entrevistas (em espanhol) e posteriormente as traduziu para a Língua Portuguesa.

Tais entrevistas foram construídas com base nos objetivos desta pesquisa com foco no trabalho dos profissionais envolvidos relacionado com a função que desempenhavam e sua avaliação sobre a mesma, sua formação e o trabalho desenvolvido com o aluno surdo.

Sobre a transcrição dos dados, Manzini (2003) afirma que deve ser feita logo após a entrevista pelo próprio pesquisador, uma vez que ao transpor as informações verbalizadas em escrita advém um segundo momento de escuta, no qual novas impressões e hipóteses podem surgir. Em vista disso, a transcrição configura-se como uma pré-análise. O autor alerta que todo o conteúdo deve ser transcrito, caso contrário, corre-se o risco de “mutilar” as informações⁷⁹.

Na entrevista realizada com a *Asesora de atención a la diversidad de Guadalajara* – Apêndice A – as questões versaram sobre os seguintes temas: contextualização/mapeamento dos alunos com surdez na província, legislação utilizada e seguida, diagnóstico destes alunos, como acontece à atenção aos alunos com DA/surdez nos centros, trabalho do professor AL, cursos e recursos para o professorado, apoio para estes alunos e trabalho com as famílias (Apêndice A).

Nas entrevistas realizadas com os *Orientadores* dos centros – Apêndice C – as questões versaram sobre os seguintes temas: características do aluno com surdez (*Informe e Dictamén*), relação com o professor Tutor e professores especialistas (PT e AL), compreensão de como este aluno segue as atividades em sala de aula e suas dificuldades, avaliação geral e relação com família.

Nas entrevistas realizadas com os professores *Tutores* e professores especialistas (PT e AL) – Apêndices B e D – as questões versaram sobre os seguintes temas: formação, trabalho

⁷⁹ Tal autor considera que as falas das entrevistas devem aparecer no texto como citação e recuo de 2cm. Neste estudo adotamos tal prática para facilitar ao leitor a identificação destas falas.

com alunos com deficiência, características do aluno com surdez (Informe e Adaptação curricular), se recebeu orientações (e quais) da equipe escolar, prática pedagógica com o aluno com DA/surdez, trabalho e relação com os professores especialistas e com os demais professores, compreensão de como este aluno segue as atividades de sala de aula e principais dificuldades, avaliação da aprendizagem deste aluno, relação com a família, conhecimentos sobre a Língua de Sinais e se há alguma formação específica para o trabalho com este aluno.

Nas entrevistas realizadas com os Intérpretes, as questões versaram sobre os seguintes temas: formação, características do aluno com surdez, trabalho com este aluno e principais dificuldades, relação com o professor Tutor e demais professores, matérias e conteúdos mais difíceis, compreensão sobre como este aluno segue as atividades em sala de aula, relação com a família, compreensão sobre a Língua de Sinais e oralização.

Na entrevista realizada com secretária da *Asociación de Padres y Amigos de niños con Déficit Auditivo de Guadalajara – APANDAGU*, as questões versaram sobre os seguintes temas: características gerais da Associação, principais objetivos, serviços e recursos oferecidos, Método oral e Língua de Sinais, atendimentos de crianças surdas, trabalho com FIAPAS e ajudas técnicas (Apêndice E).

Na entrevista realizada com os pais do aluno com surdez (centro B, aluno Miguel), as questões versaram sobre os seguintes temas: descoberta da surdez e informações iniciais, principais dificuldades, prótese/implante e tratamento, cuidados especiais, comunicação, ajudas educativas, pertencimento a alguma associação e planos para o futuro.

B – Observações

Foram realizadas observações em sala de aula e registradas em diário de campo. Partindo do pressuposto de que, para esta pesquisa, as práticas pedagógicas têm importância fundamental, utilizou-se a observação por servir como um meio facilitador da investigação sobre o assunto a ser abordado. A observação ocupa lugar privilegiado neste tipo de estudo, pois “usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (LÜDKE e ANDRÉ, 1996, p.26). Segundo Ludke e André (1996), a observação é um dos instrumentos básicos para a recolha de dados na investigação qualitativa. Na verdade, é uma técnica de recolha de dados, utilizando os sentidos, de forma a obter informação de determinados aspectos da realidade.

As observações compreenderam um período que variou de duas a três semanas (de acordo com a equipe de orientação) em cada centro, sendo realizadas diariamente ou em dias intercalados por períodos de tempo variados (entre duas e cinco horas de observação). No centro Alvar Fañez de Minaya foram realizadas 2 semanas de observação, totalizando 9 dias distribuídos em 24hs de observação. No centro Las Lomas, por serem dois alunos observados (um da Educação Infantil e outro da Educação Primária), o tempo foi dividido entre estes, sendo assim, o período compreendido foi de duas semanas e meia, totalizando 10 dias distribuídos em 50hs de observação (20hs na Educação Infantil e 30hs na Educação Primária). No centro Maestra Plácida Herranz o período de observação foi de duas semanas e meia, totalizando 9 dias distribuídos em 45hs de observação. No centro Cristo de la Esperanza o período compreendido foi de três semanas, totalizando 12 dias distribuídos em 55hs de observação. No total geral, foram registrados 3 meses de observação em sala de aula, totalizando 40 dias distribuídos em 174hs de observação.

O conteúdo das observações foi registrado em um diário de campo (um caderno com os aspectos a serem observados) e foram realizados durante ou logo após os momentos vivenciados. É importante informar, que as observações foram realizadas e transcritas para fins acadêmicos.

O roteiro de observação contou com os seguintes itens (além da identificação dos professores, do aluno e do período de observação) – Apêndice F:

1. Avaliação Geral da Tarefa: qual atividade (disciplina), se individual ou em grupo. Este item teve por intuito situar o pesquisador perante o contexto escolar no qual as atividades estavam sendo desenvolvidas e se as professoras teriam alguma estratégia voltada para o aluno surdo.

2. Estratégias de ensino utilizadas e tipo de recursos. Por este item objetivou-se descrever as estratégias e práticas pedagógicas adotadas pelo professor, bem como os tipos de recursos e apoios utilizados para esta, como por exemplo os materiais diferentes utilizados.

3. Atitude do aluno durante a tarefa: presta atenção, inquieto, se distrai facilmente, segue as atividades e orientações dirigidas ao grupo, se interessa pelas atividades, é persistente ou não. A partir deste item, buscou-se analisar o comportamento do aluno durante as atividades e se este segue as orientações dadas pela professora.

4. Realização do trabalho: atividades envolvendo grafismo, escrita, leitura, desenho, linguagem compreensiva e expressiva, ritmo para realização das tarefas e habilidade motora. Por este item objetivou-se identificar questões referentes ao seu desenvolvimento intelectual,

e de que maneira o aluno realiza e se apropria das tarefas que lhes são designadas, bem como se mantêm ou não um mesmo ritmo para realizar as mesmas.

5. Ações comunicativas (tarefa geral):

- Ações comunicativas do professor para com o aluno e atitude do aluno durante a tarefa. A este item coube descrever quais eram estas ações do professor, ou seja, as orientações que eram dadas ao aluno surdo e como este reagia a elas.

- Ações comunicativas do aluno para com o professor e atitude do aluno durante a tarefa. Este item visou às ações comunicativas do aluno, de como este se dirigia ao professor, e de como o professor respondia a esta relação estabelecida.

6. Socialização e interação entre os alunos: interação durante a tarefa. Este item visou analisar como acontece a socialização do aluno surdo com os demais alunos.

5. Interação professor-aluno e trabalho dos professores especialistas ou intérprete: o professor ajuda, dá orientações, tenta fazê-lo realizar. Objetivou-se aqui estabelecer como se dá esta relação e identificar as possíveis barreiras comunicativas existentes; e de como o professor lida com elas, propiciando ou não novas oportunidades de compreensão por parte dos alunos.

6. Avaliação global da observação: comentários sobre a tarefa proposta ao aluno, compreensão (entendimento) da tarefa, manifestações comportamentais, atitude do professor (recursos e metodologias utilizadas) em relação ao aluno. Observações gerais da tarefa, cujo intuito foi verificar se esta era exequível e adequada ao aluno, e se o professor as adaptava ao aluno surdo e em qual nível e frequência esta prática era realizada.

C – Documentos

A análise documental permite um melhor entendimento do contexto em que o fenômeno pesquisado está inserido, pois segundo Lüdke e André (1996) “pode se constituir numa técnica valiosa de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE e ANDRÉ, 1996, p.38).

Considerando que: “A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse” (LÜDKE e ANDRÉ, 1996, p.38), foram analisados documentos, que estivessem diretamente relacionados à atenção à diversidade do alunado.

Os documentos analisados foram os seguintes: *Programación General Anual (PGA)*, *Proyecto Educativo de Centro (PEC)*, *Informe de evaluación psicopedagógica*, *Dictamén de escolarización* e *Plan de trabajo individualizado (PTI)*. Além destes, também foram analisados outros documentos fornecidos pelos centros educativos, contudo não por todas elas, e dentre eles podemos mencionar: *Plan de critérios y medidas para dar respuesta a la diversidad del alumnado*. Tais documentos já foram explicitados ao longo da parte teórica deste estudo.

7.4 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados desta pesquisa se deu ao longo do período (onze meses) de estadia da pesquisadora na Espanha (Guadalajara – Castilla-La Mancha), uma vez que esta (a coleta de dados) era a principal finalidade deste período no local. A seguir detalhamos as etapas de investigação do estudo.

Foi solicitado um pedido de autorização para a presente pesquisa junto à *Consejería de Educación* em *Guadalajara* – órgão referente à Secretaria Municipal de Educação da cidade – a fim de que fosse permitida uma entrevista com a *Asesora de atención a la diversidad de Guadalajara* bem como visitas aos centros que possuíssem alunos surdos matriculados em seus sistemas educativos na província de Guadalajara e entrevistas com os profissionais envolvidos com estes alunos. Tal solicitação foi aceita pela *Consejería de Educación*.

Primeiramente foi realizada uma entrevista com a *Asesora de atención a la diversidad de Guadalajara*, que atuava no *Servicio de Inspección – Educación, Cultura y Deportes de Guadalajara*, a fim de mapear a situação de alunos surdos matriculados na Província de Guadalajara, totalizando 18 centros. Com estas informações levantadas, foram selecionados 7 centros para serem visitados, a fim de conhecer a estrutura e funcionamento de cada um. Tais visitas de apresentação foram realizadas junto ao coorientador desta pesquisa que já havia trabalhado na maior parte delas e conhecia os profissionais das mesmas. Estas visitas aconteceram por meio do direcionamento dos orientadores escolares e dos diretores dos centros que conduziram e apresentaram a instituição.

Posteriormente a estas visitas, foram selecionados 4 centros para a realização das entrevistas, observações e análise de documentos. Junto aos orientadores dos centros foram elaborados cronogramas de trabalho, em que constavam as datas das entrevistas, os dias das observações e quais documentos seriam analisados.

As entrevistas com os profissionais dos centros educativos foram realizadas antes do início das observações. Para tais observações a pesquisadora era apresentada inicialmente às salas de aula pelos orientadores escolares e pelos professores. Posteriormente às observações, se deu a análise dos documentos da escola e dos alunos surdos.

Após todos estes procedimentos foi realizada uma visita à *Asociación de Padres y Amigos de niños con Déficit Auditivo de Guadalajara* – APANDAGU e entrevista com a secretaria da mesma, a fim de conhecer a estrutura de funcionamento desta associação.

Realizou-se ainda uma visita ao Centro Base de Atenção às pessoas com deficiência da cidade – centro de âmbito provincial que atua para o diagnóstico da deficiência e dos serviços a serem oferecidos – com o intuito de conhecer o funcionamento do mesmo e de alguns serviços oferecidos por tal centro.

7.5 Procedimentos de análise de dados

Os dados obtidos a partir das entrevistas, das observações e dos documentos oficiais foram analisados com base no referencial de Lüdke e André (1996). Segundo estas autoras:

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 45).

Este momento se refere ao processo que vai “da análise para a teorização” (p. 49). Segundo as autoras já citadas:

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso, ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o ‘salto’, como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 49).

Os dados a partir dos quais foram definidas as categorias principais, bem como seus pormenores, foram preferencialmente os obtidos com as entrevistas. A razão da escolha dos dados obtidos com este instrumento para a definição das categorias – em que se encaixam também os dados obtidos com os outros instrumentos, as observações e os documentos – foi

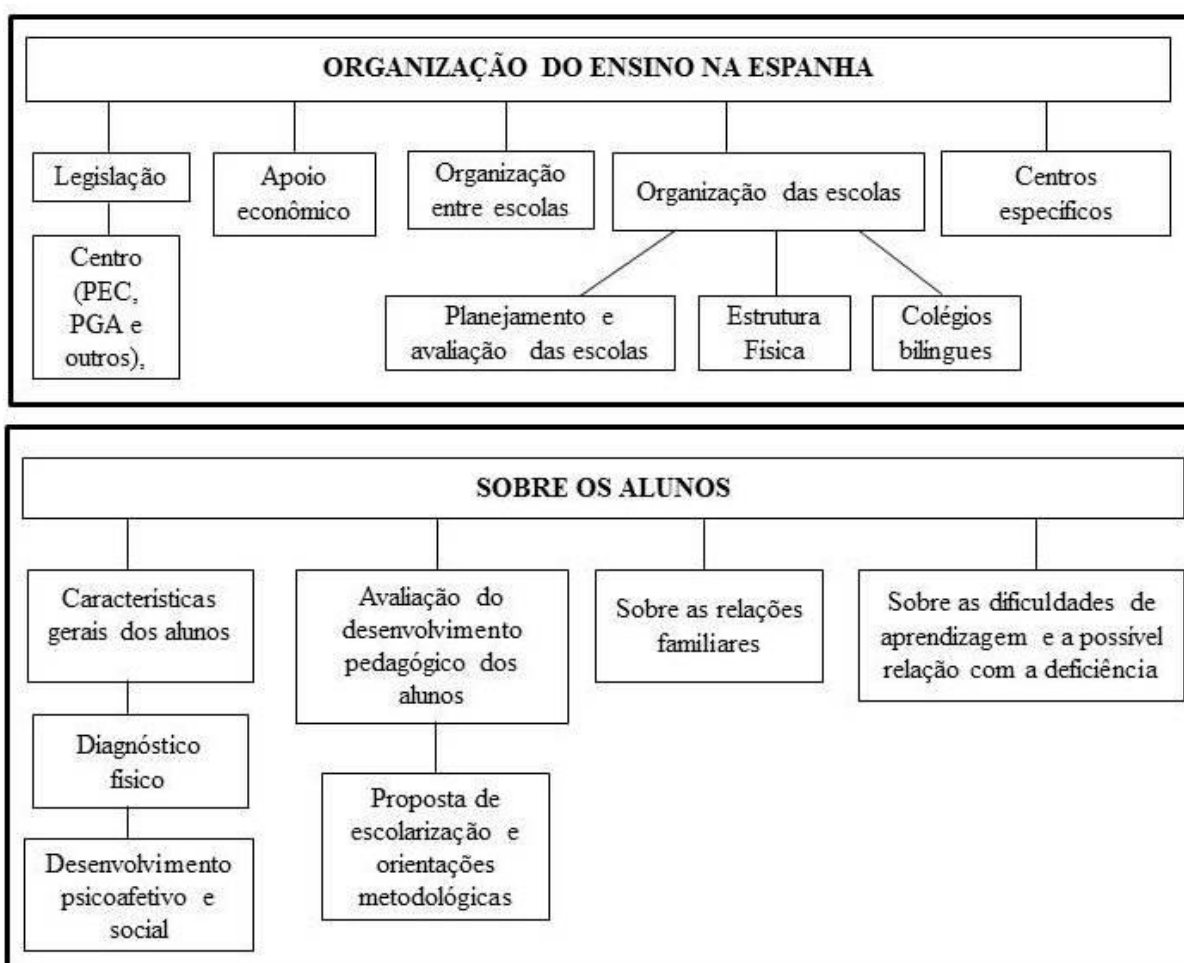
principalmente a riqueza de assuntos abordados pelos participantes em suas respectivas falas. Sendo assim, faz-se também necessário dizer que os dados obtidos com as entrevistas foram trabalhados da seguinte maneira, a partir dos passos metodológicos consecutivos que agora expomos: a) Num primeiro momento, foi realizada a leitura de todas as transcrições, ao mesmo tempo em que se levantavam os principais temas encontrados a partir da leitura; b) Num segundo momento, foram organizados os referidos temas em forma de categorias; c) Num terceiro momento, foi feita uma segunda leitura de todas as transcrições, dividindo também o texto de acordo com as categorias encontradas; d) Num quarto momento, as categorias foram reorganizadas para a melhor adequação com os objetivos e também para que, deste modo, houvesse uma possibilidade melhor de entendimento do futuro leitor; e) Num quinto momento, foi realizada a terceira leitura de todas as transcrições para que pudéssemos copiar e colar o texto original na estrutura montada a partir das categorias; f) Num sexto momento, foi realizada a segunda reorganização das categorias para adequação aos objetivos e facilitação da leitura; g) Por último, foram acrescentados os dados restantes à mesma estrutura (já elaborada, reorganizada e revisada através dos passos anteriormente descritos), ou seja, as observações e documentos oficiais.

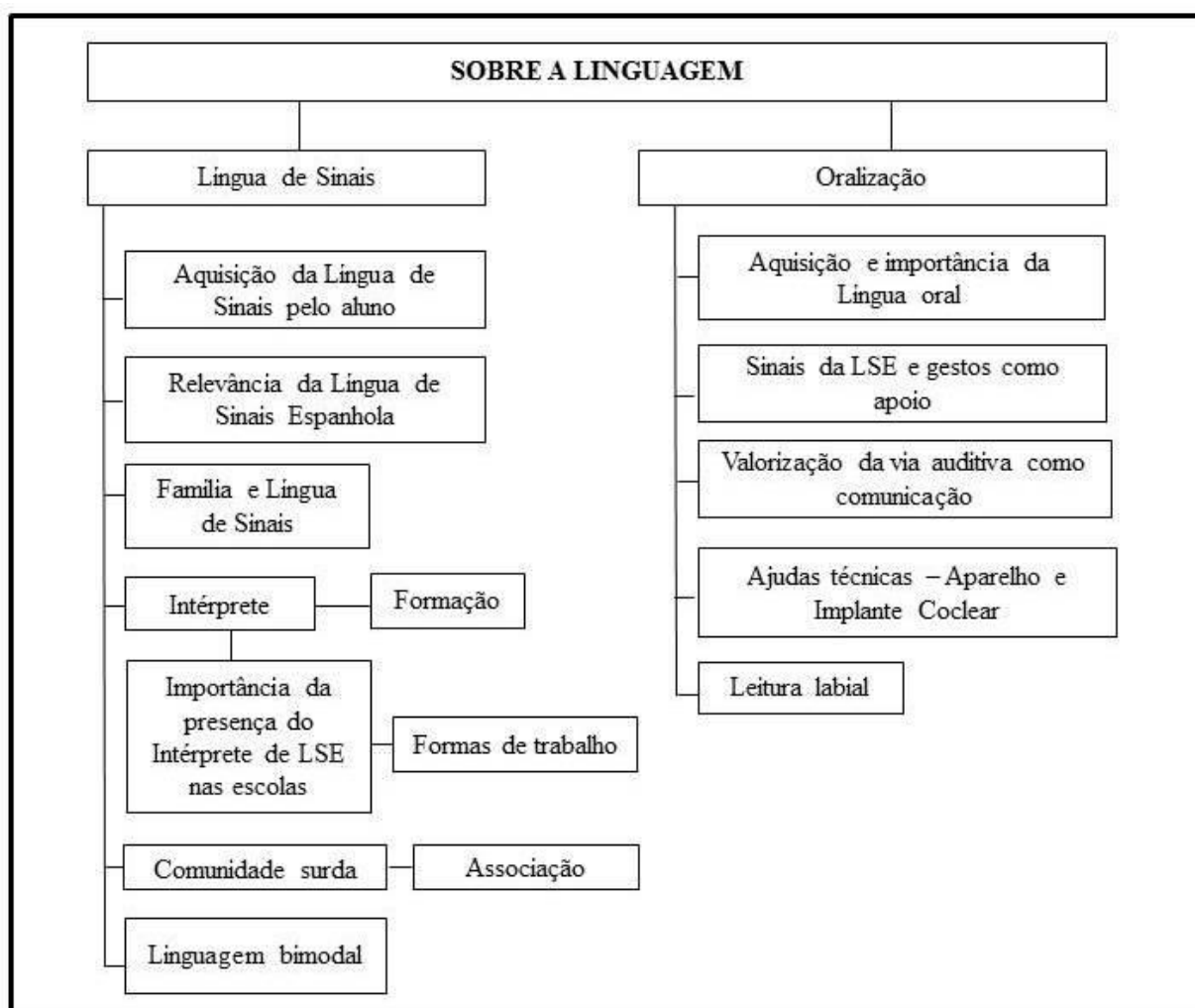
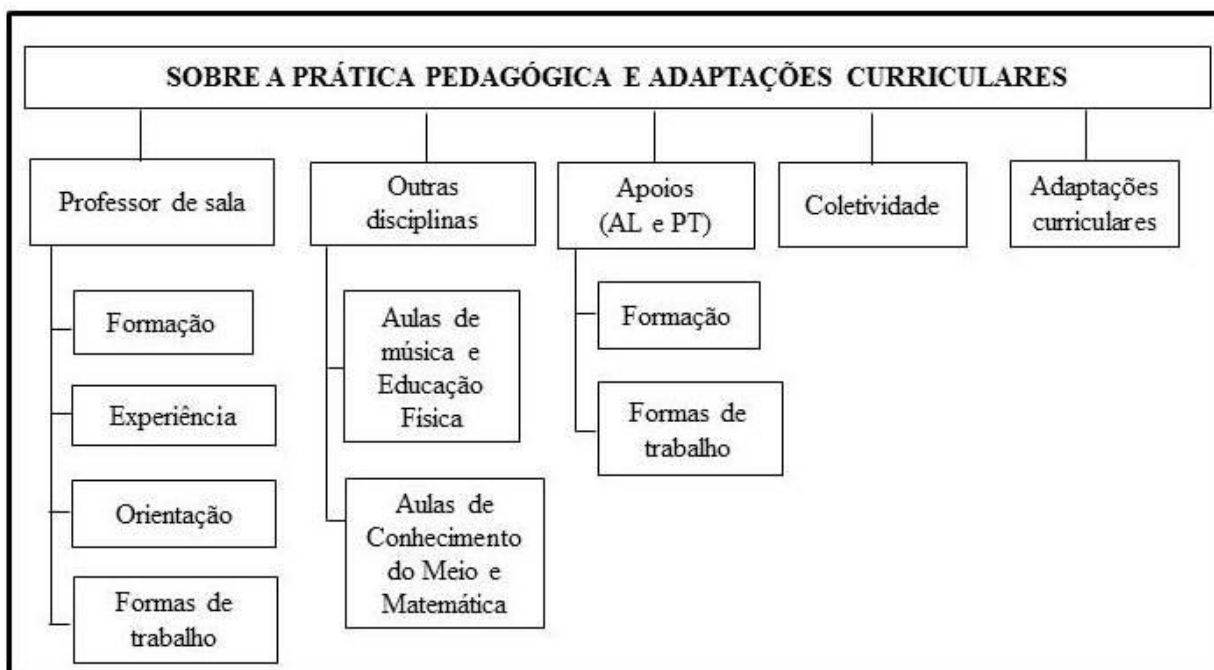
8. RESULTADOS E ANÁLISE

Adentramos agora na parte do estudo em que apresentamos e analisamos os resultados obtidos no decorrer da pesquisa, buscando estabelecer reflexões e possibilidades de diálogo com a literatura pertinente. Inicialmente, faremos uma descrição dos centros educativos em que a pesquisa foi realizada para melhor situar o leitor quanto aos locais visitados para que, assim, ele entenda com maior clareza as entrevistas e observações realizadas. Posteriormente, serão apresentadas as categorias obtidas a partir da análise das transcrições das entrevistas, bem como das observações. Ao final desta parte, encontra-se uma síntese de todo o exposto, seguido dos respectivos comentários de suas partes e da indicação de possibilidade de novas reflexões.

Frente ao exposto, evidenciaremos por meio de um organograma, expresso na Figura 22, as categorias levantadas e organizadas de acordo com diferentes temáticas originadas a partir das entrevistas.

Figura 22: Organograma de categorias





Fonte: A autora.

8.1 CARACTERIZAÇÃO DOS CENTROS EDUCATIVOS

CEIP Alvar Fañez de Minaya

Localizado no centro da cidade de Guadalajara, o Centro atendia um total de 445 alunos no curso de 2014/2015 na Educação Infantil e na Primária. Dentre esses, 8 alunos com deficiência (sendo um deles aluno surdo) e 20 com algum tipo de atraso curricular ou dificuldade de aprendizagem. Conta com uma equipe de 30 professores entre tutores responsáveis por cada uma das turmas e professores especialistas. A equipe de direção possui um diretor, um chefe de estudos, um secretário e uma orientadora. Caracteriza-se por ser um centro educativo bilíngue sendo o Inglês a segunda língua, com aulas de inglês desde a Educação Infantil.

O alunado procede em sua totalidade do próprio núcleo urbano, pertencente a famílias domiciliadas próximo ao colégio. O perfil profissional das famílias corresponde a profissionais liberais, autônomos, empregados de serviços, funcionários e alguns desempregados, sendo, na maioria, de um nível socioeconômico e cultural médio. Os pais possuem nível de estudos básicos, e uma porcentagem em menor escala possui formação acadêmica.

A população estudantil é heterogênea em função dos níveis socioeconômicos e também pelo fato de serem alunos provenientes de famílias originárias de países do leste europeu, países asiáticos e Marrocos, assim como uma pequena porcentagem de etnia cigana.

O funcionamento do Centro compreende das 7:30h às 18h, sendo estas divididas da seguinte forma: Aula matinal⁸⁰: 7:30h às 9h; Jornada escolar ordinária ⁸¹: 9h às 14h; Refeitório: 14h às 16h; Atividades extraescolares: 15h às 18h (atividades artísticas e esportivas, aulas de inglês, teatro, desenho, informática, ginástica, *taekondo*, dança, pilates e patinagem dentre outras – organizadas pela Associação de pais e mães de alunos, AMPA e que são pagas diretamente pelas famílias). A jornada escolar se organiza da seguinte maneira: quatro aulas de 55 minutos e uma de 50 minutos com um intervalo de 30 minutos. Nos meses de setembro e junho, (primeiro e último mês de aulas respectivamente) uma das aulas é suprimida e a jornada escolar fica reduzida das 9h às 13h. Os professores têm uma hora por

⁸⁰A aula matinal é um serviço prestado por todos os Centros da província, organizada por uma empresa contratada pela Secretaria de Educação mediante a qual as famílias têm a possibilidade de deixar seus filhos no centro das 7:30hs às 9hs da manhã e assim compatibilizar com seus horários de trabalho. Tal atividade oferece café da manhã de forma variada e atividades lúdicas, de leitura e videoteca. As famílias pagam uma taxa para utilizar este serviço.

⁸¹ Obrigatória para todos os alunos e único período em que os alunos são atendidos pelos professores da escola.

dia para reuniões e preparação de aulas, e um dia destes dias é dedicado a atendimento aos pais dos alunos.

O Centro conta com 18 classes (6 de Infantil e 12 de Primária), secretaria, direção, sala dos professores, sala do orientador, sala para reunião com os pais, banheiros, sala de informática, biblioteca, sala de música, sala de artística, sala multiusos, sala da AMPA (Associação de mães e pais de alunos), sala de tutoria, almoxarifado, sala do professor de Pedagogia Terapêutica, sala do professor de Audição e Linguagem, refeitório, ginásio poliesportivo, quadra de basquete, pista para esportes e parquinho.

O centro educativo conta com um pátio bem grande, dividido entre Educação Infantil e Primária. O espaço da Educação Infantil contava com alguns brinquedos, escorregador e balanços.

O refeitório, chamado *Comedor escolar*, também tinha cartazes indicando o cardápio da semana e cartazes de boas maneiras ao comer, bem como cestos para separar o tipo de lixo, mesas e cadeiras para os alunos (preparadas todos os dias previamente com pratos, talheres e copos). O cardápio é preparado semanalmente por uma nutricionista e conta com primeiro e segundo pratos e sobremesa. É cobrado um valor por aluno para utilizar este serviço, e são oferecidas algumas bolsas aos alunos que não tiverem condições de custear tal serviço.

A província de Guadalajara oferecia um projeto de alimentação saudável a todas os centros era oferecido aos alunos um tipo diferente de frutas todos os dias ou a mesma fruta dois dias da semana. Tal projeto abrangia todos os da província.

O centro educativo desenvolvia um projeto sobre o *Palácio de los duques del Infantado* da cidade – mencionado na introdução deste trabalho – e em vista disso, o mesmo estava decorado conforme a estrutura do mesmo *Palácio* e do trabalho exercido por estes duques, feitos com materiais confeccionados pelos próprios alunos, incluindo as portas das salas, corredores, banheiros, refeitório, secretaria e direção do centro. Além deste projeto, os alunos também estudavam sobre a vida de *Alvar Fañez de Minaya*, político, militar e guerreiro que ajudou a conquistar as terras de Guadalajara e a criar o escudo da cidade e assim também uma parte do centro era decorado com cartazes sobre ele e com esculturas criadas pelos alunos, bem como com poesias referentes à sua vida e alguns monumentos dedicados a ele como, por exemplo, uma réplica (em menor escala) do *Torreón de Álvaro Fañez de Minaya*, uma torre da antiga muralha da cidade de Guadalajara e que, segundo a lenda, teria sido por essa torre a entrada de *Alvar Fañez* à cidade.

Por todo o centro, havia cartazes de evacuação do centro escolar caso necessário, como também cartazes contendo as principais informações da Carta de Convivência do centro

(feito pelos próprios alunos de diferentes anos), painéis de atividades desenvolvidas pelos alunos nas diferentes disciplinas como Língua Espanhola, Plástica e Conhecimento do Meio. Em todos os espaços escolares, havia indicações com os nomes destes respectivos espaços em espanhol e inglês.

Em todas as salas dos centros educativos e nos demais espaços escolares, há radiadores de calefação – sistema de aquecimento em recintos fechados e de clima frio.

CEIP Las Lomas

Localizado em um bairro novo, um pouco distante do centro da cidade de Guadalajara, considerado de classe média, o Centro atendia um total de 510 alunos no curso de 2014/2015 pertencentes à Educação Infantil e à Primária. Dentre estes, 14 alunos com deficiência (sendo dois deles alunos surdos) e 16 com algum tipo de atraso curricular ou dificuldade de aprendizagem. Conta com uma equipe de 28 professores entre tutores responsáveis por cada uma das turmas e professores especialistas. A equipe de direção possui um diretor, um chefe de estudos, um secretário e uma orientadora. Caracteriza-se por ser um centro educativo bilíngue, no qual o Inglês é a segunda língua, e são ofertadas algumas disciplinas em inglês (em Infantil, a aula de psicomotricidade e em Primária, a aula de Plástica).

O alunado procede em sua totalidade de famílias domiciliadas próximo ao colégio. O perfil profissional das famílias corresponde a profissionais liberais, autônomos, empregados de serviços, professores e funcionários, sendo na maioria, de um nível socioeconômico e cultural médio. Destaca-se entre os pais dos alunos, um alto nível de estudos com um grande número de pais e mães com formação universitária (diplomados e/ou licenciados), o que repercute em um maior interesse e ajuda para a atividade formativa e educativa do filho.

A população estudantil é heterogênea em função dos níveis socioeconômicos mencionados. São alunos, em sua maioria, provenientes da Espanha, com exceção de poucas famílias que procedem da Romênia, Portugal e Bolívia.

O funcionamento do Centro compreende das 7:30h às 18h, estas divididas da seguinte forma: Aula matinal: 7:30h às 9h; Jornada escolar ordinária: 9h às 14h; Refeitório: 14h às 16h; Atividades extraescolares: 15h às 18h (inglês, alemão, futebol, patinagem, violão, karatê, ginástica, dança, basquete, xadrez e atletismo – organizadas pela Associação de pais e mães de alunos, AMPA). A jornada escolar se organiza da seguinte maneira: seis aulas de 45 minutos, com um intervalo de 30 minutos. Nos meses de setembro e junho, (primeiro e último

mês de aulas respectivamente) uma das aulas é suprimida e a jornada escolar fica reduzida das 9h às 13h. Ressalta-se que um dia por semana é dedicado a atendimento aos pais dos alunos.

O Centro conta com 18 classes (6 de Infantil e 12 de Primária), secretaria, direção, sala dos professores, sala para reunião com os pais, banheiros, uma sala multiusos (normalmente utilizada para aula de psicomotricidade), sala de informática, biblioteca, sala de música, almoxarifado, sala de jogos, sala da AMPA, sala do professor de Pedagogia Terapêutica, sala do professor de Audição e Linguagem, refeitório, ginásio, quadra e parquinho.

O centro educativo conta com um pátio bem grande, dividido entre Educação Infantil e Primária, utilizado pelos alunos para o momento do recreio e atividades diversas, também possui brinquedos como escorregador, balanço e gira-gira. Para o sinal do recreio e entre as aulas, era tocada uma música clássica.

O refeitório também tinha cartazes indicando o cardápio da semana e cartazes de boas maneiras ao comer além de cestos para separar o tipo de lixo, mesas e cadeiras para os alunos (preparadas todos os dias previamente com pratos, talheres e copos). O cardápio é preparado semanalmente por uma nutricionista e conta com primeiro e segundo pratos e sobremesa.

Em todo o centro educativo havia cartazes com atividades desenvolvidas pelos alunos referentes a projetos trabalhados pelos diversos anos escolares, e neste ano, em específico, o centro trabalhava os poetas espanhóis e a vida de Miguel de Cervantes, por isso, em todos os corredores, havia atividades relacionadas a estes projetos. Em todos os espaços, há indicações com os nomes desses respectivos espaços em espanhol e inglês.

Em todas as pernas das cadeiras e mesas do centro, foi instalada uma bolinha de tênis a fim de evitar ruídos e assim propiciar um ambiente mais agradável ao aluno surdo uma vez que os aparelhos potencializam ruídos desta natureza.

Em todas as salas e nos demais espaços escolares, há radiadores de calefação.

CEIP Cristo de La Esperanza

Localizado no centro da cidade de Marchamalo, o Centro atendia um total de 356 alunos no curso de 2014/2015 pertencentes à Educação Infantil e à Primária. Dentre estes, 8 alunos com deficiência (sendo um deles aluno surdo) e 18 com algum tipo de atraso curricular ou dificuldade de aprendizagem. Conta com uma equipe de 29 professores entre tutores responsáveis por cada uma das turmas e professores especialistas. A equipe de direção possui um diretor, um chefe de estudos, um secretário e uma orientadora. Caracteriza-se por ser um

centro educativo bilíngue, no qual o Inglês é a segunda língua, por isso a disciplina de *Conocimiento del Medio (Science)* e Plástica são ministradas em Inglês.

O alunado procede em sua totalidade de famílias domiciliadas próximo ao colégio. O perfil profissional das famílias corresponde a profissionais liberais, autônomos e empregados de serviços agrícolas, na maioria, de um nível socioeconômico e cultural médio. O nível de estudos dos pais é predominante primário e médio.

A população estudantil é heterogênea em função dos níveis socioeconômicos mencionados. São alunos de procedência muito distinta, de países do leste europeu, Marrocos, Romênia, Colômbia, Equador e Bulgária.

O funcionamento do Centro compreende das 7:30h às 18h, sendo estas divididas da seguinte forma: Aula matinal: 7:30h às 9h; Jornada escolar ordinária: 9h às 14h; Refeitório: 14h às 16h; Atividades extraescolares: 15h às 18h (inglês, futebol, basquete– organizadas pela Associação de pais e mães de alunos, AMPA). A jornada escolar se organiza da seguinte maneira: seis aulas de 45 minutos com um intervalo de 30 minutos. Nos meses de setembro e junho, (primeiro e último mês de aulas respectivamente) uma das aulas é suprimida e a jornada escolar fica reduzida das 9h às 13h). Ressalta-se que um dia por semana é dedicado a atendimento aos pais dos alunos.

O Centro conta com 19 classes (7 de Infantil e 12 de Primária), secretaria, direção, sala dos professores, sala para reunião com os pais, banheiros, sala de informática, biblioteca, sala de música, almoxarifado, sala da AMPA, sala do professor de Pedagogia Terapêutica/orientadora, sala do professor de Audição e Linguagem, refeitório, ginásio, anfiteatro e parque.

Há no centro educativo um pátio bem grande, dividido entre Educação Infantil e Primária, utilizado pelos alunos para o momento do recreio e atividades diversas, possui brinquedos como escorregador, balanço e gira-gira.

O refeitório também tinha cartazes indicando o cardápio da semana e cartazes de boas maneiras ao comer, além de cestos para separar o tipo de lixo, mesas e cadeiras para os alunos (preparadas todos os dias previamente com pratos, talheres e copos). O cardápio é preparado semanalmente por uma nutricionista e conta com primeiro e segundo pratos e sobremesa.

Havia no centro, cartazes com atividades dos alunos e de projetos que eram desenvolvidos na mesma. Neste período, em específico, o projeto era sobre a paz e os principais pensadores espanhóis. Também havia cartazes feitos pelos alunos com as normas de convivência do centro e de boas ações. Em todos os espaços, havia indicações com os nomes desses respectivos espaços em espanhol, inglês e francês.

Em todas as salas e nos demais espaços escolares, há radiadores de calefação.

CEIP Maestra Plácida Herranz

Localizado em um bairro um pouco distante do centro da cidade de Azuqueca de Henares e de classe média, o Centro atendia um total de 732 alunos no curso de 2014/2015 referentes à Educação Infantil e à Primária. Dentre estes, 17 alunos com deficiência (sendo um deles aluno surdo) e 22 com algum tipo de atraso curricular ou dificuldade de aprendizagem. Conta com uma equipe de 43 professores entre tutores responsáveis por cada uma das turmas e professores especialistas. A equipe de direção possui um diretor, um chefe de estudos, um secretário e uma orientadora. Caracteriza-se por ser um centro educativo bilíngue, no qual o Inglês e o Francês são a segunda língua, por isso a disciplina de *Conocimiento del Medio* é ministrada em Inglês e, simultaneamente, por outra professora também em Francês, e a disciplina de Plástica também é ministrada em Francês.

O alunado procede em sua totalidade de famílias domiciliadas próximo ao colégio e procedentes de outros bairros da cidade. O perfil profissional das famílias corresponde a profissionais liberais, autônomos e empregados de serviços e construções, sendo na maioria, de um nível socioeconômico e cultural médio. Destaca-se que a maioria dos pais dos alunos possui formação acadêmica, o que repercute em um maior interesse e ajuda para a atividade formativa e educativa do filho.

A população estudantil é heterogênea em função dos níveis socioeconômicos mencionados. São alunos provenientes de países do leste, países asiáticos e Marrocos, assim como uma pequena porcentagem de etnia cigana.

O funcionamento do Centro compreende das 7:30h às 18:30h, sendo estas divididas da seguinte forma: Aula matinal: 7:30h às 9h; Jornada escolar ordinária: 9h às 14h; Refeitório: 14h às 16h; Atividades extraescolares: 15h às 18:30h (inglês, futebol, patinagem, dança, basquete e atividades de meio ambiente – organizadas pela Associação de pais e mães de alunos, AMPA). A jornada escolar se organiza da seguinte maneira: seis aulas de 45 minutos, com um intervalo de 30 minutos. Nos meses de setembro e junho, (primeiro e último mês de aulas respectivamente) uma das aulas é suprimida e a jornada escolar fica reduzida das 9h às 13h. Ressalta-se que um dia por semana é dedicado a atendimento aos pais dos alunos.

O Centro conta com 29 classes (10 de Infantil e 19 de Primária), secretaria, direção, sala dos professores, sala para reunião com os pais, banheiros, sala de informática, biblioteca, sala de música, almoxarifado, sala da AMPA, sala do professor de Pedagogia Terapêutica,

sala do professor de Audição e Linguagem, refeitório, anfiteatro, uma sala multissensorial (organizada pela orientadora do centro educativo em que eram trabalhados os cinco sentidos de diversas formas e que era visitada pelas classes com agendamento prévio da professora tutora), ginásio, quadra e parquinho.

Há no centro um pátio bem grande, dividido entre Educação Infantil e Primária, utilizado pelos alunos para o momento do recreio e atividades diversas, possui brinquedos como escorregador, balanço e gira-gira. No sinal entre as aulas e para o recreio, era tocada uma música clássica.

O refeitório, também tinha cartazes indicando o cardápio da semana e cartazes de boas maneiras ao comer além de cestos para separar o tipo de lixo, mesas e cadeiras para os alunos (preparadas todos os dias previamente com pratos, talheres e copos). O cardápio é preparado semanalmente por uma nutricionista e conta com primeiro e segundo pratos e sobremesa.

Havia em todo centro educativo, cartazes com atividades dos alunos e de projetos desenvolvidos. Neste período, em específico, os projetos trabalhados eram sobre as invenções do mundo e sobre Dom Quixote de la Mancha, por isso, na entrada do centro, e em alguns ambientes, havia a reprodução de algumas destas invenções e explicações sobre elas, e cartazes e desenhos sobre Dom Quixote de la Mancha. Havia também painéis com desenhos dos alunos, cartazes com as normas para uma boa convivência escolar e com a filosofia do centro. Em todos os espaços, havia indicações com os nomes desses respectivos espaços em espanhol e inglês.

Havia um “*coral*” no centro que fazia apresentações em alguns eventos organizados pelo próprio centro e todos os alunos podiam participar. Ressalta-se que a aluna surda também participava desta atividade e se mostrava muito interessada em tais atividades.

Faz parte da estrutura organizacional do centro que os professores, nas horas em que não estão em suas salas, ofereçam apoio às demais salas (normalmente do mesmo ano), por exemplo, a professora do 4º A, nas aulas em que não estava com sua sala, porque nesta havia outro professor, auxiliava a professora do 4º B a realizar alguma atividade em sua sala, ou seja, há neste centro a realidade do apoio oferecido por outros professores.

Em todas as salas e nos demais espaços escolares, há radiadores de calefação.

Destaca-se que o Centro desenvolvia o projeto chamado “*Radio Cole*” um jornal, apresentado após o recreio, já em classe, enquanto todos voltavam ao clima de sala de aula. Primeiro havia saudações em espanhol, inglês e francês, depois uma notícia importante do mundo, uma apresentação cultural com uma música ou poema sobre o assunto do projeto que estava sendo desenvolvido no centro naquele período (naquele ano o projeto era sobre as

invenções do mundo), e avisos e lembretes importantes. Também era falado o nome e o compositor da música clássica tocada no recreio e no intervalo das aulas. Os responsáveis pela pauta eram os alunos do sexto ano, mas também havia participação de alunos de todos os anos com revezamento que era realizado pela professora de cada sala que escolhia quem participaria naquela semana. Quem monitorava tudo era o professor de Pedagogia Terapêutica que acompanhava os alunos que falavam diretamente da sala da direção para os alto-falantes instalados em todas as salas de aula e no pátio do centro. Destaca-se que a aluna surda já havia participado dessa atividade e que gostou muito de falar algumas palavras na rádio.

8.2 SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA ESPANHA

8.2.1 Legislação

Esta categoria aborda os aspectos referentes à legislação vigente no país relacionados à atenção à diversidade presentes na fala da *Asesora de Atención a la Diversidade* da Secretaria de Educação de Castilha-La Mancha em Guadalajara e que corroboram com os dados da pesquisa, uma vez que norteiam a resposta educativa oferecida ao alunado.

Existe o Decreto 66/2013 que aborda aspectos relacionados a atenção à diversidade do alunado da Comunidade de Castilla-La Mancha. Neste se fala tudo relacionado aos alunos com necessidades de apoio. Ele serve para toda a Comunidade de Castilla-La Mancha, não apenas para Guadalajara como para outras províncias. A legislação vai por Comunidades Autônomas porque tem competências em educação a partir de uma norma, que é a LOMCE, logo cada Comunidade Autônoma tem competências para elaborar sua própria legislação desde que não contradiga a grande (Asesora AD).

Tal Decreto tem por objetivo regulamentar a atenção especializada e a orientação educativa e profissional nos centros escolares sustentados com fundos públicos e que abordam os princípios fundamentais de atenção à diversidade. Essa legislação considera o centro educativo como o marco de referência da intervenção educativa, tendo como ponto de partida o projeto educativo e as programações didáticas, junto ao assessoramento e apoio especializado como parte dos recursos que o centro dispõe à comunidade educativa. Ademais o “centro educativo priorizará, com caráter geral e normalizador, a provisão de respostas educativas a diversidade do alunado” (CASTILLA-LA MANCHA, 2013, p.24538).

8.2.1.1 Legislação do Centro: PEC (Atenção à diversidade)

Tal categoria nos permite analisar a parte específica relacionada à atenção à diversidade presente na legislação dos Centros educativos. Abordamos apenas esse assunto, uma vez que o mesmo é o foco da pesquisa.

Vale ressaltar que os centros dispõem de autonomia para definir o modelo de gestão organizativa e pedagógica, que deverão ser conciliadas, mediante os correspondentes *Proyectos Educativos*, curriculares e regimentos interiores.

O *Proyecto Educativo de Centro* - Projeto Educativo de Centro (PEC) aglutina as intenções educativas, partindo da análise da situação do centro, do entorno social e dos recursos pessoais e materiais. Por meio dessa análise, definem-se os princípios e valores que pretendem ser alcançados bem como as estratégias para consegui-los. Neste Projeto, são desenvolvidas as prescrições gerais contidas nos decretos educacionais para as distintas etapas escolares segundo a normativa vigente do país (CASTILLA-LA MANCHA, 2010).

Incorporado a este Projeto, estão os princípios seguidos pelo Centro relacionados à atenção à diversidade, uma vez que é importante considerar que uma escola inclusiva que assume a diversidade de seus alunos como riqueza deve ser também coerente em seus planejamentos metodológicos e na definição de critérios e princípios norteadores.

A sequência lógica referente a esse aspecto da atenção à diversidade começa pela responsabilidade de toda a comunidade educativa como suporte que constitui o projeto de centro e, em nível acadêmico, desde o trabalho de coordenação pedagógica, passando pelas equipes de ciclo e departamento didáticos até sua aprovação pelo grupo de professores e seu desenvolvimento em salas de aula por cada professor. Ressalta-se também todo apoio psicopedagógico durante o processo e o apoio dos recursos especializados atribuídos pelo departamento de orientação dos centros educativos (GALVE Y SEBASTIAN-HEREDERO, 2002).

Neste sentido, descrevemos os princípios fundamentais abordados nesse item pelos Centros pesquisados com a finalidade de possibilitar ao leitor uma melhor compreensão do conteúdo do documento.

Sobre o princípio da normalização presente nestes documentos:

Implica em que os alunos que, em algum momento de sua vida escolar ou bem durante todo o período, apresentam algum tipo de dificuldade, devem ter os mesmos direitos e obrigações que os demais (CENTRO A).

Busca pela qualidade e excelência, a equidade e igualdade de oportunidades, a inclusão, a normalização, a compensação educativa e a participação de todos os agentes da comunidade educativa (CENTRO B).

Supõe que os alunos com necessidades educativas especiais se beneficiem dos recursos e apoios necessários para participar na maior medida possível de condições comuns e habituais de vida (CENTRO C).

Sobre o princípio da Integração presente nesses documentos:

Conjunto de medidas e ações dirigidas a fazer possível a escolarização e educação de alunos com necessidades educacionais especiais (CENTRO A).

Aplicação do princípio de normalização em âmbito educativo se denomina integração escolar. Currículo aberto e flexível que permita o ajuste a realidade de nosso centro (CENTRO C).

Sobre a inclusão escolar e a resposta à diversidade compreendida nestes princípios:

Todos os alunos devem ter a mesma oportunidade de aprender à margem de suas deficiências ou possíveis dificuldades (CENTRO A).

Favorecer que todos os alunos alcancem um bom nível de competência pessoal, acadêmica e social (CENTRO A).

Tal resposta compreende o conjunto de atuações educativas que, considerando as diferentes capacidades, ritmos e estilos de aprendizagem, situações sociais e culturais, dirigem-se a cada um dos alunos com a finalidade de favorecer as competências básicas e a escolarização obrigatória (CENTRO B).

Este princípio implica na criação de condições necessárias para responder as necessidades educativas, características e particularidades de nossos alunos (CENTRO C).

A resposta à diversidade se estrutura a partir dos seguintes pontos: adaptação do currículo às características do entorno; atenção personalizada aos alunos; caráter preventivo; desenvolvimento de modelos normalizados e inclusivos de Interculturalidade e coesão social e resposta adequada às necessidades específicas de cada aluno mediante ação personalizada, respeitando os diferentes ritmos evolutivos (CENTRO D).

Sobre medidas preventivas e as prioridades de trabalho com tais alunos, os documentos abordam os seguintes aspectos:

Enfoque preventivo e de atenção precoce às necessidades específicas de apoio, assim como a identificação, personalização e orientação das metodologias de ensino mais adequadas para o desenvolvimento integral do alunado, dirigidas a otimização do rendimento escolar, cognitivo e afetivo desses alunos (CENTRO B).

Esse conjunto de atuações educativas deve conformar um contínuo de medidas de tipo organizativo e curricular dirigidas ao alunado. Tais medidas vão desde as

mais gerais de prevenção até aquelas dirigidas ao alunado com necessidades educativas especiais (CENTRO B).

Formará parte das prioridades: Programa de atenção precoce das dificuldades; atenção aos alunos de 3 anos no primeiro semestre; estimulação da linguagem na educação infantil; orientação ao professorado sobre atenção precoce e detecção de dificuldades de aprendizagem; apoio aos alunos de novo ingresso ou incorporação tardia e elaboração de um banco de atividades adaptadas (CENTRO D).

Sobre os recursos apresentados e oferecidos nestes documentos:

O tutor, em colaboração com o resto da equipe docente, a família e a equipe de orientação e apoio, deve determinar a resposta educativa do alunado harmonizando os objetivos e as competências básicas que devem adquirir, combinando com as medidas organizativas e curriculares e com as estratégias metodológicas que sejam necessárias (CENTRO B).

A função dos recursos comuns (Tutores e professores especialistas e equipe diretiva) é organizar a resposta a diversidade para cada uma das etapas e níveis; velar por um adequado desenvolvimento da atenção a diversidade no centro e seguimento periódico das medidas de atenção à diversidade aplicadas e a função dos recursos específicos (Orientador, PT, AL e outros) são: colaborar com os tutores na prevenção e detecção; colaborar na programação, desenvolvimento e avaliação das medidas de reforço; colaborar com aspectos relacionados à avaliação, elaboração de informes e decisões de promoção; assessorar o uso de materiais específicos; colaborar com informações as famílias e aos serviços sanitários e sociais (CENTRO D).

É importante destacar que estes itens não estão planificados nos documentos de todos os centros, embora todos eles ofereçam respostas adequadas aos alunos com necessidades especiais. Notamos por meio dos trechos descritos anteriormente – presentes no referido documento – que os aspectos citados sobre normalização, integração, inclusão escolar, medidas preventivas e prioridades de trabalho com alunos com necessidades educativas especiais e recursos oferecidos pelos centros educativos são considerados de grande importância para os mesmos a fim de oferecer a esses alunos uma resposta adequada às suas características e necessidades. Tais aspectos expressam que o sistema educativo deve procurar medidas flexíveis que se adequem às diferenças individuais de cada um dos alunos.

8.2.1.2 Legislação do Centro: PGA (atenção à diversidade)

A *Programación General Anual* – Programação Geral Anual (PGA) é um documento que aborda questões relacionadas à organização e ao funcionamento do centro para o atual curso escolar e que deve facilitar o desenvolvimento das atividades educativas e propiciar a

participação e colaboração de todos os setores da comunidade educativa. Tal documento parte de princípios do PEC – citado anteriormente – assim como, de dados obtidos do processo de avaliação interna, realizada no final do curso escolar anterior, denominada de “*Memoria anual*”⁸² e de propostas de melhoras apontadas pelos grupos de professores (CASTILLA-LA MANCHA, 2014a).

Incorporadas a essa Programação, estão as medidas de atenção à diversidade estabelecidas por cada Centro (assim como no PEC) a fim de promover a capacidade de aprendizagem de todos os alunos e em especial dos alunos com algum tipo de necessidade. Neste sentido, descrevemos as medidas fundamentais abordadas nesse item do documento, elaborado pelos Centros e, por se tratarem de aspectos específicos, encontram-se agrupados por Centros.

O Centro A trata de questões referentes à atenção à diversidade da seguinte forma: 1. Detectar de forma precoce as dificuldades no âmbito da linguagem prioritariamente ao que diz respeito à expressão oral no âmbito da Educação Infantil e nos processos de leitura e escrita no primeiro curso da Educação Primária. 2. Favorecer a motivação e o desenvolvimento integral desde uma perspectiva de autonomia e socialização dos alunos com necessidades específicas de apoio educativo. 3. Sistematizar e personalizar toda a documentação referente ao âmbito escolar e acadêmico do alunado. 4. Flexibilizar, na medida do possível, os agrupamentos, atendendo a um critério de eficiência dos apoios.

O Centro B trata de questões referentes à atenção à diversidade da seguinte forma: 1. Realizar atuações coordenadas do professorado e do alunado para potencializar a melhora do rendimento escolar e a atenção à diversidade. 2. Sistematizar as seções de tutoria. 3. Desenvolver nas tutorias o tema transversal elegido para este curso: Cuidamos do colégio para cuidar do mundo.

O Centro C trata de questões referentes à atenção à diversidade de forma a desenvolver medidas educativas e metodológicas de atenção às necessidades educativas do alunado pela presença de dois professores (titular e de apoio) nas aulas de língua, matemáticas, língua inglesa e desenvolvimento da competência digital e pelo agrupamento heterogêneos nas áreas de língua e matemáticas.

O Centro D trata de questões referentes à atenção à diversidade da seguinte forma: 1. Realizar um trabalho colaborativo com a equipe de orientação e apoio para elaborar um documento de Adaptação Significativa adequada à normativa vigente para os alunos com

⁸² Tal documento intitulado de “memoria anual” é de carácter obrigatório para todos os centros educativos e é supervisionado pela inspeção educativa (vinculado a Secretaria de Educação).

NEE que se encontrem cursando a educação primária. 2. Elaborar documentos de informação às famílias sobre o apoio recebido pelo aluno: PT, AL e outros. 3. Oferecer assessoramento sobre as medidas de reforço e atenção à diversidade, especialmente àquelas vinculadas ao programa de intensificação de língua castelhana. 4. Continuar com o projeto *Atende e Entende*, encaminhado ao treinamento da atenção seletiva, da discriminação auditiva e da compreensão oral, através de uma tarefa diária e motivadora para todo o alunado. 5. Desenvolvimento de oficinas de estimulação sensorial.

Evidenciamos que estas considerações presentes nos documentos citados corroboram com os princípios de atenção à diversidade dos centros educativos que agregam um conjunto de atuações como as adaptações curriculares, as medidas organizativas e os apoios e reforços que tais centros devem oferecer, seleccionar e colocar em prática para proporcionar a resposta mais ajustada às necessidades educativas, gerais e particulares de todo o alunado.

8.2.1.3 Outros documentos

Ressalta-se que nesta categoria apontamos apenas o documento intitulado “Critério e Medidas para dar resposta à diversidade do alunado em seu conjunto”, fornecido apenas por dois Centros. Consideramos a importância de tal documento por também se tratar de aspectos que perpassam a inclusão de alunos com algum tipo de necessidade.

O Centro B aborda os seguintes elementos: 1. Compreensão das diferenças do alunado por parte da comunidade; 2. Organização dos apoios (ordinários e extraordinários, PT e AL); 3. Recursos pessoais e redes de apoio; 4. Metodologias individualizadas; 5. Avaliação dos conhecimentos prévios e das atitudes gerais do alunado; 6. Planeamento de atividades de ampliação e reforço; 7. Desenvolvimento de atividades de estimulação e linguagem; 8. Permanência de mais um ano em um ano escolar, ciclo ou etapa e 9. Plano de trabalho individualizado quando necessário.

Já o Centro C considera os seguintes aspectos: 1. Adequação dos planeamentos didáticos; 2. Adaptação curricular de aprofundamento ou ampliação; 3. Medidas extraordinárias de atenção à diversidade para o alunado com carências no uso da língua castelhana; 4. Medidas extraordinárias de atenção para o alunado que se encontra em situação de desvantagem socioeducativa; 5. Medidas educativas extraordinárias para atenção do alunado hospitalizado ou convalescente, em seu domicílio, por enfermidade prolongada e 6. Equipamento didático e medidas técnicas de acessibilidades que assegurem a resposta educativa ao alunado com necessidades específicas de apoio educativo.

Notamos que tais estratégias e medidas são reguladas normativamente e que o centro deve adequar os elementos prescritivos do currículo a seu contexto particular com o objetivo de dar a resposta educativa mais inclusiva possível aos diferentes níveis de competência curricular bem como capacidades, expectativas e diferenças sociais e culturais do alunado do centro.

8.2.2 Apoio econômico

Esta categoria aborda alguns dos princípios norteadores presentes na legislação do país referentes ao apoio econômico (exemplificado por alguns casos de alunos que fizeram parte da pesquisa) oferecido às pessoas com deficiência, e neste caso, mais especificamente aos alunos surdos. Tais fundamentos estão presentes nas falas dos Orientadores Educacionais e comprovam essa política.

A menina do sexto ano tem uma bolsa magnífica, a melhor bolsa de todo o colégio (Orientador B).

A nível econômico, temos conseguido que lhe deem uma ajuda destinada a alunos com necessidades educativas especiais, mas essa ajuda é oferecida para alguns aspectos concretos. O governo não dá o dinheiro para que seja utilizado como você queira, é preciso justificar em que o dinheiro é investido e entregar uma fatura detalhada (Orientador C).

Sua família recebe uma bolsa para custear a manutenção do aparelho, mas pelo que vemos, os pais empregam o dinheiro em outras coisas (Orientador D).

A normativa espanhola estabelece bolsas e subsídios à escolarização de crianças com deficiência no país. As referidas ajudas são oferecidas para os seguintes níveis educativos: Educação Infantil, Educação Primária e Secundária Obrigatória, *Bachillerato*, Ciclos formativos de graus médio e superior, *Enseñanzas* artísticas profissionais, Programas de qualificação profissional e Formação para a transição à vida adulta. E são concedidas para serem utilizadas com os seguintes meios: ensino, transporte, *comedor escolar* (alimentação escolar), residência escola, livros e material didático.

A título de exemplo, tal normativa oferece ajudas diretas para o alunado com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) que requeira por um período de sua escolarização ou ao longo dela, determinados apoios e atenções educativas específicas; subsídios para necessidades educativas especiais derivadas de deficiência ou transtorno grave de conduta para famílias numerosas; ajudas para programas específicos complementários à

educação do alunado com necessidade específica de apoio educativo associado a altas habilidades.

Os beneficiários devem apresentar alguns requisitos para serem contemplados com estes auxílios. Dentre estes, apresentarem o certificado de uma equipe de avaliação e orientação de um Centro Base, o de uma equipe educativa e psicopedagógica, bem como o certificado de *discapacidad* (certificado de incapacidade) – explicitado a seguir – além de ter cumprido dois anos de idade, estar escolarizado em uma unidade de educação especial ou em um centro ordinário e estar cursando um dos níveis educativos mencionados anteriormente (ESPANHA, 2014).

Existe um documento chamado certificado de incapacidade, que é uma certificação da surdez a nível sanitário, que proporciona alguns tipos de ajudas. O aluno surdo deste colégio possui 72% de porcentagem e tem este certificado. Existem ajudas econômicas para o reconhecimento da situação desta deficiência, então a família desse aluno surdo possui vantagens econômicas em nível de declaração de impostos e também uma série de reconhecimentos e possibilidades de obter bolsas para serviços laborais, de transporte, de educação e outros serviços complementares de educação fora das instituições (Orientador D).

O Certificado de Incapacidade é um documento que credita ou reconhece a condição legal de uma pessoa possuir alguma deficiência física, psíquica ou sensorial. Para a emissão deste certificado, é realizada uma avaliação da deficiência a qual se qualifica e declara a porcentagem da incapacidade de uma pessoa que apresenta algum dos aspectos mencionados. Tal avaliação é realizada por uma equipe técnica formada por médicos, psicólogos e assistente social, que avalia as características das pessoas que são influenciadas pela incapacidade. Essa equipe técnica está localizada nos Centros Base de Atenção a pessoas com deficiência. Para que a pessoa seja reconhecida legalmente como incapacitada, ela deve ter uma porcentagem de incapacidade igual ou superior a 33%.

Este certificado aporta numerosas vantagens tanto fiscais como sociais às pessoas que o possuem como, por exemplo, para comprar casas, veículos, buscar trabalho ou mesmo para estudar e ascender a bolsas ou subvenções criadas para pessoas com deficiência (ESPANHA 2009).

Ressalta-se que tal certificado não apresenta relação com o documento elaborado e oferecido pelos centros conhecido como *Informe Psicopedagógico* que, tem como finalidade orientar a proposta acadêmica dos alunos com deficiência em um *Dictamen* com foco pedagógico. Portanto, esse certificado é realizado, na maioria dos casos, antes das crianças

entrarem no centro educativo, o que significa um importante avanço tanto em termos de atenção precoce como de histórico escolar.

8.2.3 Organização entre centros educativos

É importante considerarmos nesta categoria a organização existente entre os centros no que concerne aos documentos dos alunos com necessidades educativas especiais ao passo que estes, quando matriculados em um determinado centro, devem vir acompanhados de um *Dictamén* e um *Informe* de escolarização. Cabe a estes Centros entrarem em contato com o Centro anterior para terem conhecimentos destes documentos.

Quando o aluno vem de outro centro é necessário que o centro que o recebe se coloque em contato com o centro onde estava escolarizado para pedir a documentação em relação a este aluno e este centro manda os informes pedagógicos com o nível que está e o que é possível que ele aprenda (Orientador A)

O aluno veio com um *dictamén*, que é um documento em que se especificam os recursos educativos e a resposta educativa que tem que ter as crianças com necessidades educativas especiais. Esse documento a aluna trouxe do centro que ela pertencia na Comunidade de Madrid do ano de 2012. Nesse documento, está descrito seu nível de competência curricular e os conhecimentos a serem trabalhados nas distintas áreas e os pontos fortes e fracos de suas necessidades especiais, tendo em conta que é um menino surdo e que aprendeu a Língua de Sinais como primeira língua e seu nível de aquisição que tem se pautado na aquisição da linguagem castelhana através da leitura labial (Orientador C).

Desde o início de sua escolarização, neste centro, chegou com um *informe psicopedagógico* do orientador do colégio de onde veio. Então, começamos a trabalhar a partir deste informe que traz todas as características da aluna. Neste documento, encontramos a informação de que ela seria capaz de desenvolver a linguagem oral e escrita e não necessitaria da Língua de Sinais (PT-D).

Ressalta-se por meio das falas acima a importância da comunicação entre os centros educativos e os documentos citados, uma vez que estas buscam o mesmo fim: uma educação de qualidade para todos os alunos. De acordo com a normativa vigente, esses documentos são elaborados pelos profissionais de orientação de cada Centro, que estabelecem a necessidade educativa e a modalidade de escolarização mais adequada para este alunado. O *Dictamén* é um relatório específico destinado aos alunos ACNEE e indica a modalidade de escolarização para tal alunado, avaliando a situação e condições da criança. Já o Informe é elaborado para todos os alunos e compila e analisa as informações mais importantes do aluno (ESPANHA 2006).

8.2.4 Organização dos centros educativos

Nesta categoria, abordamos alguns aspectos relacionados à organização interna dos centros educativos que apareceram nas falas dos participantes da pesquisa e que corroboram com os objetivos desta pesquisa. Dentre estes, destacam-se a parceria existente com as famílias dos alunos, as avaliações e planejamentos realizados. Acerca da relação com as famílias, ressalta-se o comentário a seguir:

Com a família do aluno, falamos quase todas as semanas. Os pais vêm aqui sempre que necessitamos de qualquer coisa e há também uma reunião por bimestre e também se fala com eles igual com os outros. Sempre que surge alguma coisa, conversamos. A parceria é contínua, mas de forma estruturada e são 4 reuniões fixas por ano (AL-B).

A legislação intitulada *Ley Orgánica de Educación* – LOE (2006) caracteriza a participação das famílias nos Centros educativos de forma que estas podem participar no funcionamento dos centros, favorecendo a informação e formação educativa. Em vista disso, a escola deve considerar que a família é um dos principais recursos de apoio para conseguir progressos na aprendizagem dos alunos e para isso é necessário existir uma significativa e eficiente comunicação entre tais agentes. O mesmo documento reforça que a família do aluno deve ser informada permanentemente dos avanços conquistados por seus filhos, assim como dos apoios necessários para facilitar o processo educativo do aluno (ESPANHA, 2006).

8.2.4.1 Planejamento e avaliação dos centros educativos

Sobre o planejamento e métodos avaliativos realizados pelos centros educativos, torna-se oportuno citar Gimeno (2002) que considera a importância de, por meio do planejamento ou programação didática, estabelecer uma relação coerente entre a teoria pedagógica e a prática, e para isto propõe três fundamentos essenciais: “o que fazer (explicação), como fazer (ordenamento) e porque fazer (justificativa)”. Oriundos destas considerações, torna-se importante destacarmos os seguintes comentários:

Há distintos momentos de avaliação, há uma avaliação inicial, os alunos passam por uma série de provas para ver como estão depois das férias, do que se esqueceram e, logo em dezembro, que coincide com antes das férias de natal, temos a primeira avaliação sobre a aprendizagem das crianças, vemos se temos de mudar alguma coisa para melhorar o atendimento aos alunos. Na avaliação, se fala

sobre o funcionamento geral do grupo e se temos que tomar alguma ação metodológica para algum aluno concreto. Há um informe trimestral de informação às famílias e para as revisões, nos sentamos com a equipe de orientação e apoio para estabelecer respostas educativas aos alunos (Orientador C).

É preciso dizer sobre a importância do planejamento e dos objetivos, pois eles oferecem possibilidades para o trabalho em sala de aula e na aprendizagem geral. Fazemos uma revisão dos objetivos e das programações didáticas, mostrando a equipe pedagógica e aos alunos por que fazemos dessa forma. Para todos os alunos, há um boletim com informações gerais e a qualificação que receberam nas distintas áreas e são avaliados em insuficiente (1,2,3 e 4), suficiente (5), bem (6), notável (7 e 8) ou sobressaliente (9 e 10) (Orientador D).

Os aspectos mencionados anteriormente – planejamento e avaliações – são procedimentos internos do Centro que fazem parte das funções da equipe de orientação e que estão regulamentadas na legislação (CASTILLA-LA MANCHA, 2010).

Segundo Gimeno (2002), a avaliação é um dos pontos privilegiados para o processo de ensino e aprendizagem e é entendida como um recurso que proporciona informações sobre os processos educativos e é utilizada para a tomada de decisões perante os agentes envolvidos. Por meio destas avaliações realizadas, o professor transforma muitas de suas práticas pedagógicas, tornando-as um estímulo importante para novas estratégias e planejamentos. Nesse sentido, a avaliação desempenha muitas funções e apresenta múltiplos objetivos, não apenas para o aluno avaliado, como também para o professor, para os próprios centros e para as famílias.

Por meio de tais avaliações, o professor refaz e aprimora seu planejamento e os objetivos de sua prática educativa, uma vez que tal ferramenta – o planejamento didático – é primordial para levar a cabo o desenvolvimento adequado do processo de ensino e aprendizagem, favorecendo um ensino de qualidade e um desenvolvimento integral do aluno (GIMENO, 2002).

Destacamos neste momento, sob tais perspectivas relacionadas à organização dos centros, uma breve descrição dos horários das aulas e das classes dos alunos surdos e dos professores especialistas, caracterizando os principais aspectos contidos nestas para assim, juntamente com as considerações aqui tecidas, promover uma melhor compreensão do ambiente no qual o aluno está inserido – elementos que fazem parte intrinsecamente do planejamento e trabalho dos professores.

Nos centros A e B, as professoras da Educação Infantil trabalham por atividades que acontecem em uma mesma rotina todos os dias, além das aulas de Inglês (cinco vezes por semana no centro A e duas vezes por semana no centro B), Psicomotricidade (uma vez por

semana nos dois centros, e no centro B oferecida em Inglês), Música (uma vez por semana apenas no centro A) e Religião Católica (duas vezes por semana em ambos os centros) e Estimulação de Linguagem (uma vez por semana apenas no centro B).

No trabalho com estas rotinas diárias, nas classes de Educação Infantil, estão as “*Assembleas*” (assembleias), isto é, uma pequena roda de conversa com os alunos que inicia o dia de aula. Nesse momento, realizam-se as seguintes atividades: chamada dos alunos, escolha do “*jefe*” (ajudante) do dia, dia do mês, dia da semana e mês em que estavam, contagem de meninos e meninas presentes e faltosos daquele dia, músicas, poesias e apresentação e organização do trabalho a ser realizado naquele dia.

No centro B, na Educação Primária (6º ano), a organização das aulas acontece da seguinte forma: Educação Física (duas aulas por semana), Língua (sete aulas por semana), Matemática (seis aulas por semana), Plástica (duas aulas por semana, oferecidas em Inglês), Inglês (três aulas por semana), Conhecimentos do meio (cinco aulas por semana, oferecidas em Inglês) e Religião Católica (duas vezes por semana). Destaca-se que a professora *Tutora* dessa classe também é professora de Educação Física do centro (nos horários em que não estava em sala de aula comum) e também oferece esta disciplina a sua própria sala.

No centro C, na Educação Primária (4º ano), a organização das aulas acontece da seguinte forma: Educação Física (duas aulas por semana), Língua (seis aulas por semana), Leitura (uma aula por semana), Matemática (seis aulas por semana), Plástica (duas aulas por semana, oferecidas em Inglês), Inglês (três aulas por semana), Música (uma vez por semana), Conhecimentos do meio (quatro aulas por semana, oferecidas em Inglês), Religião Católica (duas vezes por semana) e Informática (uma vez por semana).

No centro D, na Educação Primária (4º ano), a organização das aulas acontece da seguinte forma: Educação Física (duas aulas por semana), Língua (seis aulas por semana), Leitura (uma aula por semana), Matemática (seis aulas por semana), Plástica (duas aulas por semana, oferecidas em Francês), Inglês (três aulas por semana), Conhecimentos do meio (cinco aulas por semana, três oferecidas em Inglês e duas em Francês), Francês (duas aulas por semana), Música (uma vez por semana) e Religião Católica (duas vezes por semana).

Ressalta-se que o horário reservado para a aula de Religião Católica também é reservado para a aula de Alternativas (destinado aos alunos que não frequentam a aula de Religião por opção dos pais).

8.2.4.2 Estrutura Física (Ambiente escolar)

Nesta categoria, buscamos caracterizar a estrutura física do ambiente escolar retratada nos excertos das entrevistas realizadas os orientadores escolares. Dessa forma, destacamos os seguintes apontamentos:

Temos bons recursos e boa estrutura escolar, tentamos adequar toda escola para os alunos com deficiência, colocamos cartazes, figuras em língua de sinais e em Braille e sempre fazemos reuniões para melhorar a acessibilidade do centro. Quando vemos que algo precisa ser mudado por causa de um aluno, logo nos movemos para isso. Aqui o foco é o aluno, seja ele com ou sem deficiência e seu acesso a todo o centro. (Orientador A).

Para uma boa execução das atividades com os alunos surdos, é também necessária uma boa estrutura escolar para a execução das atividades. O centro educativo deve ser acessível a todos os alunos, principalmente para aqueles com deficiência. Aqui no centro nós fizemos as adaptações. Na sala do aluno surdo existe um semáforo que mede os ruídos da sala e muda de cor quando tem muito barulho, assim as crianças sabem que precisam falar mais baixo para o Miguel escutar (Orientador B).

Por meio dessas falas, evidencia-se que tais centros educativos apresentam-se acessíveis a todos os alunos e que fazem adaptações para melhor atender seus alunos. Destaca-se a medida utilizada pelo Centro B que colocou um semáforo na sala do aluno surdo para medir os níveis de ruídos presentes e, uma vez que existe muito barulho na sala, o semáforo altera as cores e as crianças sabem que devem diminuir o tom de voz. Essas medidas tornam o centro educativo mais acessível ao alunado com alguma deficiência, promovendo oportunidades de aprendizagem em todos os espaços. Tais apontamentos corroboram com as ideias tecidas por Aragall (2013, p.16) sobre acessibilidade e oportunidades oferecidas pelos centros, *“por tanto, si hablar de accesibilidad es hablar de igualdad de oportunidades, un centro accesible debe contemplar las necesidades – comunes y específicas – derivadas de la diversidad de los alumnos”*⁸³.

Todo entorno educativo do centro deve oferecer suficiente adequação e acessibilidade a todos os alunos, considerando a especificidade das diferentes deficiências, uma vez que cada uma envolve distintas medidas. Os centros devem ainda abarcar todo tipo de acessibilidade ao aluno além dos aspectos físicos, como recursos humanos, materiais, processos de avaliação e planejamento didático dos professores, ou seja, todas as dimensões que perpassam a

⁸³ Portanto, se falar de acessibilidade é falar de igualdade de oportunidades, um centro acessível deve contemplar as necessidades – comuns e específicas – derivadas da diversidade dos alunos (tradução nossa).

aprendizagem do aluno com deficiência. Nesse sentido, tornar um centro educativo acessível é conseguir que todos os alunos implicados nesse processo possam utilizar de maneira autônoma todos e cada um dos serviços que são ofertados, considerando as necessidades, derivadas da diversidade humana (ARAGALL, 2013).

Por meio da legislação espanhola (ESPANHA, 2006), tais fundamentos são confirmados, uma vez que ela estabelece que os centros educativos existentes que não reúnam as condições de acessibilidade exigidas pela legislação vigente, deverão adequar-se nos prazos estabelecidos e assim dispor dos recursos necessários para garantir ao alunado com necessidade específica de apoio educativo, sua permanência e progressão no sistema educativo.

Destacamos neste momento, sob tais perspectivas relacionadas à organização dos centros e a estrutura física das mesmas, uma breve descrição das classes dos alunos surdos e dos professores especialistas, caracterizando os principais aspectos delas.

De modo geral, as salas de aula da Educação infantil (centros A e B) estão organizadas da seguinte maneira: na lateral da sala, há armários coloridos com divisões para serem colocadas bandejas de atividades dos alunos (cada aluno tem a sua com seu nome e uma foto), dois armários com materiais diversos dos alunos e da professora, um espaço para serem pendurados os casacos, lancheiras e garrafas de água dos alunos, uma pequena biblioteca, três cestos de lixo para serem separados os materiais jogados (papel, plástico e restos de comida), cartazes de boas ações e dos aniversariantes do mês e alguns espaços reservados para brincadeiras como uma pequena cozinha, uma casinha e uma caixa com carrinhos e brinquedos de montar.

A classe do centro A, possui, no fundo da sala, um espaço reservado para as “*Asambleas*” (assembleias). Este espaço era amplo e possui um tapete colorido com alguns desenhos, uma pequena lousa, um espelho (para atividades com a professora AL), letras do alfabeto e números fixados na parede, figuras de animais (por estarem desenvolvendo o projeto da vaca), fotos e nomes de todos os alunos, um pequeno vidro com água e sabão (para o ajudante do dia assoprar), e figuras de carinhas alegres e tristes. Os alunos se sentam neste tapete colorido, formando dois semicírculos.

Essa sala de aula está dividida (*mapa del aula*) em grupos de 6 a 8 alunos (grupos divididos por cores e com as fotos dos alunos em seus respectivos lugares). A professora normalmente troca os alunos de grupo toda semana. Esta divisão também ocorre de acordo com os projetos que são desenvolvidos em sala (nesta ocasião a professora desenvolve o projeto “*La vaca*”).

A classe do centro B está dividida em vários espaços diferentes, pequenos grupos (para 5 crianças), chamados “*rincones*”. A professora troca todas as semanas as atividades que seriam desenvolvidas nestes espaços. Dentre eles, podemos mencionar: lego, profissões (cada semana uma diferente), cartas com letras e figuras, quebra-cabeça, massinha, jogo com letras e números (desenhados em uma folha plastificada em que as crianças podiam desenhar por cima e depois apagar) e a mesa/grupo que fica com a professora para fazer a atividade do dia (duas atividades/fichas por dia: uma antes e uma depois do recreio). Cada *rincón* recebe um nome diferente e assim a professora chama os alunos deste *rincón* de acordo com este nome (nuvens, sol, flores, lua e coração). Há cartazes colados próximos a estes espaços (com velcros) e as crianças colam sua foto no espaço em que estão (cada *rincón* tem 5 quadrinhos para as fotos serem coladas) e ao mudar de *rincón* também trocam a foto de lugar e assim sabem em qual destes espaços estão. Espaços: Artes, cozinha, quebra-cabeça.

Nessa classe há uma cadeira no fundo da sala para o aluno que desobedece a professora ou faz algo de ruim para os colegas (*rincón* de pensar) para pensar no que havia feito. No fundo da sala, há um banheiro e uma pia para as crianças. Do lado de fora da sala, também há um pequeno parquinho de areia para as crianças, com casinha e escorregador, que tem acesso por uma porta na lateral da sala. Ressalta-se que todas as salas da Educação Infantil contam com seu próprio parquinho.

A sala contava também com um semáforo de ruídos (instrumento voltado para o aluno surdo). O semáforo ficava ligado o tempo todo e funcionava para verificar o nível de ruído na sala. Este funcionava da seguinte forma: possuía três cores, cada qual corresponde a um nível de ruídos na sala. Todas as crianças sabiam o porquê das cores e se havia um nível alto de ruído na sala, a professora alertava os alunos, que também percebiam a necessidade de diminuir o barulho para que Miguel pudesse ouvir de forma mais clara.

A sala da Educação Primária que estava incluída a aluna surda contava com 22 alunos distribuídos em 3 fileiras (com carteiras uma atrás do outra) e uma dupla ao final de cada fileira, totalizando 3 duplas. A classe era grande, possuía janelas grandes, lousa, lousa digital, computador, mural de recados, cartazes, alfabeto, livros e dicionários. No fundo da sala havia um armário com os materiais dos alunos e um pequeno armário com pastas de todos. Nesta pasta contém todas as provas realizadas pelos alunos.

A aluna surda se senta na primeira carteira da fileira próximo à janela da sala e a intérprete fica sentada em uma cadeira em frente a aluna.

A sala do centro C é grande com janelas grandes, armários, lousa, data show, cartazes, dicionários, quadro de avisos, cartazes com o alfabeto dactilológico espanhol e cartazes com

atividades dos alunos. Há na sala três armários grandes e duas prateleiras com atividades e materiais dos alunos e dos professores, mapas, globo terrestre, dicionários, livros didáticos e livros de história. Há na lateral da sala um espaço amplo reservado para os casacos dos alunos. Os alunos se sentam em duplas uma atrás da outra (total de 20 alunos na sala). Javier se senta na primeira carteira e a intérprete fica a sua frente.

A sala do centro D possui um computador, lousa, lousa digital, três armários grandes com materiais dos alunos e dos professores, mural de recados, cartazes com atividades dos alunos, alfabeto, numerais e livros diversos. Na lateral da classe, há um espaço grande para serem pendurados os casacos dos alunos. Conta com cinco grupos mistos (meninos e meninas) com quatro alunos por grupos espalhados pela classe. A classe possui 20 alunos no total. A aluna surda se senta no grupo que fica próximo a mesa da professora e, em sua mesa, há coladas duas folhas, uma com o alfabeto dactilológico e outra com os principais verbos e os sinais referentes a eles.

As salas das professoras especialistas de Audição e Linguagem, de modo geral, organizam-se da seguinte forma: mesas grandes com cadeiras e uma mesa pequena, lousa, espelho, rádio, armários pequenos com materiais dos alunos e da professora, cartazes com o alfabeto dactilológico e cartaz com um audiograma (constando os níveis de audição e o quais ruídos são possíveis de ser ouvidos em cada um deles), materiais diversos como jogos de tabuleiro, jogos com cartas de figuras, letras e sinais, jogos de adjetivos, jogos com situações sonoras (acompanhados de cds), dados com expressões e praxias para os alunos fazerem, bolinha de sabão, jogos para controlar a respiração, jogos das famílias silábicas, livros de histórias, atividades para o desenvolvimento fonológico e pasta de atividades para a formação de frases através de figuras e ações. A mesa grande normalmente fica em frente a um espelho.

As salas das professoras especialistas de Pedagogia Terapêutica, de modo geral, organiza-se da seguinte forma: a sala possui duas mesas, uma grande e uma pequena, e o professor, na maioria das vezes, sentava-se em frente ao aluno, três armários com materiais dos alunos e do professor e jogos diversos, cartazes com o alfabeto e os numerais, caixas com números grandes e fácil manipulação para os alunos, cartazes com as operações matemáticas, lousa, ábaco, material dourado, computador e impressora.

Ressalta-se que a maioria dos centros que possuem salas de música eram organizadas da seguinte maneira: sala grande, espaçosa, com lousa digital, computador, cartazes com notas musicais, lousa com notas musicais desenhadas e uma variedade muito grande de instrumentos musicais.

8.2.4.3 Centros educativos bilíngues

Para esta categoria, buscamos caracterizar, pelas falas dos participantes, o aproveitamento dos alunos surdos nos centros educativos bilíngues – vale ressaltar que todos eles são bilíngues, isto é, oferecem o ensino de Língua Estrangeira (na maior parte dos centros, o Inglês, e em alguns, o Francês também). Destaca-se que em três dos quatro centros pesquisados, além de serem dadas disciplinas de outras línguas, também são ministradas nestas línguas (total ou parcialmente) matérias do currículo. Evidencia-se tal propósito dos Centros relacionados ao ensino do surdo, nos seguintes trechos:

Este centro é bilíngue, e a maior dificuldade do aluno surdo é em Science (que é a disciplina de Conhecimento do Meio que é dada em Inglês) e em Inglês. Embora ler coisas em Inglês amplie seus conhecimentos também reduz seu vocabulário em espanhol (Tutora C).

Inclusive aprende Inglês, porém apresenta mais dificuldades porque o conteúdo da disciplina é dado em Inglês (se referindo a Science). Há algumas adaptações, mas poucas (AL-C).

A maior dificuldade é com relação ao Inglês porque esta não é sua língua materna e também não é sua segunda língua, e como nosso centro é bilíngue, pedimos boa parte dos conteúdos em Inglês e sabemos que as crianças surdas encontram obstáculos para ascender ao abstrato e algumas relações quando há vínculos linguísticos. Pretendemos que os alunos façam uso ativo do Inglês como ferramenta de aprendizagem para outros conhecimentos, então é complicado para ele e por isso para ele a intérprete traduz tudo em LSE apenas em língua castelhana. Em Plástica também fazemos isso (porque também é dada em Inglês) (Orientador C).

Como este centro é bilíngue, a prioridade é oferecer a matéria em Inglês, porém, para Fátima, damos em língua espanhola. Mas ela entende pequenas expressões e explicações em Inglês (PT-D).

Para ilustrar os trechos destacados, apresentamos breves considerações sobre as observações realizadas a fim de corroborar com as informações levantadas nas entrevistas. A seguir, relatamos o contexto e estratégias utilizadas em uma das aulas de Inglês ministradas na classe da aluna Carla (centro B).

Contexto: Alunos sentados em duplas na classe e a aluna surda sentada na primeira carteira da fileira próxima à janela da sala (um pouco distante da professora).

Atividade: 1. Atividade: Present contínuos e past simple (livro).

2. Ditado de sentenças (em Inglês) com os verbos utilizados na atividade anterior e depois estas frases deveriam ser passadas para negativa e afirmativa.

Explicação e descrição: A professora fala e explica as atividades apenas em inglês durante as aulas. Para a primeira atividade, os alunos deveriam completar uma atividade com verbos no livro. Para a segunda (utilizar a atividade dada em outra aula) os alunos deveriam passar sentenças em Inglês para negativa e afirmativa.

Posição e estratégia da professora: Explicou separadamente para a aluna surda qual seria a atividade e falou que a intérprete iria soletrar para ela.

Intérprete: Primeiramente sinalizou a sentença em Inglês em LSE, depois explicou para ela oralmente, fazendo em língua de sinais os verbos.

Aluna: Perdeu-se algumas vezes e não compreendeu o sentido das frases ditas em inglês. Em vários momentos, perguntou o significado de algumas palavras para a Intérprete, que por sua vez, explicou o conceito das mesmas em LSE.

Por meio destas considerações citadas, torna-se claro o objetivo dos Centros em fazer com que os alunos se apropriem de outro idioma enquanto ferramenta de comunicação. Todos esses participantes relatam que as maiores dificuldades dos alunos surdos encontram-se justamente em aprender outra língua (falada e/ou escrita) uma vez que a prioridade é a aquisição da língua espanhola.

Segundo Miccoli (2005), além de uma visão holística sobre o ensino de uma língua estrangeira, há também uma visão que entende que saber outra língua implica sua utilização de forma adequada e seu uso de maneira instrumental e para os surdos tal procedimento apresenta pontos lacunares uma vez que não utilizam esse outro idioma dessa forma.

Nota-se que para os alunos surdos o ensino da língua estrangeira (o Inglês e/ou o Francês) é pouco significativo, pois no decorrer destas aulas – observa-se por meio desses relatos – que os mesmos não a utilizam para a comunicação. Evidencia-se ainda que, nos excertos destacados, os profissionais afirmam veementemente que para eles o uso da língua estrangeira é de certa forma ineficaz em detrimento da aprendizagem da Língua Espanhola. Mesmo por que, “uma língua é usada para, entre muitas outras coisas, comunicar ideias e sentimentos, permitindo aos seus falantes participação social e cultural” (MICCOLI, 2005, p.31). Neste sentido, são realizadas adaptações para este alunado, suprimindo ou mesmo utilizando apenas a língua espanhola para sua aprendizagem.

Contudo esse mesmo autor considera a importância de ser oferecida ao surdo a oportunidade de aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que todos os alunos devem ter acesso a tal conhecimento, porém ressalta que a esses indivíduos a modalidade escrita é que possibilitará a interação com textos e autores dessa outra língua.

8.2.5 Centros educativos específicos

Nesta categoria abordamos aspectos relacionados a centros educativos específicos que atendem alunos com deficiência e também a importância e necessidade da existência de tais centros na Comunidade Autónoma estudada (Castilla-La Mancha), de acordo com alguns profissionais dos centros educativos. Por meio dos excertos a seguir, evidencia-se que os Orientadores entrevistados apontaram a importância de seus alunos terem frequentado estes centros.

Ela frequentou um centro para surdos por um mês e logo veio para este centro, mas vemos que seria importante ter frequentado mais este centro específico para ter aprendido coisas mais específicas. Mas aqui também tentamos oferecer um ensino individualizado (Orientador B).

O aluno havia se escolarizado em um centro específico de surdos na Comunidade de Madrid, em Torrejón de Ardoz. O nosso centro é um centro comum que atende a todos independente das características que possui. Em nossa comunidade autónoma não existe um modelo educativo para crianças surdas que não seja a escolarização ordinária. Antes havia uma equipe especializada, mas no momento não há mais, mas em Madrid existem centros específicos para surdos e como cada comunidade tem sua autonomia esta parte do ensino ficou estabelecida de forma diferente (Orientador C).

Tais falas nos remetem à escolarização desses alunos em centros específicos – estes podem ser Centro de educação especial (que atendem a todas as deficiências) ou Centros específicos para uma determinada deficiência (neste caso, a deficiência auditiva).

É importante ressaltar que, devido à estrutura descentralizada existente na Espanha, cada Comunidade possui autonomia legislativa para determinar seus respectivos princípios relacionados ao processo de inclusão. Destaca-se que *Real Decreto 696/1995 de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*, proporcionou a estas Comunidades a criação de legislações a fim de estas assumirem e se responsabilizarem pelas competências relacionadas à educação (ESPANHA, 1995).

O centro específico de surdos mais próximo de Guadalajara (Centro este mencionado em um dos comentários dos profissionais entrevistados) está localizado em uma cidade da Comunidade de Madrid e é um centro educativo concertado e atende alunos com necessidades educativas especiais derivadas dessa deficiência. Esse centro proporciona uma educação específica e personalizada aos alunos bem como recursos e estratégias específicas para os que delas necessitem. Na província de Guadalajara, há um centro de educação especial que atende alunos com deficiência, contudo destaca-se que, na referida província e na Comunidade

Autônoma de Castilla-La Mancha, não existe um centro específico de surdos, e isto se deve por não haver necessidade de um (segundo relatos dos profissionais).

Há autores que defendem a permanência desses alunos em colégios específicos para surdos (Centro bilíngues, isto é, oferecem o ensino através da Língua de Sinais e/ou da língua oral) ou mesmo em colégios de Educação Especial. Tais autores que defendem esse princípio consideram a ideia de que para estes indivíduos (os surdos) serem inseridos na sociedade e nos centros regulares, eles precisam primeiramente frequentar um centro educativo bilíngue (em que são ensinadas a Língua de Sinais e a língua majoritária do país) a fim de receberem respostas mais adequadas à sua identidade e cultura (ALEGRIA, 1999).

Os excertos a seguir apontam a necessidade da existência de tais centros educativos específicos na Comunidade em questão e também o trabalho que vem sendo desenvolvido nos centros sob o panorama de alguns profissionais.

Fazemos tudo que podemos pela menina, bom, mas não é um centro de surdos, é um centro normal, então não temos formação mais específica, mas buscamos supri-la. Não é um centro perfeito e especializado, mas tem suas vantagens como poder estudar com todas as crianças (PT-B).

Não sei se este centro é o melhor lugar para Javier, tenho minhas dúvidas, creio que estamos faltando em alguma área, porque favorecemos uma estimulação muito normalizada. Aqui nossa formação não é específica, mas acredito que a inclusão dele no centro beneficiou a todos e o ajuda em sua socialização com os demais (Tutora C).

Por meio das falas apresentadas, verifica-se que a maioria dos professores acreditam que um centro específico pra surdos teria alguns recursos diferenciados para esse alunado e reconhecem sua falta de formação para trabalhar com o mesmo, porém sustentam a ideia de que a inclusão do aluno surdo trouxe aprendizagem para todos, em especial para ele próprio.

Grande parte dos autores afirma que a inclusão em centros regulares é a melhor estratégia para atingir uma educação satisfatória para os alunos com deficiência. Tais autores corroboram com os trechos mencionados anteriormente, reafirmando a plena inclusão desses alunos nas escolas regulares, uma vez que nestas encontram maiores possibilidades de aprendizagem em meio à diversidade e se deparam com uma variedade linguística, emocional, social e acadêmica maior. Apontam ainda que uma educação de qualidade para os surdos deve perpassar aprendizagens escolares em igualdade de condições aos companheiros ouvintes, oferecendo um currículo adaptado quando necessário (ECHEITA, 2011).

8.3 SOBRE OS ALUNOS

Nesta categoria iremos especificar as características gerais de cada um dos alunos que participaram desta pesquisa, apontando trechos relevantes de suas histórias de vida (aspectos físicos) e o desenvolvimento psicoafetivo e social de cada um, por isto esta categoria apresenta-se majoritariamente descritiva.

8.3.1 Características gerais dos alunos

A categoria em destaque, como já apontado, aborda questões gerais sobre os alunos surdos que fizeram parte desta pesquisa. Para isso, ressalta-se que os dados foram extraídos dos documentos dos alunos (*Dictamén de escolarización e Informe Psicopedagógico*) e de trechos das entrevistas realizadas. Para isto, contamos inicialmente com breves apontamentos tecidos pela *Asesora de Atención a la Diversidad* da província, contextualizando como ocorre a escolarização de tais alunos.

Esta *Asesora* relata que, com relação aos alunos com deficiência auditiva, existem duas vias de acesso à escolarização: através de relatórios de um dos Centros Base da província, quando ainda não está escolarizado, ou por meio de encaminhamentos dos orientadores escolares que realizam avaliações com todos os alunos e verificam que estes precisam passar por exames médicos. Dessa forma os alunos com deficiência auditiva apresentam uma série de relatórios e diagnósticos clínicos que são enviados aos Centros educativos onde estão matriculados para assim completar a avaliação psicopedagógica e elaborar o “*Dictamen de escolarización*”, laudo para a escolarização do aluno na escola mais adequada.

A seguir apresentamos os dados relacionados ao diagnóstico físico dos alunos em questão.

8.3.1.1 Diagnóstico físico

Aluno Mario – Centro A

O aluno Mário nasceu em 13 de dezembro de 2011 (na data desta pesquisa o aluno estava com 3 anos e meio). Apresenta Hipoacusia Neurosensorial Bilateral Profunda com limiar superior a 95 dBs, de etiologia genética (ambos os progenitores são surdos). Por meio

do exame de otoemissão acústica (conhecido também como teste da orelhinha)⁸⁴ não foi detectado nenhuma alteração, porém, aos 3 meses de vida, através do exame do Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico – também conhecido por BERA (sigla em inglês), cujo objetivo é avaliar a integridade funcional das vias auditivas nervosas desde a orelha interna até o córtex cerebral – foi detectada uma perda auditiva profunda. Foram adaptados Audífonos (aparelhos auditivos), contudo, ao não serem observadas respostas auditivas, em novembro de 2012, foi realizado um implante coclear no ouvido direito, no *Hospital Infantil Universitario Niño Jesus* (Madrid). Tempo depois, foi feito o implante coclear no ouvido esquerdo, e no momento da elaboração deste documento, o menino estava em processo de adaptação e reabilitação do mesmo.

Aluno Miguel – Centro B

O aluno Miguel nasceu em 06/02/2011. O aluno foi matriculado com 18 meses em uma *Guarderia* (berçário) de sua cidade onde foi observado um atraso na aquisição e desenvolvimento da linguagem, devido a uma perda auditiva. Encaminhado pelo pediatra ao Serviço de Otorrinolaringologia com 22 meses, posteriormente encaminhado a *Equipe de Atención Temprana del Centro Base*⁸⁵ para estimulação fonoaudiológica.

Gestação e parto com características normais. Exame de Otoemissão acústicas provocadas também normais. Com 22 meses, Miguel foi encaminhado ao Serviço de Otorrinolaringologia por apresentar suspeitas de hipoacusia por atraso de linguagem, tanto em casa como na escola. Segundo sua mãe, foi observada nele uma paralisação nas emissões vocálicas e consonânticas a partir dos 18 meses. Não apresentou quadros de otite. Com 27 meses, foi realizado o exame do Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico (BERA) em que foi diagnosticado Hipoacusia Neurosensorial Bilateral Moderada, com perda auditiva de 70dB. Por meio do *Hospital Universitario del Niño Jesus*, recebeu Audífonos (aparelhos) em junho de 2013, recebendo assim tratamento fonoaudiológico no Centro Base e estimulação auditiva com uma logopeda. Utiliza também o equipamento FM.

⁸⁴ O exame de otoemissão acústica (conhecido também como teste da orelhinha) é um teste computadorizado e detecta precocemente a perda auditiva em crianças. São produzidos sons pelas células ciliadas externas dentro da cóclea em resposta a um estímulo específico introduzido no ouvido.

⁸⁵ Atención temprana, isto é, Atenção precoce, refere-se ao conjunto de intervenções dirigidas a população infantil de 0 a 6 anos, a família e ao meio, que tem por objetivo atender, o mais rápido possível, as necessidades transitórias ou permanentes que apresentam as crianças com transtornos em seu desenvolvimento.

Aluna Carla - Centro B

A aluna Carla nasceu no dia 22/10/2003. Em sua gestação, existiram complicações que foram detectadas, pois a mãe é celíaca. Parto prematuro e gestação com complicações. A menina nasceu com 600 gramas e esteve 3 meses na incubadora. Os pais perceberam que a menina apresentava um atraso significativo de linguagem e disse as primeiras palavras com 4 anos de idade e ainda assim sem poder entendê-las. Foram realizados exames, e foi diagnosticado Hispoacusia Neurosensorial Bilateral Severa (80 dB no ouvido direito e 90 dB no ouvido esquerdo). Com 4 anos e 7 meses, a menina recebeu os primeiros aparelhos auditivos retroauriculares digitais da marca Widex.

Conta com o apoio de intérprete de LSE desde a infância e com 3 sessões semanais de Audição e Linguagem.

Na educação infantil, a professora notou que havia algo estranho, porém não sabia o que, mas foi ela quem descobriu por meio de algumas provas que a menina era surda. Isso aos quatro ou cinco anos de idade (Tutora B2).

A menina não possui implante e não tem restos auditivos, também não tem um bom rendimento com o aparelho, não são bem aproveitados. Dentro de uma conversa, ela compreende algumas coisas explicadas de forma oral, porém, quando falamos de algo mais técnico, ou frases mais elaboradas, ela se perde (AL-B).

Aluno Javier – Centro C

O aluno nasceu em 25/10/2005. Gestação desenvolvida sem complicações e parto de aspecto normal. Diagnosticado com Hipoacusia Neurosensorial Bilateral Profunda ao nascer, com perda de 95 dB. Seus antecedentes familiares (pais e irmãs) são surdos. Foi candidato a um possível implante coclear, contudo os pais não estiveram de acordo. Usa audifonos.

Comunica-se através da língua de sinais. Tem grande intenção comunicativa apesar de não ter desenvolvido a linguagem oral. Apresenta desenvolvimento cognitivo adequado para sua idade e possui um nível de competência correspondente a seu nível escolar, ainda que requeira adaptações nos aspectos comunicativos linguísticos.

Javier descobriu que era surdo em nosso centro, não sabia que era surdo porque não havia nada de diferente em sua vida e somente participava de uma comunidade surda e sua família toda era surda. Apenas tinha contato com a LSE, mas aqui descobriu que ele não era como os demais, que era surdo e que existia a língua oral (Orientador C).

Aluna Fátima – Centro D

A aluna nasceu em 04/05/2003. Fátima foi diagnosticada aos três anos com Hipoacusia Neurosensorial Bilateral Moderada, de origem coclear, com maior afetação das frequências graves em ambos ouvidos. A menina nasceu no tempo certo, e sua gestação e parto foram normais. Apenas aos dois anos seus pais perceberam que não ouvia, apenas escutava ruídos mais altos. Em 2006 foi diagnosticada com Hipoacusia Neurosensorial Bilateral Moderada, de origem coclear, com perda de 50 dB no ouvido direito e 70 dB no ouvido esquerdo.

De acordo com relatórios dos testes realizados, Fátima deveria ter uma audição e comunicação bastante funcional com o uso dos audifonos, no entanto, Fátima nem sempre os leva postos, o que dificulta bastante sua evolução.

Fátima tem restos auditivos e isso é bom para ela, assim pode utilizar o aparelho e isso a auxilia nas aulas e na socialização com os colegas (Orientador D).

O que acontece é que teve muitos agravantes. Ficou muito tempo com apenas um aparelho por problemas econômicos da família. Então não compreendia as informações por via auditiva (Tutora D).

Ela veio a este centro com este diagnóstico aos cinco anos. Se expressa utilizando alguns sinais, mas conseguimos compreender sua fala porque sempre teve auxílio de especialistas (PT-D).

Os alunos Mario (centro A, que possui 3 anos e está na Educação Infantil) e Javier (centro C, que possui 9 anos e está no 4º ano da Educação Primária) apresentam Hipoacusia Neurosensorial Bilateral Profunda, ambos com perda de 95 dB e filhos de progenitores surdos. Mario recebeu tal diagnóstico aos 3 meses de idade e Javier logo que nasceu, porém o primeiro recebeu implantes cocleares e utiliza mais a língua oral e o segundo utiliza o aparelho e se comunica através da LSE com o auxílio de uma intérprete de LSE.

A aluna Carla (centro B, que possui 11 anos e está no 6º ano da Educação Primária) apresenta Hiposacusia Neurosensorial Bilateral Severa, com perda de 80 dB no ouvido direito e 90 dB no ouvido esquerdo, talvez por sua mãe ter passado complicações em sua gestação. Utiliza o aparelho e se comunica principalmente através da LSE com o auxílio de uma intérprete de LSE, porém também faz leitura labial e pronuncia algumas palavras.

Os alunos Miguel (centro B, possui 3 anos e está na Educação Infantil) e Fátima (centro D, possui 11 anos e está no 4º ano da Educação Primária) apresentam Hipoacusia Neurosensorial Bilateral Moderada. Miguel tem perda de 70 dB e Fátima de 50 dB no ouvido

direito e 70 dB no ouvido esquerdo. Miguel recebeu o diagnóstico aos 2 anos e 3 meses, com ausência de conhecimento da causa e Fátima diagnosticada aos 3 anos com origem coclear. Ambos utilizam o aparelho, porém Miguel utiliza o Equipamento FM e a Língua Oral e Fátima utiliza além da Língua Oral, alguns sinais da LSE para se comunicar.

Todos esses alunos estão em centros regulares em regime de inclusão total com apoio para o professor da sala regular (*tutor*) dos professores de PT e AL, e como vimos, para dois alunos, o apoio de intérpretes de LSE e para outros dois, a utilização de equipamento FM.

8.3.1.2 Desenvolvimento psicoafetivo e social

Nesta categoria, iremos descrever (por meio dos documentos fornecidos pelos centros e por excertos das entrevistas realizadas com os profissionais que possuem contato com os alunos surdos) aspectos relacionados ao desenvolvimento psicoafetivo e social destes alunos, buscando relacioná-los a literatura pertinente.

Mário (A). O menino se mostrava uma criança ativa e inteligente e se socializava bem com os demais alunos de sua sala. Realizava bem as atividades em grupo, porém quando não lhe interessava, ficava irritado e desobedecia a tutora. As falas seguintes expressam suas principais características:

O ponto a favor é que ele está muito motivado e quer aprender a linguagem e o ponto contra é que como falamos muito bem dele, ele acha que pode fazer o que quer e muitas vezes os colegas não conseguem se comunicar com ele, mas o aceitaram muito bem e se adaptaram a ele (Tutora A).

O menino é pouco companheiro e um pouco egoísta porque está acostumado a ser o rei de sua casa. Então, temos que passar a ele valores diferentes e não conceder a ele tudo o que quer (AL-A).

Por meio das observações realizadas, foi possível perceber que o aluno de fato interagiu bem com os demais alunos e fazia a atividade sozinho. O menino demonstrava felicidade quando era estimulado e recompensado por realizar as atividades, no entanto, algumas vezes se distraía muito com os colegas e, quando chamado a atenção, se irritava muito. A professora mencionou em um desses acontecimentos que ele usava de sua deficiência auditiva para não fazer as tarefas solicitadas em sala.

Miguel (B). Miguel se mostrava uma criança afetiva, com bom contato ocular, que respondia a seu nome quando chamado. Seu desenvolvimento sócio afetivo acontecia de forma plena com os demais alunos e participava de forma ativa nos distintos contextos de

interação. Brincava com as crianças e se mostrava alegre, ainda que, à medida que avançava em linguagem expressiva, suas interações eram maiores.

Carla. Carla se mostrava uma criança alegre, mas também tímida. Necessitava conhecer seu contexto para sua segurança. Era resistente a mudanças e a novas situações, apresentando certa rigidez para a interação espontânea. Segundo dados fornecidos pelo centro educativo (por meio de entrevistas com os pais), a menina estava acostumada a fazer o que queria e sentia inferior as demais pessoas.

Em aula respeitava as normas, atendia às explicações ainda que solicitasse o reforço visual posteriormente. Não costumava pedir ajuda aos companheiros, contudo interagiu de forma positiva com todos.

Javier (C). No centro, Javier era uma criança sociável e comunicativa. Relacionava-se muito bem com os companheiros ouvintes, ainda que mostrasse preferência por seus iguais surdos. As falas seguintes expressam suas principais características:

Javier é um menino muito inteligente e prático. Funciona muito bem com informações visuais, é muito competente e tem muitas habilidades sociais. Sua linguagem oral é pouco compreensível, porém os colegas estão acostumados e o entendem (Orientador C).

O garoto é um encanto. A verdade é que é muito otimista, está muito bem integrado na classe (Tutora C).

É uma criança sempre pronta e muito sociável. Possui muitas qualidades e não se chateia com nada. É um menino com muito encanto pessoal, então suas dificuldades são supridas por suas qualidades (PT-C).

A verdade é que é uma máquina de tão inteligente, é capaz de intuir a aprendizagem e se socializa muito bem com os amigos em classe e gosta de brincar (AL-C).

Fátima (D). A aluna interagiu bem com os colegas e com a tutora. Compreendia bem as normas da sala, ainda que lhe custasse as respeitar. Suas relações fora do centro eram basicamente o núcleo familiar, o qual não favorecia à aprendizagem da língua espanhola. Era uma aluna autônoma e uma criança muito ativa e impulsiva, possuía dificuldades em permanecer quieta em um espaço limitado. Apresentava boa relação e interação com os colegas e participava bem das atividades propostas. As falas seguintes expressam suas principais características:

Temos uma prática que se chama “tutoria de iguais”, que é quando um aluno ajuda o outro. Eles gostam muito dela, desde o princípio a acolheram muito bem, mas ela se assustava um pouco e ficava nervosa porque não podia falar. As

crianças tem uma atitude de colaboração com Fátima. É um clima bom (Tutora D).

A menina é muito intuitiva e muito inteligente e interage bem com os colegas (PT-D).

Evidencia-se por meio destes trechos que todos os alunos mencionados se socializavam e interagiam bem com os demais colegas e professores e eram muito afetivos. Destacam-se os alunos Miguel e Javier que eram os mais expressivos e se sobressaíam em suas salas de aula. Já os alunos Mario e Fátima, possuíam mais dificuldades em permanecerem concentrados em uma atividade por um determinado período de tempo, porém também trabalhavam muito bem em grupos, e a aluna Carla apresentava-se como a mais tímida de todos e interagía mais com os demais quando estes se aproximavam dela.

Tais percepções, oriundas das observações e subsidiadas pelas entrevistas, corroboram com os pressupostos de Góes (2002) que afirma que as crianças surdas possuem as mesmas possibilidades cognitivas que as crianças ouvintes. Dessa maneira também, é através de processos de interação com o outro que o aprendizado ocorre de maneira mais significativa e neste caso, auxiliando o desenvolvimento do indivíduo surdo em todos nos âmbitos psicológico, emocional, cognitivo e social. Diante de uma perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento da criança surda deve ser visto como um processo social, considerando experiências, cultura e interação com o outro. O que difere é o aspecto da comunicação, que no caso dos surdos, por não existir uma comunicação efetiva na Língua Oral acaba dificultando tal processo, porém, que é possível, e nesse sentido vale ressaltar que

O ato de comunicar-se é troca, é interação e pode tornar-se um jogo interessante se respeitadas as diferenças. Os alunos surdos possuem linguagem interna muito rica, possuem graus variados de informações que o saber formal tem potencial para expandir, e o reconhecimento desta potencialidade é fundamental para a escolaridade (NIENDICKER e ZYCH, 2008, p.5).

Como apontado pelas autoras, o aluno surdo tem seu potencial e capacidades. Cabe ao docente saber como desenvolver tais dimensões entre os alunos, considerando as experiências, as informações trazidas por ele e, em especial, respeitar sua cultura e sua língua. Por meio desses princípios, a interação com os demais ocorre de maneira mais eficaz e conseqüentemente trazendo benefícios comunicativos e sociais para o aluno surdo. Em vista disso,

Este fato é bastante interessante na medida em que a socialização é um aspecto importante para uma inclusão escolar bem-sucedida, pois a convivência dos alunos com necessidades educacionais especiais em ambientes comuns e as interações sociais que se estabelecem servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, bem como para proporcionar aos alunos proteção, apoio e bem-estar no grupo (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p.4).

Pelos aportes construídos, verifica-se a importância da socialização dos alunos para seu pleno desenvolvimento, sendo este a especificidade da educação escolar. Nesse sentido,

Educar crianças com necessidades especiais juntamente com seus pares em escolas comuns é importante, não apenas para prover oportunidades de socialização e de mudar o pensamento estereotipado das pessoas sobre as limitações, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura dentro e fora da escola (MENDES, 2004, p.228).

8.3.2 Avaliação do desenvolvimento pedagógico dos alunos

Nesta categoria visamos especificar as características referentes ao desenvolvimento pedagógico dos alunos surdos por meio dos documentos fornecidos pelos Centros (*Dictamén de escolarización e Informe Psicopedagógico*) e de trechos das entrevistas realizadas (com as falas daqueles profissionais que relataram sobre tal tema). Desta forma faremos uma descrição de tais características dos alunos e posteriormente um paralelo entre os mesmos. Ressalta-se que a documentação respectiva aos alunos apresenta-se de forma variada, (tanto em natureza, quanto em quantidade de dados), ou seja, a quantidade de informações varia de acordo com os responsáveis pela elaboração destes documentos, devido à autonomia dos Centros Educativos (característica típica da organização espanhola).

ALUNO MARIO – Centro A

Por meio de testes realizados com o aluno, foi possível identificar que Mário era capaz de perceber expressões ditas na classe e repeti-las. Estava incorporando e produzindo mais palavras do vocabulário trabalhado em aula e em fonoaudiologia, tanto em Língua de Sinais como em Língua oral.

Torna-se necessário propiciar um ambiente que se priorize a estimulação cognitiva e linguística em Língua de Sinais e em língua oral, otimização no centro e em classe, de estratégias visuais e trabalho sistemático e intencional de estimulação linguística.

Os profissionais entrevistados relatam os seguintes aspectos sobre o aluno:

O aluno se encontra dentro da média dos demais alunos de sua sala, mas na parte de comunicação e linguagem, está um pouco abaixo e como também é um pouco teimoso, às vezes, não aprende porque não quer e não porque não consegue (Tutora A).

A professora utiliza estratégias diferentes com ele e ele apresenta um bom progresso e se mostra capaz de aprender coisas novas (AL-A).

ALUNO MIGUEL – Centro B

Miguel se mostrava uma criança atenta, esperta e com vontade de aprender. Destacava-se em habilidades como o desenvolvimento conceitual (identifica tamanhos grande e pequeno, classifica objetos por sua forma, identifica texturas e cores), discriminação perceptiva e apresenta boa memória visual, contudo possuía dificuldades em raciocínio, ainda que gostasse de realizar tais atividades.

Com relação ao processo de avaliação pedagógica, foram realizados alguns testes com o aluno, dentre eles, destacam-se: Inventário de desenvolvimento BATELLE, observação do aluno em situações variadas, ademais de entrevistas com os pais e relatórios do Centro Base. O aluno se mostrou com boa percepção visual e boa capacidade de sinalizar, bem como um desenvolvimento geral com idade equivalente de 30 meses para seus 36 meses de idade cronológica. Nas áreas motora e cognitiva, seus resultados estavam dentro da média e na área pessoal e social suas pontuações não se apresentavam equilibradas, mostrando um ligeiro atraso não significativo – relacionado com o próprio desenvolvimento da linguagem.

Miguel apresentava intenção comunicativa, capacidade de sinalizar e boa capacidade de imitação. Estas qualidades, unidas a um nível de atenção adequado se apresentavam como facilitadoras da aprendizagem. As mesmas se devem a um efetivo uso dos aparelhos auditivos e um significativo desenvolvimento da linguagem.

Não foram observadas alterações funcionais ou estruturais nos órgãos bucofonatórios, ainda que o aluno apresentasse dificuldades nas práxias orais e alterações de timbre. Miguel se fazia entender através de gestos e palavras, onomatopeias, ruídos e sons consecutivos de palavras simples.

Por meio de testes de avaliação da discriminação auditiva e fonológica, percebeu-se que o maior atraso se apresentava na área de linguagem expressiva (utilizava um vocabulário de mais de 100 palavras em que se incluíam substantivos, ações, adjetivos e pronomes, emite sons ou palavras associados a objetos de seu entorno e utiliza expressões de duas palavras).

Com relação ao nível receptivo-compreensivo, o aluno seguia ordens, compreendia conceitos básicos, formas possessivas e advérbios fracos e fortes. Ademais, reconhecia objetos dos quais se fala, compreendia perguntas simples dentro de um contexto, conhecia os

nomes dos membros de sua família, respondia a seu nome, entende o “não” e o “sim”, seguia uma ordem com objetos e repetia respostas verbais que compreendia.

Com a ajuda dos aparelhos e das pessoas que estão ao seu redor, desenvolvia de forma significativa a linguagem oral por via auditiva e estava inserido em meios orais. Necessitava do uso contínuo dos aparelhos e a via visual era via de apoio. No momento da pesquisa, a opção mais utilizada com o menino era a utilização do código oral com o apoio da leitura labial bem como o aproveitamento dos restos auditivos.

Os profissionais entrevistados relataram os seguintes aspectos sobre o aluno:

Miguel segue perfeitamente tudo que há em classe e com muito interesse, mas se nota que quando não contamos com o Equipamento de FM, ele se distraí mais e se perde (Orientador B).

Miguel está na média dos companheiros. Sua linguagem também é efetiva, visto que há alunos de três anos que falam pior que ele. Segue muito bem a aula e não tem nenhum problema em nível de aprendizagem (Tutora B1).

No momento vai muito bem, acompanha os demais e desenvolve bem, tem um nível de compreensão e aquisição de conceitos bons, e raciocínio normal (AL-B).

ALUNA CARLA – Centro B

Os resultados obtidos em nível representativo estabeleceram predomínio da associação visual frente à associação auditiva. Tais sentidos estavam associados embora um deles fosse predominante para aquisição de conhecimento.

Alguns testes indicaram que apresentava, numa leitura em voz alta, a pronúncia correta de sílabas e palavras simples adequadas para sua idade. Lia frases corretamente e com fluidez, ainda que em tom muito baixo. Sua compreensão leitora não contemplava todos os itens indicados e que correspondiam a sua idade, porém apresentava uma escrita rápida e sem erros. Sua grafia era legível, ainda que irregular.

Os resultados destes testes permitiram avaliar que sua compreensão das situações sociais era adequada a sua idade cronológica e que estava abaixo quanto à aritmética, isto é, o calculo mental e a execução de operações e resolução de problemas.

O nível de Carla era equivalente a uma criança de sua classe e nível, exceto na área de comunicação e representação, uma vez que suas dificuldades se centravam em leitura e escrita, vocabulário, raciocínio abstrato, orientação temporal e expressão oral.

Os profissionais entrevistados relataram os seguintes aspectos sobre a aluna:

Notamos dificuldades nestes dois últimos anos, pois há conteúdos que ela não aprende, em especial em matemática e língua. Por isso o ano que vem continuará

neste curso para aprofundar tais conteúdos. Estamos trabalhando coisas mais simples como frases curtas, pequenos textos, até que consiga fazer redações (Tutora B2).

A menina, com a ajuda que tem, apresenta certas dificuldades em alguns aspectos, mas em outros ela segue bem. Não absorve todo o conteúdo, pois sua via auditiva restringe as informações, mas chegará ao final do curso (PT-B).

A aprendizagem de Carla é um pouco mais lenta que o normal, mas é constante e progressiva, adquire conceitos e conteúdos mediante os recursos oferecidos. Não está no nível dos demais, mas dia a dia vai os alcançando. Algumas coisas ficam para trás, mas apresenta um bom avanço (AL-B).

ALUNO JAVIER – Centro C

Tratava-se de um aluno romeno, o que dificultava ainda mais a comunicação, pois a língua materna e a língua veicular do centro educativo eram muito diferentes.

O aluno comunicava-se em LSE, apresentava um vocabulário de sinais de acordo com sua idade, compreendia frases simples e contextualizadas, acompanhadas de sinais e mostrava intenção comunicativa. Atualmente apenas emitia palavras em língua oral de maneira espontânea, priorizando como código comunicativo a LSE.

Foram realizadas diversas provas e testes com o aluno e estes apontaram os seguintes aspectos:

Aspectos médicos: Aluno com surdez profunda bilateral. Utilizava aparelhos que o ajudavam a melhorar a conexão com o ambiente, mas que não lhe permitem perceber a fala.

Aspectos intelectuais: O aluno sempre mostrava um desenvolvimento cognitivo superior ao esperado para sua idade. Javier era uma criança esperta, curiosa e conectada com o meio.

Aspectos comunicativos linguísticos: O aluno era capaz de perguntar, narrar e compartilhar informações com o adulto. Comunicava-se em LSE. Era capaz de manter uma conversação em contexto aberto. Mostrava uma atitude muito positiva em relação à linguagem oral, mas apresentava sérias limitações para chegar a ela. Emitia vocalizações simples, mas ininteligíveis. Quanto ao aproveitamento dos restos auditivos, não se beneficiava muito deles, o que dificultava incorporar rapidamente sons e vocabulário novos. Não era capaz de discriminar sons, apenas sons vocálicos trabalhados de forma isolada.

Javier trabalhava ao mesmo ritmo de sua classe e era capaz de terminar as tarefas no tempo estabelecido para isso. No curso escolar, em que os testes haviam sido realizados, ele se deu conta de suas limitações ao que se refere à linguagem oral e escrita e que essas dificuldades advinham de sua deficiência auditiva. Por isso, a equipe escolar deveria trabalhar

constantemente de forma positiva sua aceitação e a criação de seu próprio autoconceito “eu sou surdo”.

A função do intérprete com Javier é primordial, uma vez que faz a mediação entre o mundo ouvinte e o seu e lhe explica todas as informações que acontecem ao seu redor. O uso da modalidade bimodal com Javier não era produtiva já que não entendia a mensagem. Foi iniciado na leitura labial e o uso de marcadores fonéticos. Durante o ano escolar, conseguiu superar todos os objetivos propostos em sua adaptação curricular.

Os profissionais entrevistados relatam os seguintes aspectos sobre o aluno:

Javier tem um ritmo de aprendizagem impressionante, tem uma capacidade muito grande de aprender e sempre avançou com suas capacidades (Orientador C).

De notas, está em torno de bem ou notável. A matéria que está um pouco mais abaixo é em Artes Plásticas porque ele não gosta muito, e em Música também, porque não consegue fazer os exercícios com a flauta em casa. Então suas qualificações são médias. Já em Língua e Matemática está adaptado porque apresentam outros níveis de exigência (Orientador C).

É um aluno romeno, apresenta um vocabulário mais escasso (tanto em castelhano como em LSE) porque é apenas aqui no colégio que vê palavras novas, tem um vocabulário básico. Às vezes, quando aprende palavras novas quer ensinar sua avó em casa porque ela também tem um vocabulário restrito (Tutora C).

Javier possui muitas dificuldades em língua, mas segue bem. Em gramática estamos vendo os determinantes que concordam com substantivo, gênero e número, então ele se dá conta porque está estudando, não de forma natural como os demais, mas se nota que quer aprender. Este ano (4º ano) começou a elaborar frases corretamente e está começando a conjugar os verbos (Tutora C).

O aluno escreve perfeitamente as palavras. Seus problemas maiores são em nível de artigos, verbos ou morfossintaxe para mudar os elementos, mas está fazendo seu melhor (AL-C).

Em matemática tira boas notas, de sete para cima. Em nível de leitura, está um pouco abaixo do nível do curso que está, seu nível é de terceiro ano, mas o avaliamos de forma diferente, pois ele apresenta diferenças (PT-C).

ALUNA FÁTIMA – Centro D

A Fátima e sua família eram de origem marroquina e a língua que utilizam em casa era o árabe, o que supõe uma dificuldade maior para a aprendizagem da aluna.

Os testes realizados com Fátima mostraram que ela se encontrava em um nível médio relacionado ao desenvolvimento de sua capacidade intelectual.

O desenvolvimento da linguagem oral foi tardio, pois não foi diagnosticada até os três anos de idade. A partir desse momento, sua evolução era bastante positiva, mas seu nível de desenvolvimento psicolinguístico estava abaixo das crianças de sua idade, especialmente ao que se referia à expressão oral.

Na linguagem escrita, apresentava um nível adequado ao ano escolar em que se encontrava escolarizada, ainda que cometesse muitos erros de omissões e substituições de letras. Construía algumas frases simples no tempo presente (sempre com ajudas orais e visuais prévias). Em leitura, decifrava os textos de forma correta, mas sua compreensão leitora era muito baixa, principalmente devido a seu escasso nível de vocabulário. Necessitava de ajudas gráficas para favorecer a compreensão.

A avaliação dela é muito positiva. É uma criança com muito potencial. O pouco resto auditivo que possui a tem ajudado muito (Orientador D).

Em Conhecimento do Meio, por exemplo, quando analisamos o mapa da Espanha, ela consegue identificar algumas províncias. Eu não posso exigir que aprenda como os demais e saiba todas as comunidades, mas ela sabe se situar e sabe ver o mapa do mundo e ver que veio de Marrocos. Sabe as províncias de Castilla-La Mancha e os limites da Espanha. Sabe por que visualiza, porque de forma abstrata não poderia. Todas as informações que chegam por via visual, ela compreende e temos de explicar a importância desse conteúdo para ela (Tutora D).

Em Matemática, consegue fazer operações simples, mas agora estamos introduzindo operações com dois números. Por uma cifra, faz perfeitamente. Temos trabalhado números decimais com toda a classe. Mas ela soma e subtrai com números decimais e os coloca perfeitamente (Tutora D).

Fazia muitas confusões com os tempos verbais “ontem, hoje e amanhã”. Este ano começou a utilizar outros tempos verbais como o pretérito perfeito composto (*Yo he comido, Yo he jugado* – Eu tenho comido, Eu tenho jogado), mas utiliza apenas estes dois. Então começamos a trabalhar para fazer essa diferenciação e mostramos a distinção entre “*he comido*” (tenho comido) e *yo comí* (eu comi) (AL-D).

A aluna segue bem a classe quando as informações são apresentadas de forma visual, mas o livro de classe de seu curso ela não consegue acompanhar (PT-D).

Segue bem as atividades, mas há coisas que não consegue fazer, por exemplo, um texto, uma leitura mais elaborada ou frases para conjugar...ela se perde. Textos mais curtos, ela consegue ler, mas não entende o que leu. Os outros alunos possuem níveis mais altos quanto à compreensão leitora e a expressão oral, a estruturação da linguagem e da escrita. Ela segue avançando e nós a ajudamos, mas sempre respeitando seu ritmo evolutivo. Os aspectos mais difíceis para ela são relacionados à linguagem, a expressão oral e escrita e a compreensão leitora (PT-D).

Neste momento ela está avançando muito em linguagem escrita, já é capaz de produzir pequenos textos, inclusive dentro de seu nível, participou do concurso de Dom Quixote de La Mancha com um texto que ela mesma escreve. Para nós isso é uma alegria (PT-D).

Torna-se evidente, por meio dos trechos e descrições destacados anteriormente, que os cinco alunos pesquisados apresentavam um desenvolvimento cognitivo igual aos demais

alunos. Destaca-se que os alunos Mario e Miguel apresentavam a fala mais compreensível com relação aos demais, emitindo encontros vocálicos de forma mais discriminada, enquanto os alunos Carla, Javier e Fátima apresentavam mais dificuldades com a língua oral, e destes, o aluno Javier apresentava uma fala ininteligível. A maioria também fazia leitura labial, auxiliando assim, na compreensão das informações.

A maioria desses alunos encontrava-se dentro da média de escolarização dos demais alunos de sua sala, contudo a aluna Fátima apresentava um nível abaixo daquele no qual se encontravam os outros alunos. Mario e Miguel passavam pela aquisição da língua espanhola escrita, enquanto os outros três (Carla, Javier e Fátima) já conseguiam escrever e formular frases curtas e simples, porém apresentavam uma escrita com erros ortográficos, em especial na conjugação verbal. Javier e Fátima apresentavam um baixo nível na compreensão leitora devido ao escasso vocabulário. Ressalta-se que todos demonstravam ter maiores dificuldades relacionadas à área da linguagem e comunicação, contudo possuíam boa percepção e memória visual, o que lhes auxiliava na aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se a importância da utilização de estratégias visuais e de um ambiente que propicie a aprendizagem destes alunos.

Evidencia-se desta forma que uma das maiores dificuldades que o aluno surdo apresenta não se trata da deficiência em si, mas o que tal privação sensorial provoca, ou seja, a deficiência da experiência no âmbito da representação simbólica, da ação mental. Portanto, torna-se imprescindível um ambiente estimulante e adequado que proporcione as trocas simbólicas entre o indivíduo e o meio a que pertence e que possibilite situações que envolvam tais trocas e que se compreenda a linguagem (oral, gestual e escrita) como instrumento efetivo de comunicação e expressão do pensamento e que propicie o desenvolvimento das estruturas cognitivas mais complexas (POKER, 2002).

Acerca da percepção visual apresentada pelos alunos surdos, Deliberato (2000) aponta que há na literatura estudos que comprovam que indivíduos com deficiência auditiva “apresentam maior vantagem nas habilidades visuais que os ouvintes” (p.57) e que pessoas surdas possuem intensa atividade da visão periférica devido à plasticidade cerebral – denominada como a capacidade adaptativa do cérebro e sua habilidade para modificar sua organização estrutural própria e funcionamento em função das experiências do sujeito e como adaptação a condições e estímulos repetitivos. Portanto torna-se de suma importância o trabalho do professor com estratégias visuais para que o aluno surdo compreenda de maneira efetiva uma determinada informação e assim adquira tal conhecimento. Ressaltamos que tais práticas eram frequentes entre os professores dos centros observados.

Os alunos surdos apresentam suas maiores dificuldades relacionadas à linguagem, tanto léxicas como morfossintáticas e pragmáticas. Deliberato (2000) aponta que para os alunos surdos educados em contextos orais, observa-se que a extensão de seu léxico é extremamente baixa e que sua evolução com a idade e com a escolaridade ocorre de forma lenta.

Segundo Alegria (1999), pesquisas sobre a competência morfossintática mostram que os alunos surdos têm graves dificuldades, além da linguagem, na compreensão e produção do seu nível. O aprendizado de estruturas sintáticas, à medida que se tornam mais complexas, é notoriamente deficiente nessas crianças. A percepção parcial da fala, para aqueles que têm esta possibilidade, faz com que estas crianças se limitem a identificar as palavras chave das frases, as que possuem conteúdo semântico próprio (verbos e substantivos) e em menor medida as palavras funcionais (preposições e artigos). Como consequência, sua competência morfossintática é particularmente baixa. Tal pensamento revela as limitações em específico quanto à estrutura gramatical da língua espanhola para o aprendizado das crianças surdas.

Dessa forma, as ideias dos autores citados corroboram com as informações e excertos das entrevistas destacados anteriormente no sentido da importância da percepção visual dos alunos surdos para sua aprendizagem como também das dificuldades que tais alunos apresentam atreladas à sua comunicação e linguagem.

Outro desafio a ser resolvido referia-se aos dois alunos surdos (Javier e Fátima) que tinham uma língua materna (romeno e árabe) de uso cotidiano no lar muito diferente da língua espanhola (trabalhada e usada em seus respectivos processos de alfabetização e na própria comunicação). Em vista disso, a equipe de orientação, juntamente com os professores *tutores* e especialistas, buscava desenvolver atividades que reforçassem no próprio centro, os estímulos aprendidos, além de manterem contato constante com a família desses alunos.

8.3.2.1 Proposta de escolarização e orientações metodológicas

Nesta categoria abordamos aspectos relacionados às propostas de escolarização dos alunos surdos e às orientações metodológicas para eles, mostrando quais as formas de atendimento a serem adotadas e as adaptações propostas (atreladas às dimensões educativas) próprias para esses alunos. Dessa maneira, por meio dos documentos fornecidos pelos Centros (*Dictamén de escolarización e Informe Psicopedagógico*), apresentaremos os principais aspectos mencionados.

Com relação às propostas de escolarização dos cinco alunos, em todos os documentos e análises fornecidas, a proposta foi de escolarização em classes comuns dos centros educativos regulares.

Acerca das formas de atendimento adotadas para os alunos, tais documentos apresentaram que:

Aluno Mario: necessita receber atendimento dos professores de Audição e Linguagem e de Pedagogia Terapêutica.

Aluno Miguel: necessita dos seguintes recursos: Professor de Audição e Linguagem (necessita intensa intervenção para estimular e adquirir o desenvolvimento da linguagem); Professor de Pedagogia Terapêutica (trabalho dentro da classe que pode ser substituído pelo aumento do apoio de Audição e Linguagem) e necessita do Sistema de Frequência Modulada (FM) para desenvolver a compreensão em entornos acústicos, uma vez que a voz do professor deve sobressair do ruído da sala de aula.

Aluna Carla: necessita dos seguintes aspectos organizativos e metodológicos: os próprios de uma classe de primária, considerando as adaptações e o apoio da Tutora, AL, PT e intérprete. Cabe a estes professores especialistas utilizarem, na medida do possível, a palavra complementada. Necessita também do sistema FM.

Aluno Javier: necessita dos seguintes recursos: materiais: aparelho auditivo e materiais adaptados a suas necessidades e pessoais: apoio de PT e AL e Intérprete de Língua de Sinais.

Com relação aos aspectos referentes às orientações metodológicas, apresentaram que:

Aluno Mario: necessita de um trabalho sistemático e intencional de estimulação auditiva e linguística para favorecer e potencializar o desenvolvimento de todos os componentes da linguagem (fonológico, léxico-semânticos, morfossintáticos e pragmáticos), assim como a funcionalidade auditiva de seus implantes. Todos os profissionais envolvidos devem utilizar com o aluno a palavra complementada e metodologias de acordo com seu nível de desenvolvimento.

Aluno Miguel: necessita o uso contínuo dos aparelhos e a via visual lhe servirá de apoio. A opção mais indicada é a utilização do código oral com o apoio da leitura labial e o aproveitamento dos restos auditivos, bem como da metodologia da palavra complementada.

No centro educativo e na sala de aula, as medidas a serem adotadas seriam as seguintes: uso, por parte dos professores, dos recursos tecnológicos necessários para aproveitar a audição, treinamento em discriminação auditiva e os aspectos fonoarticulatórios da linguagem com a metodologia e recursos tecnológicos adequados, cuidar das condições acústicas da sala, ajuda de um aluno colaborador para auxiliar Miguel em suas tarefas e ajudas

visuais e vibro táteis como sistemas de energia luminosos no centro, utilização de um sistema complementar quando necessário, participação ativa e real do aluno, ajustes linguísticos para que o aluno siga a programação da aula e facilitar conversas sobre situações ou acontecimentos vividos pelo aluno.

Com relação ao desenvolvimento da linguagem oral, deveriam ser oferecidas ajudas para fomentar a comunicação, tais como: falar de frente para o aluno e colocar-se a altura do mesmo, utilizar uma linguagem oral simples e vocabulário próximo ao aluno, partindo de seus interesses, provocar verbalizações a partir de comentários e perguntas sobre as atividades em sala de aula, reforçar as iniciativas e intenções comunicativas do aluno com expressões positivas e falar em um tom um pouco mais alto e enfatizar a entonação.

Aluna Carla: sua via preferente de acesso à informação seria a visual e deveriam ser adotados materiais adaptados.

A respeito das adaptações metodológicas de caráter geral, deveriam adotar medidas como antecipação de vocabulário, estratégias de compreensão e a adaptação de textos, com simplificações necessárias, como a adaptação do léxico e da sintaxe. Em matemática, levar-se-á em conta sua capacidade de cálculo, suas dificuldades de raciocínio e resolução de problemas para a adoção de materiais e estratégias específicas.

Em Conhecimento do Meio, deveriam adotar medidas como a adaptação de textos, aumento de apoio visual, organização do tempo e quantidade de informação. Em língua estrangeira, recomenda-se uma delimitação prévia dos conteúdos, avaliando a necessidade de uma adaptação curricular significativa sempre que fosse necessário.

Aluno Javier: necessita de um entorno educativo bilíngue em que se utilize a LSE como código prioritário em que o aluno possa se comunicar e aprender. Necessita da língua de sinais em sala de aula para o acesso aos conteúdos escolares e para garantir uma comunicação efetiva com adultos e iguais. E com relação à língua oral, esta deveria vir acompanhada da palavra complementada em contextos significativos para o aluno e partindo daquilo que ele conhece através dos sinais. Necessita recorrer a estratégias visuais.

Aluna Fátima: potencializar sua compreensão e expressão oral, melhorando seu vocabulário e o uso da linguagem, potencializar a expressão oral sobretudo nos aspectos funcionais da aprendizagem, melhorar seu nível de atenção e corrigir atrasos no desenvolvimento de habilidades psicolinguísticas nos canais auditivos. Sua aprendizagem deveria se basear no acesso ao conhecimento por meio de elementos visuais e também pela manipulação e experimentação, trabalho em grupo e individual e reforço de suas habilidades.

E, com relação às adaptações específicas para estes alunos, apresentaram-se os seguintes apontamentos referentes aos alunos Carla, Javier e Fátima:

Aluna Carla: Em nível curricular, a aluna não tinha adaptações curriculares significativas, uma vez que sua competência curricular correspondia ao curso em que estava escolarizada, contudo possuía um Plano de apoio e reforço educativo que fomentava práticas adaptativas. A aluna apresentou bons avanços, porém apresentava problemas com o vocabulário de conhecimentos do meio, com o acesso à resolução de problemas e ao raciocínio e, sobretudo com relação ao idioma estrangeiro.

Aluno Javier: Com relação às adaptações especiais, era preciso que as classes se encontrassem bem iluminadas (para compensar seu déficit) e com uma sonorização adequada, além disso, dispor os alunos em forma de “u” para que Javier tivesse acesso a toda informação, como também Planos de trabalho individualizados e adaptações de acesso.

Aluna Fátima: Requeriam-se Planos de trabalho individualizado em que fossem adaptados os objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e competências básicas e estratégias metodológicas que favorecessem a atenção de suas necessidades educativas.

Por meio das informações fornecidas pelos documentos anteriores sobre a proposta de escolarização para estes alunos, evidencia-se que todos deveriam ser escolarizados em classes comuns do ensino regular (Educação Infantil e Primária) e necessitavam receber atendimentos específicos com professor de Audição e Linguagem e professor de Pedagogia Terapêutica (com exceção de Miguel, que necessita apenas de apoio de professor AL) e que os alunos Carla e Javier precisavam de Intérprete de LSE.

A escolarização destes alunos contava com um trabalho voltado para práticas visuais e experiências com materiais concretos, recursos tecnológicos, estratégias de compreensão de textos, reorganização da sala, reforço de suas habilidades, medidas para fomentar a comunicação com os demais e estratégias relacionadas à estimulação auditiva e linguística como, por exemplo, a palavra complementada. Para os alunos Carla e Javier, que possuíam intérprete de LSE, havia um trabalho específico de antecipação de vocabulário para que compreendessem as atividades a serem desenvolvidas. Destaca-se que alguns deles possuíam o Plano de Trabalho Individualizado (PTI), aprofundado em outra categoria.

A legislação espanhola em relação à educação inclusiva apresentou um progressivo enriquecimento a partir da promulgação, em 1985, do *Real Decreto de Ordenación de la*

Educación Especial, momento em que se inicia o movimento de integração de crianças com deficiência nos centros regulares. Partindo de tal normativa, o país teve importantes conquistas como a escolarização de todas as pessoas em um único sistema, a inclusão de equipes psicopedagógicas e ampliação de centros e recursos para atender devidamente aos alunos com necessidades educativas especiais (ESPANHA, 1985). E a partir da *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE), de 3 de outubro de 1990, a presença dos professores de Audição e Linguagem e de Pedagogia Terapêutica tornou-se habitual nos centros comuns e suas funções começaram a se tornar mais específicas (ESPANHA, 1990).

Além dos profissionais mencionados, que auxiliam na aprendizagem do aluno surdo, torna-se importante destacar a figura do intérprete de Língua de Sinais (presente na educação de dois dos alunos desta pesquisa) e neste caso a Língua de Sinais Espanhola (LSE). Lacerda (2000) aponta que a função principal do intérprete educacional é intermediar as relações estabelecidas entre o aluno surdo e os demais presentes nesse contexto. Em vista disso, passa a ter um compromisso com a construção do conhecimento de tais alunos, sendo o mediador nesse processo. Deve ainda, existir uma colaboração entre o intérprete e o professor da sala comum, neste caso, o professor *Tutor*, a fim de traçarem juntos as melhores estratégias para o ensino do aluno surdo, bem como para o intérprete ter acesso ao conteúdo que irá traduzir para o aluno.

Um dos principais aspectos presentes nos documentos a respeito da proposta de escolarização desses alunos foram a utilização de recursos e apoios visuais (como mencionada também na categoria anterior), as experiências educativas concretas e o uso da palavra complementada.

Sobre a importância da utilização de recursos e experiência visuais, destacam-se as ideias tecidas por Perlin (2000) que apontam que o elemento visual configura-se como um dos principais artifícios no desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo. As estratégias utilizadas na educação destes alunos devem privilegiar os recursos e experiências visuais como um meio facilitador do pensamento e da linguagem, seja ela oral, gestual ou escrita e assim constituírem-se como fonte de conhecimento.

Ainda nesta perspectiva de aportarmos recursos para o ensino do aluno surdo, um dos fatores destacados nos documentos já citados é o uso da palavra complementada, que se trata de um sistema que tem por objetivo permitir que a criança surda aprenda a linguagem por meio da leitura labial com a ajuda de sinais suplementares, facilitando a compreensão da linguagem oral por meio de sinais manuais. A fala é acompanhada por sinais (alguns advindos

das Línguas de Sinais), porém colocados na mesma ordem gramatical que a língua oral (MARCHESI, 1995a).

8.3.3 Sobre as relações familiares

Nesta categoria abordamos os aspectos relacionados à dinâmica familiar dos alunos surdos e sobre as influências nos processos de ensino e aprendizagem. Para isso, contaremos com trechos retirados dos documentos dos alunos, já citados nas categorias anteriores, e de excertos das entrevistas realizadas com os profissionais dos centros que mencionaram estas relações.

ALUNO MARIO – Centro A

A família do menino é formada por pai e mãe surdos e avós ouvintes. Os pais são muito atentos às necessidades do filho e se preocupam com sua aprendizagem, porém como utilizam a Língua de Sinais para se comunicar e, no centro não há intérprete, os avós são os responsáveis por manter tais relações com o centro.

A relação com a família é boa e adequada. No início, era mais complicado porque vinham apenas os pais do menino e eles são surdos e usam a Língua de Sinais, então vinha uma intérprete junto que era da Associação de surdos, mas agora falamos mais com os avós que são ouvintes (Orientador A).

Seus pais são surdos. Em casa falam com gestos, com mímicas, com Língua de Sinais, mas seus avós são ouvintes. Os avós falam, então animaram os pais para que o menino fizesse o implante (Tutora A).

Quando chamamos a família, vêm os pais e os avós, dependendo do tempo de cada um. É bom para o menino, pois passa parte do dia com os pais e parte com os avós, assim ele aprende a língua oral (AL-A).

ALUNO MIGUEL – Centro B

A família do menino está formada por pai, mãe e uma irmã mais velha. Os pais do aluno são muito ativos e colaboradores na educação do filho e incentivam a estimulação auditiva, o desenvolvimento e a aquisição da linguagem de Miguel. Boa relação e colaboração entre a família e o centro escolar.

De acordo com os documentos do aluno, o Centro apresentava necessidade de seguir em contato permanente com a família para consolidar informações e proporcionar estratégias comunicativas eficazes, ajudas para facilitar seu desenvolvimento pessoal e social, bem como para favorecer a responsabilidade e autonomia de seu filho.

A família do menino é estupenda e participa de todos os momentos de sua educação. Desde que descobriram a deficiência auditiva, sempre o levaram para atendimentos, médicos, seções de estimulação e terapias diversas que são oferecidas em algumas províncias (Orientador B).

Miguel participa de uma terapia chamada terapia auditiva verbal e a família é quem realiza os exercícios em casa através de jogos, brincadeiras, contos, passeios, isto é, através do seu cotidiano. A comunicação entre eles com o filho é oral e através de leitura labial, contudo existem problemas de pronúncia e uso correto da linguagem, mas os pais sempre o incentivaram e estimularam no processo de aquisição da língua oral (Pais do aluno Miguel).

ALUNA CARLA – Centro B

A família da menina está formada por pai, mãe e um irmão mais velho, que se encarrega de cuidar da irmã quando seus pais trabalham. A dinâmica familiar é adequada. Devido a sua profissão, o pai viaja e às vezes se ausenta durante a semana. O diagnóstico foi difícil de ser aceito pela família, porém atualmente se mostram preocupados com a filha, e em vista disso, aprenderam alguns sinais da LSE, participam da APANDAGU e se mostram interessados pela utilização do aparelho FM. Apenas a mãe sabe alguns gestos da língua de sinais, contudo em casa pouco os utiliza uma vez que a mãe, segundo Carla, não sabe os utilizar bem. Então utilizam mais a língua oral.

Até o ano anterior a este documento, os pais a levavam para reabilitação na Associação APANDAGU, contudo agora dizem não ter tempo para isso. Carla passa algum tempo com seu irmão ou com uma vizinha até que seu pai chegue do trabalho. O trabalho com os pais é difícil, uma vez que se mostram tensos e resistentes diante de qualquer proposta. O que preocupa toda a equipe escolar é o pobre ambiente cultural que a menina tem fora do colégio e a superproteção da família.

A relação com a família não é tão favorável como gostaríamos. Os pais tardam mil anos para fazer as coisas, demoram em tudo. Eu creio que não são conscientes das reais dificuldades de sua filha e tendem a fingir isso e a proteger ao invés de dar a ela autonomia (Orientador B).

A menina ficará mais um ano neste ano escolar para aprender todo conteúdo. A família compreendeu e ficou de acordo, pois viu que era o melhor para a filha, porém não se interessa muito por sua escolarização (Tutora B2).

ALUNO JAVIER – Centro C

Unidade familiar formada por quatro membros: pai (35 anos) que trabalha em uma empresa de manutenção, mãe (33 anos) que trabalha em uma lavanderia e irmã mais velha (12

anos) que também é surda. Os pais são separados. A avó é quem mais se ocupa da educação do menino.

A família de Javier é de origem romena, residente na Espanha há 12 anos. Os pais são surdos, utilizam a Língua de Sinais Espanhola e possuem um nível de competência funcional do castelhano escrito que lhes permitem comunicar-se mediante e-mail ou SMS com ouvintes. Observa-se boa dinâmica familiar apenas com a avó que é quem mais participa das atividades escolares do menino. A família prioriza o idioma romeno em sua casa, embora saibam a LSE.

O menino é romeno, e sua família tanto por parte de sua mãe e seu pai são surdos. Os avós com quem convive mais são romenos também, então tem muitas dificuldades com o espanhol e assim apresentam um vocabulário mais limitado (Orientador C).

Os pais são separados e é o pai quem tem a tutela. Como pai trabalha muito, não participa muito da vida do menino no colégio e quando temos que falar com a família, chamamos a avó. Mas se temos que dizer alguma coisa ao pai, fazemos através da agenda porque ele tem horários de trabalho muito complicados. Mas para qualquer dúvida é a avó, pois é ela quem ajuda o menino nos estudos, porém com suas limitações porque também é romena e não compreende muitas coisas (Tutora C).

Sua família é romena, pai, mãe e avós. Os pais são surdos e são separados, dominam a LSE. Pedimos a ajuda da intérprete de Javier quando nos comunicamos com os pais, mas normalmente falamos mais com a avó. A avó é muito solícita e é quem ajuda o menino a fazer as tarefas, mas sua língua materna é o romeno, então em muitas coisas não pode o ajudar, como por exemplo, em Língua e em Inglês. Javier se sente desmotivado com essa situação (AL-C).

Como o pai é surdo, a avó é quem participa mais no colégio e ajuda Javier nos deveres. O pai não o ajuda em quase nada. A avó é uma mulher estupenda, ajuda muito e faz de tudo pelo menino (PT-C).

ALUNA FÁTIMA – Centro D

O núcleo familiar está constituído pelos pais e três filhos, um irmão mais velho e uma irmã pequena (que está na educação infantil). Seu nível socioeconômico atual é médio-baixo, o pai trabalha em uma fábrica, a mãe é dona de casa e recebem uma bolsa para auxiliar nas despesas relacionadas à filha surda. A família é de origem marroquina, residentes na Espanha há 11 anos.

À família cabe acompanhar as tarefas de Fátima, bem como estimular a linguagem oral e a aquisição do espanhol. O centro buscava conscientizar a família da importância dos aparelhos, de seu uso correto e de manter um contato periódico com a tutora da menina e com a equipe de orientação do centro escolar.

Começamos a trabalhar com a família para insistir sobre a importância dos aparelhos, os dois. Mas é bem complicado! Os pais não sabem muito bem o espanhol, então nos valíamos de alunos do colégio que sabiam falar marroquino para explicar a eles. Mas havia outro problema, que é a falta de recursos econômicos. Então a encaminhamos para a assistência social de Guadalajara. A mãe dizia não ter condições de manter o aparelho. Agora recebem ajudas (Orientador D).

Os pais não fazem a revisão dos aparelhos e de sua manutenção, limpeza e troca de pilhas. A relação com a família é mais complicada, porém no início do ano escolar, sempre estão aqui porque sabem perfeitamente em que momento sai tais ajudas econômicas, mas agora no meio do curso temos que chamá-los. Conversamos sempre com a mãe porque o pai nunca vem. A mãe diz que entende e irá fazer as coisas, mas não faz (Tutora D).

Muitas vezes não se lembram de colocar os aparelhos ou colocam apenas um. A família se interessa apenas pelo econômico, mas tentamos fazer um trabalho de conscientização. Então temos um trabalho com a figura do PTSC (professor técnico de serviços à comunidade) para conseguir ajudas econômicas para eles, de maneira que há uma troca, por exemplo, eles têm ajuda para o refeitório e uma bolsa, mas devem se comprometer a fazer um acompanhamento dos aparelhos e de sua manutenção (AL-D).

Sobre a escolarização da menina e a influência da cultura árabe da família destacamos os seguintes excertos:

Em casa a menina não recebe apoio em nada. Nem em nível de estimulação de linguagem, nem em nível de seguimento acadêmico, porque em sua cultura a mulher não é digna disso e se tem uma deficiência muito menos. Então a mãe o que quer é que lhe ajude em casa a limpar e cuidar de seus irmãos. Isso é bom, mas não é o suficiente. Lutamos muito com isso (Orientador D).

Os pais são árabes e falam pouco o idioma espanhol, então em casa ela não recebe esta ajuda. Fora do colégio não tem um apoio porque os pais tem uma conversação funcional, não tem uma estrutura de linguagem perfeita em castelhano e assim a comunicação fica muito difícil (Tutora D).

A família não entende muito a escolarização da menina, pois como são de origem marroquina, para eles e sua cultura a mulher estuda apenas até se tornar mocinha e depois deve deixar os estudos. Ela já tem até um noivo. Mas pouco a pouco entenderam que a filha aprende de forma diferente dos demais porque é surda (AL-D).

O problema que enfrentamos com esta família é que são árabes e têm uma cultura muito diferente da nossa. A menina não fala muito com seus pais porque além de surda (embora tenha desenvolvido um pouco a Língua Oral) não sabe o idioma dos pais. Apenas fala espanhol e os pais falam muito pouco em espanhol, por isso a relação com a família é complicada, em especial pela diferença cultural que existe. A família não tem nível suficiente para ajudar a menina em questões escolares (PT-D).

Evidencia-se, por meio dos trechos expostos anteriormente, a existência de boas relações entre os centros educativos e as famílias dos alunos surdos, porém com algumas ressalvas. Os pais dos alunos Mario e Javier são surdos e utilizam a Língua de Sinais (ensinada também aos filhos), por isso os avós dos dois alunos são os responsáveis por manter um contato mais efetivo com o centro, uma vez que apenas o centro C conta com intérprete de LSE e os demais profissionais não dominam a Língua de Sinais. No caso de Mario (que recebeu o implante coclear), foram os avós que incentivaram os pais a fazerem a cirurgia, já os pais de Javier optaram por utilizar unicamente a Língua de Sinais.

As famílias de Miguel, Carla e Fátima passaram pelo processo de luto ao saberem da deficiência auditiva dos filhos, porém com o tempo aceitaram tais condições. Os pais de Carla mantinham uma relação adequada com o centro e atendiam quando chamados, porém apresentavam-se muito resistentes a qualquer proposta de escolarização para a filha e ofereciam poucas condições culturais a menina. Possuem pouco conhecimento da Língua de Sinais, dessa forma em casa, utilizam mais a língua oral com a filha. Os pais de Fátima apresentavam uma relação complicada com o centro e não se mostravam solícitos aos chamados do mesmo, mostrando-se pouco preocupados com a educação escolar da filha e com a manutenção de seus aparelhos (embora recebessem uma bolsa do governo espanhol exclusivamente para isso).

Os pais de Miguel são aqueles que mais se destacaram, pois são muito ativos e presentes no centro, participavam de todas as atividades, favoreciam uma relação harmoniosa com toda a equipe escolar, incentivavam o filho no centro educativo e estimulavam a língua oral com o menino de forma a envolvê-lo em atividades que propiciassem tais estímulos, como as terapias diferenciadas oferecidas por fonoaudiólogos. Sua família participava das atividades da APANDAGU (Associação de surdos da cidade).

Ressaltam-se as famílias de Javier e Fátima que são de origens romena e árabe (marroquina) respectivamente e, que por isso a relação com o idioma e a comunicação com os filhos surdos torna-se mais complexa do que os demais. Em vista disso, a maior dificuldade dos alunos imigrantes, além de integrar-se em uma nova cultura, era também o aspecto linguístico, ou seja, o domínio da língua espanhola e no caso desses alunos surdos, tal dificuldade é ainda maior por não passarem pelo mesmo processo de aquisição da língua como os ouvintes. No caso de Javier, ele recebe ajuda por parte dos avós que o ensinam sobre a língua espanhola e na realização dos deveres, ainda que não compreendam muito sobre o idioma. No caso de Fátima, que é de origem marroquina, a família é menos comprometida

ainda com sua educação, uma vez que sua cultura de origem não valoriza a aprendizagem e demais fatores atrelados ao aspecto educativo com relação às mulheres.

Diante do exposto referente à importância da família no processo educativo da criança com deficiência, destaca-se que quando nasce um filho com deficiência, com características distintas do padrão culturalmente reconhecido como “normal”, a estrutura de funcionamento familiar inicial básico passa por uma reestruturação, um processo de luto simbólico, no qual a identidade grupal é reconstruída e a forma como a família se posiciona frente à deficiência pode ser determinante para o desenvolvimento do filho (GLAT, 1996).

A mesma autora reforça a ideia de que a família constitui-se como o primeiro universo de relações sociais da criança, favorecendo assim um ambiente de crescimento e desenvolvimento. A influência da família em tal desenvolvimento acontece, principalmente, por meio de relações comunicativas, sejam verbais ou não verbais. E em especial, para a criança com deficiência, e neste caso a deficiência auditiva, essa relação e comunicação necessitam acontecer de forma mais significativa a fim de que esta criança desenvolva-se e seja capaz de superar suas limitações.

Com relação à inclusão escolar da criança com deficiência e sua relação com a escola, Marques (2001) ressalta que, para que uma efetiva socialização dessa criança aconteça, é necessária uma constante interação entre a família e os centros educativos, pois os dois influenciam diretamente na educação deste sujeito. A presença dos pais na escola é de grande importância para que haja o melhor relacionamento entre educadores e família como também conhecimento sobre as melhores formas de escolarização. Nesse sentido, cabe à escola contar com uma equipe escolar com condições de orientar a família sobre assuntos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência. Por isso, torna-se de grande importância a participação dos pais na vida escolar dos filhos com deficiência, favorecendo assim seu desempenho escolar. A família tem uma função social e socializadora e por isso o contexto familiar exerce grande influência no sucesso ou no fracasso em especial de alunos com deficiência.

Há de se considerar ainda sobre os aspectos relacionados às famílias dos alunos mencionados em que filhos surdos com pais surdos e filhos surdos com pais ouvintes. Esse fator também corrobora para com o desenvolvimento social e educacional dos alunos. Os filhos surdos de pais surdos desenvolvem a Língua de Sinais naturalmente em família, já os filhos surdos de pais ouvintes passam por um processo comunicativo diferente, pois os pais acabam por priorizar a Língua Oral. Vale ressaltar que “independentemente do canal utilizado na interação (visual ou auditivo), ambas as escolhas (visogestual ou auditivo-oral) podem ser

pertinentes, pois o importante é que as duas línguas são consideradas competentes quando vivenciadas de forma integral” (LACERDA, 2000, p.36).

Torna-se oportuno, diante destes apontamentos, tecermos reflexões acerca das famílias de origens procedentes de outros países, no caso dos alunos Javier (Romênia) e Fátima (Marrocos). Vale ressaltar que frente à escolarização de alunos imigrantes, a legislação espanhola que primeiro menciona esse aspecto foi a *Ley General de Educación* de 1970 que garante a educação geral e básica para todos os espanhóis, afirma também que “os estrangeiros residentes na Espanha terão também direito à Educação Geral Básica e uma formação profissional de primeiro grau de forma gratuita” (ESPANHA, 1970). As leis subsequentes a esta dão complemento à mesma.

No que tange o aluno Javier, por sua família ser romena, é o idioma de origem preferente em seu entorno, ainda que seus pais sejam surdos. A avó é quem mais o auxilia em suas tarefas e quem se preocupa mais com sua educação, porém não domina a língua espanhola e, por isso, em muitos aspectos não pode ajudá-lo de forma mais efetiva, ficando assim muito restrita a comunicação em seu meio familiar.

Com relação à aluna Fátima de família de origem árabe, evidencia-se que esta pertence a um grupo de imigrantes considerado o mais numeroso da Espanha. Constitui-se parte de sua identidade cultural fortes aspectos que influenciam diretamente no âmbito educacional da menina, por exemplo, a religião e a dignidade da mulher. A religião islâmica apregoa a importância dos estudos e do trabalho para os homens e o cuidado da casa e dos filhos para as mulheres. Dessa forma, a menina frequenta o centro até atingir a puberdade, depois fica encarregada de ajudar as outras mulheres da família a cuidar da casa e normalmente (como no caso de Fátima) as famílias já lhes formalizam casamento para uma determinada idade.

Em vista disso, os fatores aqui apresentados dificultam o desenvolvimento dos aspectos afetivos, comunicativos e sociais dos alunos em questão ante o processo de escolarização dos mesmos e suas relações com as famílias. Segundo Marques (2001), é evidente a importância que a família exerce na constituição do indivíduo e em sua educação, desempenhando dupla função no contexto educacional da criança: função socializadora, em que cabe a ela transmitir e condicionar a herança cultural e social da criança) e função social, que se dá pela interação com a sociedade e por meio da interação em diversas esferas (política, religiosa, étnica).

Destarte, verifica-se a importância das atitudes da família diante do filho surdo, pois a família é a instituição social em que a criança se desenvolve e passa a maior parte de seu tempo e é dentro dela que irá se constituir emocional, subjetiva e socialmente. Por isso,

A atitude dos pais, diante da surdez de seu filho, terá uma notável influência. As reações podem ser muito diferentes: desde os que negam sua existência e não adaptam, portanto às necessidades da criança, até os que protegem excessivamente. Em uma posição intermediária e mais positiva, encontram-se os pais que, assumindo as consequências da surdez, utilizam com seu filho todo tipo de recursos comunicativos, favorecendo sua autonomia pessoal (MARCHESI, 1995a, p. 213).

Por tais apontamentos, evidencia-se a relevância da participação familiar nos centros para um efetivo processo educativo. Essa participação torna-se um recurso muito empregado e constitui um famoso triângulo representado por alunos, família e professorado. Desse modo cabe ao centro educativo promover a participação, o diálogo e compromisso junto às famílias, em especial dos alunos com deficiência, resultando assim em um espírito colaborativo em resposta a atenção à diversidade (GALVE E SEBASTIAN-HEREDERO, 2002).

8.3.4 Sobre as dificuldades de aprendizagem e a possível relação com a deficiência

Nesta categoria iremos abordar aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem dos alunos e a possível relação com a deficiência auditiva.

Aluno Mario

A principal dificuldade do menino relaciona-se à área comunicativa, contudo tal aspecto é trabalhado de maneira intensa pela professora de AL. O aluno demonstrava dificuldades de concentração e isso prejudicava sua aprendizagem, por isso, os professores tendiam a chamar mais a sua atenção durante as aulas. O aluno, no entanto, mostrava-se participativo e engajado para realizar as atividades de exemplificação (amostra da tarefa a ser realizada) quando solicitado pela professora.

O menino apresenta uma fala mais comprometida e um vocabulário mais reduzido por causa da deficiência auditiva, mas temos buscado suprir isso com a professora de Audição e Linguagem (Orientador A).

Ao aluno lhe custa muito concentrar-se e manter a atenção em uma mesma atividade. Temos que chamar sua atenção várias vezes e como nem sempre escuta tudo o que falamos a ele por causa do barulho da sala, ele fica desatento (AL-A).

Aluno Miguel

A área da comunicação apresentava as maiores dificuldades, ainda que seu nível receptivo-compreensivo superasse amplamente o seu nível expressivo. Utilizava um

vocabulário de mais de 100 palavras, incluídos substantivos, ações, adjetivos e pronomes, emitia sons ou palavras associadas a objetos de seu entorno e utilizava expressões com duas palavras. Com relação à avaliação da Discriminação Auditiva e Fonológica, os resultados estavam abaixo do rendimento médio esperado.

O único inconveniente que Miguel tem no momento é de falar. Na hora de falar tem uma linguagem mais limitada, não pronuncia muito fonemas e não constrói frases completas e muito complexas. São palavras isoladas. Tem dificuldade de falar em aula (Tutora B1).

Aluna Carla

A principal necessidade de Carla era ter acesso à linguagem, por isso necessitava de um intérprete de Língua de Sinais e receber apoio por parte de professor de Audição e Linguagem e de Pedagogia Terapêutica. Carla apresentava um grande atraso na aquisição da linguagem devido à deficiência auditiva e problemas na escrita, em especial, na conjugação verbal, no uso da gramática espanhola e na construção de frases mais complexas.

Como Carla foi diagnosticada muito tarde, com quase quatro anos, perdeu muito. Tem muitos atrasos e problemas na compreensão e na língua oral. Falta a ela vocabulário (Intérprete B)

Ela necessita de muitos apoios visuais por conta de deficiência auditiva (AL-B).

As dificuldades da menina são principalmente relacionadas à interpretação e compreensão, não tanto ao conteúdo (Intérprete B).

Ademais lhe custa entender o ambiente e o entorno. Carla se beneficia muito da leitura labial, mas no entorno da sala isso não é possível. Por mais que o professor queira, ele se gira porque precisa escrever, se dirigir a outros alunos, é complicado (AL-B).

Por causa da deficiência, a ela lhe custa muitíssimo o raciocínio matemático, a produção de textos, a compreensão leitora e mesmo a construção de frases simples, ou seja, tudo o que envolve a área comunicativa (Tutora B2).

Aluno Javier

O aluno apresentava dificuldades com a linguagem oral e escrita, necessitando uso constante da LSE. Custava-lhe concentrar-se no início das atividades, mas, uma vez concentrado, desempenhava-as muito bem. Sua participação em classe era de se destacar, chegando a ser voluntário em muitas atividades. Esperava a explicação por parte do intérprete de LSE antes de começar a atividade e, quando não compreendia o que deveria ser feito, pedia ajuda da intérprete ou do professor.

A Javier lhe falta vocabulário, verbos e conjugações, aspectos relacionados à morfossintaxe e a organização de frases semanticamente e corretamente (AL-C). Apresenta dificuldades em leitura compreensiva porque não compreende o que está escrito. Há muitas palavras que não sabe o significado. Ele está aqui há 2 anos e não tinha nada de vocabulário, hoje está muito bem, mas ainda faltam muitas coisas (Orientador-C).

Os problemas principais são na parte de vocabulário e gramática. O que se refere à ortografia não lhe custa porque ele memoriza muito, mas a parte de gramática em espanhol é difícil para ele. Custa-lhe conjugar os verbos, utilizar artigos, singular e plural, gênero e estruturas complexas de frases. Ele também responde frases oralmente de forma simplificada, com apenas algumas palavras (Tutora-C).

Tem dificuldades em Inglês e nas matérias que são dadas em Inglês, porque é outro idioma além do espanhol. Língua também lhe custa muito porque há palavras que ele não compreende o sentido. Matemática é a matéria que ele mais gosta (Intérprete C).

Ele está bem integrado no grupo, mas enfrenta problemas na comunicação com os colegas (Intérprete C).

Aluna Fátima

Com relação ao desenvolvimento psicolinguístico, a aluna apresentava maiores dificuldades, especialmente ao que se referia à linguagem. A aluna tinha um nível de vocabulário muito baixo em comparação com crianças de sua idade, e seu universo de palavras englobava mais nomes e adjetivos. Sua intenção comunicativa era boa, contudo apresentava dificuldades em expressar os nomes dos objetos e na escrita, em especial na gramática espanhola, e produção de textos.

Tem mais dificuldades em leitura de textos e quando precisa resolver um problema matemático porque tem que ler e interpretar. Nesse caso precisa de muita informação visual, pictogramas, desenho, para que ela possa compreender (Orientador-D).

Toda informação que entra através do visual, ela aprende bem. O problema é quando a informação é apenas auditiva (Tutora-D).

Tem muita pobreza de vocabulário e apresenta grandes dificuldades na compreensão de textos, porém quando são textos curtos e simples ela entende (AL-D).

As adaptações maiores estão em língua, mas claro, língua está em tudo. Ela lê, sabe a relação entre fonema e grafema, mas como tem pouco vocabulário não compreende tudo. Ela lê, mas não entende (PT-D).

As questões gramaticais com Fátima são muito complicadas. Pode entender nomes, substantivos, mas não sabe usar artigo, adjetivo e verbo. Isso não priorizamos (Tutora D).

No espanhol há verbos irregulares dentro dos verbos regulares, não seguindo nenhuma regra. Isso lhe custa muito (AL-D).

Considerando os excertos apresentados, evidencia-se que, devido à deficiência auditiva, a linguagem oral de todos se encontrava comprometida, em especial daqueles alunos que a tinham melhor desenvolvido (Mário, Miguel e Fátima) – os alunos Carla e Javier também falavam algumas palavras isoladas, porém sua comunicação acontecia majoritariamente por meio da Língua de Sinais. Dessa forma a interação e a comunicação com os demais que utilizavam apenas a língua oral também se restringia.

Ressalta-se que todos os alunos apresentavam um vocabulário muito restrito tanto na língua oral, quanto na escrita e em vista disso, a compreensão leitora e a interpretação (para aquelas que já a possuem – Carla, Javier e Fátima) também se tornavam limitadas, pois muitas palavras não possuíam sentido e significado para eles.

Para os alunos que cursavam a Educação Primária – Carla, Javier e Fátima – duas grandes dificuldades encontradas em detrimento das consequências da deficiência, eram os aspectos relacionados também à linguagem (oral e escrita em diversas áreas), em especial à língua espanhola e sua gramática como, por exemplo, a conjugação verbal, construção de frases, bem como o raciocínio matemático que envolve a interpretação de enunciados de situações problema e conceitos abstratos.

Sobre as questões relacionadas à comunicação e à linguagem, Goldfeld (2002) aponta que a criança passa pelo processo de aquisição da linguagem e, partindo do exterior para o interior, surgindo da relação comunicativa estabelecida com o outro. Para a criança surda, tal processo não ocorre da mesma forma devido à restrição linguística, e assim tal aspecto perpassa a questão social e interacional dela com o mundo.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem oral, pode-se corroborar que está ligada à audição e quando esta via se encontra comprometida, a linguagem oral também apresenta lacunas. Nesse sentido aqueles alunos, que têm a possibilidade de a desenvolverem, devem ser cada vez mais estimulados (NORTHERN e DOWNS, 1989).

De acordo com Goldfeld (2002), as dificuldades dos surdos ocorrem justamente pelo fato de a surdez impedir que eles adquiram naturalmente as línguas auditivo-orais, utilizadas pela grande maioria das pessoas. Dessa forma, a surdez proporcionará problemas que fogem ao nível orgânico, “elevando-se aos níveis cultural e social”.

Em detrimento de tais impedimentos, destaca-se também que a compreensão leitora desse aluno apresenta algumas lacunas. Para aprender a ler, são necessárias certas habilidades linguísticas, e os alunos surdos apresentam níveis mínimos em tais habilidades no início da aprendizagem em decorrência da surdez. Em vista disso, corrobora a ideia de que um dos principais problemas de leitura desses alunos apresenta-se por seu insuficiente conhecimento

e domínio da linguagem. O conhecimento da linguagem oral tem uma importância direta nos processos implicados na leitura, especialmente em relação a dois aspectos: amplo vocabulário e conhecimento da estrutura sintática. Dessa forma, evidenciam-se os dados encontrados nesta pesquisa, ou seja, dificuldades relacionadas à compreensão leitora dos alunos e um universo vocabular restrito (ALEGRIA, 2010). Tais dificuldades inerentes aos alunos surdos apontam ainda como consequência, dificuldades relacionadas à escrita. Confirma-se dessa maneira, o seguinte pensamento de Capovilla:

Para compreender o grande desafio que a aprendizagem de leitura e escrita competentes constitui para o surdo, antes de tudo, é preciso considerar que, enquanto a leitura do código alfabético parece natural e intuitiva para a maior parte das crianças ouvintes, ela se mostra particularmente artificial e arbitrária para as crianças surdas (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2000, p.255).

Ademais, para uma efetiva compreensão leitora, também é importante o processo em que o leitor elabora o significado de interação com o texto, que está relacionada com suas experiências acumuladas e seu conhecimento de mundo. Nesse processo, todos os alunos e, em especial o aluno surdo, devem ser conduzidos e direcionados pelo professor para que o realize de maneira autônoma e natural.

Com relação à aprendizagem da gramática e das especificidades da língua espanhola, Alegria (2010) explica que as pessoas que são fluentes em uma língua particular manejam regras gramaticais que as permitem combinar as palavras em frases e entender e produzir significados. Ademais, agrega que “para entender as frases de um texto, é necessário também um nível discursivo pelo qual o leitor faz referências às orações anteriores ou posteriores e assim se apropriando dos significados principais” (p.49).

Com relação aos alunos usuários da Língua de Sinais e da importância desta para seu processo de ensino e aprendizagem, aponta-se que o ensino da língua espanhola a esses alunos deve se dar a partir da construção de conhecimentos na Língua de Sinais Espanhola, de modo significativo e contextualizado, visando, inicialmente, à significação do espanhol em seus distintos contextos e; em seguida, partir para a aprendizagem da estrutura formal, pois uma vez expostos à nova língua, tais alunos passam a criar hipóteses em relação à sua gramática.

Em vista disso, Fernandez (2006, p.132), sobre a língua escrita, aponta que

A língua escrita pode ser plenamente adquirida pelos surdos se a metodologia empregada não enfatizar a relação letra-som como pré-requisito, mas recorrer, principalmente, a estratégias visuais, prioritariamente

pautadas na língua de sinais, similares metodologicamente àquelas utilizadas usualmente no ensino de segunda língua para ouvintes.

Dessa forma, a apropriação da língua espanhola pelos surdos envolve a reflexão sobre duas línguas. Aprender espanhol decorre da significação que essa língua assume nas práticas sociais, assim, depende da constituição de sentido na língua de sinais. Para Fernandez (2006, p. 134), “a língua de sinais exerce função semelhante à oralidade no aprendizado da escrita pelos surdos, possibilitando a internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos” que perpassam “a apropriação imagética do sistema de signos escritos”. Em vista disso, não é necessário que o surdo consiga falar e/ou ouvir para aprender a modalidade escrita da Língua Espanhola.

Com relação às dificuldades encontradas em Matemática, destaca-se que, em sua maior parte, estão relacionadas ao raciocínio matemático advindo da interpretação das situações problema e das operações mais complexas, isto é, aspectos relacionados à linguagem. De acordo com Alcalá (2002), a linguagem matemática é parte constitutiva do conhecimento matemático, por isso a interpretação dessa linguagem está atrelada a uma boa aprendizagem nessa área. E isso é fato, haja vista que não conseguimos dissociar a linguagem e a matemática, pois estas estão interligadas. Uma vez que os alunos surdos apresentam dificuldades relacionadas à interpretação de forma geral, alguns conhecimentos matemáticos também ficam defasados.

8.4 SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA e ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Nesta categoria iremos descrever e analisar a prática pedagógica dos professores envolvidos na pesquisa, as estratégias e metodologias didáticas utilizadas e a existência ou não das adaptações curriculares para os alunos surdos, bem como abordaremos aspectos relacionados a esses temas e sobre sua influência na prática do professor para com o aluno investigado.

8.4.1 Professores de sala comum (*tutores*)

Abordaremos neste ponto os aspectos relacionados aos professores da sala comum, chamados de *Tutores*, e mais especificamente os elementos expressivos de sua experiência, formação inicial e continuada, orientação recebida e formas de trabalho/estratégias.

8.4.1.1 Formação dos professores tutores

Nesta categoria abordaremos aspectos que estão intrinsecamente relacionados à prática pedagógica dos professores *Tutores* em sala aula. Iremos descrever a experiência desses professores com alunos com deficiência, analisar sua formação (inicial e continuada), bem como caracterizar o tipo de orientação recebida para o trabalho com alunos surdos. Para isso, contaremos inicialmente com uma breve caracterização da *Asesora de Atención a la Diversidad* sobre a situação de tais aspectos mencionados na Província de Guadalajara.

A maioria dos professores, tanto tutores como de Audição e Linguagem não conhece a Língua de Sinais⁸⁶, mas uma parte dos professores AL se formou como intérpretes em LSE por terem alunos que usam essa língua nos centros em que atendem. A maioria dos que possuem o curso o fizeram depois de receber alunos surdos que utilizam a LSE.

A formação dos professores tutores para atendimento aos alunos acontece em colaboração com os especialistas do centro que passam orientações sobre como trabalhar com os alunos e com o orientador. Também existe em Castilla-La Mancha um Centro de formação de professores presencial e online e faz parte deste último uma plataforma online que oferece cursos de formação para o professorado dos centros. Nesse aspecto sempre há cursos, mas também são oferecidos alguns cursos de aperfeiçoamento específicos que são solicitados pelos próprios centros, para isso, o centro forma um grupo de professores e fazem essa

⁸⁶ Ressalta-se que a disciplina de Língua de Sinais Espanhola não faz parte da grade curricular do curso de magistério.

formação através de uma plataforma. Os cursos são online e neste momento são oferecidos vários. Trabalhamos também junto com a ONCE. Há professores da ONCE que trabalham nos centros, por exemplo, neste ano temos dois professores dessa Organização, mas o que acontece é que trabalham com alunos com deficiência visual e não com deficiência auditiva especificamente, embora deem algumas orientações aos professores.

Os cursos de LSE para professores são oferecidos quando solicitados por um grupo de professores, de forma esporádica, não existe um curso de LSE anual ou fixo. Ele acontece dependendo das necessidades dos centros e são oferecidos nos lugares solicitados, por exemplo, pode ter um curso em Toledo ou em Cuenca ou em outra província. Os centros também podem solicitar diretamente as associações de surdos para que mandem um professor para ensiná-los a LSE, por exemplo, o ano passado tivemos um curso de língua de sinais no Centro *Virgen de la Paz*, em Alovera, solicitado por um grupo de professores a APANDAGU. Normalmente os intérpretes de LSE são desta associação. Temos ainda o Centro territorial de formação do professorado que é o centro que solicita, gestiona, monta e coordena os cursos e certificam e habilitam os professores. Não há uma pauta fixa de como são os cursos, podem ser online ou presenciais, ou seja, é de acordo com a solicitação do centro e de qual modalidade é oferecida para aquele curso (Asesora AD).

A *Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación*, de Castilla-La Mancha expressa em seu artigo 4 – sobre *Los principios rectores del sistema educativo* – aspectos relacionados à formação de professores e as ações da *Consejería de Educación, Cultura y Deporte* e apresenta orientações sobre tais fatores. Em vista disso, assume a posição de que a qualidade da educação de uma região deve estar em consonância com a qualidade de seu professorado e para isso, a formação permanente se constitui como um direito e uma obrigação de todo os professores. A legislação mencionada aponta as seguintes medidas como princípios do sistema educativo que justificam a formação continuada dos professores por parte das administrações educativas:

f) *Expone como principios rectores del sistema educativo la profesionalización docente, el desarrollo personal y profesional del profesorado y la calidad de su formación inicial y permanente.*

i) *La mejora permanente del sistema educativo mediante la formación, la innovación y la evaluación de todos los elementos que lo integran (CASTILLA-LA MANCHA, 2010, p. 86363).*

Ressalta-se como já dito que a Comunidade Autónoma de Castilla-La Mancha conta com um Centro Regional de Formação Permanente de Professores em serviço que visa formar professores com a capacidade de lidar com as transformações sociais e habilidades para desenvolver estratégias e metodologias frente ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O principal objetivo deste Centro é promover ao professorado uma rede de formação

continuada participativa e aberta, fomentando respostas educativas e formativas para atender as necessidades dos professores e dos alunos. Há uma ampla variedade de cursos *online* oferecidos por essa plataforma e também são oferecidos cursos presenciais. Cursos específicos para o atendimento dos alunos surdos, como ressaltado pela *Asesora*, são oferecidos pelo Centro de formação de acordo com a necessidade e procura dos professores, que, na maioria das vezes, acontece quando são matriculados alunos surdos usuários dessa língua em seus Centros Educativos.

A formação continuada dos professores (*tutores*) que possuem alunos com necessidades educativas especiais acontece principalmente na escola junto à equipe de orientação do Centro Educativo, uma vez que uma das prioridades da orientação educativa é assessorar os professores no planejamento, desenvolvimento e avaliação das medidas de Atenção à Diversidade dos alunos.

Destarte, por meio dos excertos mencionados, evidencia-se também uma formação deficitária por parte dos professores em LSE – embora uma parte deles busque uma formação mais específica quando recebem alunos surdos, usuários da LSE em seus colégios – e ao que tange práticas pedagógicas mais específicas com relação ao aluno surdo.

Com relação à formação pedagógica dos professores *Tutores* que participaram desta pesquisa, destacamos as seguintes falas:

Sobre minha formação, eu não sou especialista, não tenho conhecimentos sobre a LSE. Na graduação não me lembro de ter tido algo tão específico para surdos. No momento também não faço nenhum curso. A professora AL me deu um livro com o alfabeto em sinais, mas eu sei poucos sinais (Tutora A).

Não tenho nenhuma formação específica para trabalhar o aluno surdo. Quando fiz o Magistério, tive disciplinas sobre a educação especial e as deficiências, mas tudo muito superficial. No momento, faço um curso de novas tecnologias aplicadas à educação pela plataforma virtual (Tutora B1).

Sobre minha formação, a verdade é que sou uma desconhecida total da LSE. É verdade que gosto da língua de sinais e pensei em aprendê-la, mas não tenho tempo e quando me formei não lembro de ter visto muitas coisas para ensinar o aluno surdo especificamente. Agora estou fazendo um curso *online* sobre projetos escolares saudáveis. É tudo falta de tempo. O que sei de LSE é através do contato que tenho com a intérprete porque não tem formação específica para surdos. Isso compromete nosso trabalho (Tutora B2).

Não tenho formação específica para trabalhar com alunos surdos e em LSE. Atualmente faço um curso de competência de compreensão oral e escrita *online*. A verdade é que eu não conhecia a LSE e hoje estou me inteirando que é uma Língua (Tutora C).

Tenho uma pequena formação para trabalhar com esta aluna, mas não sou especialista. Comecei um curso de LSE, sei alguns sinais, mas não terminei porque não tinha muita habilidade com as mãos. Na Pedagogia tive pouca coisa

sobre deficiência, dependia do interesse de cada um. Agora faço um curso na plataforma do centro de professorado, mas é em outra área, é sobre tecnologia (Tutora D).

Iremos abordar neste momento os apontamentos específicos oriundos à formação desses professores com relação à surdez e à língua de sinais. Em vista disso, por meio dos excertos anteriores, explicita-se que apenas dois, (Tutora B2 e Tutora D) dos cinco professores, possuem alguns conhecimentos sobre a deficiência auditiva e surdez e a LSE. Conhecimentos estes vindos da experiência e contato que uma delas possui com a intérprete em sala de aula e a outra que possui em detrimento de ter iniciado (sem terminar) um curso de LSE. Porém destaca-se que todos expressam ter conhecimentos na área da educação especial de forma geral e expressam de forma positiva o trabalho com alunos com deficiência.

Dentre os professoras entrevistados, apenas uma delas (Tutora A) não fazia nenhum curso de formação continuada no momento, os demais realizavam os seguintes cursos por meio da Plataforma online oferecida pelo Centro de Formação de Professores: Novas tecnologias aplicadas à educação, Projetos escolares Saudáveis e Competência de compreensão oral e escrita.

Neste sentido destaca-se por meio das falas analisadas que a formação de professores nesse país contempla aspectos significativos da área da educação especial e que, dessa forma, a maioria dos professores está preparada para atuar com alunos com algum tipo de dificuldade. Contudo com relação especificamente à área da surdez e da LSE, há necessidade de melhoria na formação destes professores, uma vez que tal formação não contempla elementos básicos da área da surdez e da língua de sinais.

Tais apontamentos feitos pelas professoras se configuram de modo a mostrar certa inquietação com relação à formação docente inicial e continuada ao que se refere ao ensino de alunos surdos e a língua de sinais. Segundo Oliveira (2004), sobre uma formação adequada para a educação inclusiva de qualidade, refere-se que esta

[...] necessita que o professor de classe comum tenha uma formação que contemple as características e diferenças de cada aluno, com suas perspectivas ampliadas desfocando das características peculiares dos alunos, passando a percebê-los como um todo. Além disso, a formação desse profissional deve estar pautada em uma constante interação e reciprocidade entre a formação inicial e a formação continuada (OLIVEIRA, 2004, p. 108).

De acordo com Oliveira (2004), formar professores competentes e qualificados é um dos alicerces para que se garanta o desenvolvimento das potencialidades máximas de todos os

alunos, especialmente os deficientes. Tal prerrogativa necessariamente deveria estar presente nos cursos de formação de forma ampla e abrangente. Na formação inicial do professor, deveriam ser adquiridos conhecimentos que os capacitassem e ajudassem a reconhecer a diversidade de seus alunos, valorizando e identificando as necessidades individuais de cada um, repensando possíveis adaptações curriculares e estratégias para os alunos por meio da intencionalidade de sua ação pedagógica, sendo formado, pois, na perspectiva da inclusão.

É possível notar ainda nos trechos destacados que, embora tais professores não possuam muitos conhecimentos na área da surdez e da língua de sinais, buscam, por meio da prática com esses alunos, adquirirem tais saberes e se aprofundarem no ensino deste alunado. Tardif (2006) apresenta o que ele chama de epistemologia da prática profissional como o estudo dos saberes utilizados pelos professores em sala de aula, no dia-a-dia da sala de aula para desempenhar sua tarefa de ensinar. Dessa forma, o autor destaca a experiência escolar do professor na sua prática pedagógica. E com isso, considerar a prática individual e coletiva como construção do saber profissional e como parte de sua formação.

8.4.1.2 Experiência

Nesta categoria abordamos os relatos dos professores às suas experiências docentes com alunos com necessidades educativas especiais.

Eu trabalhei com crianças com síndrome de Down há quatro anos e com crianças autistas há sete anos. Com criança surda, este é o primeiro ano (Tutora A).

Trabalhei uma vez com um menino cego na Educação Infantil e no ano passado tive um aluno com paralisia cerebral. Com aluno surdo este é o primeiro ano (Tutora B1).

Trabalhei com alunos com síndrome de Down. Este é o primeiro ano com uma aluna surda e também tenho um aluno que tem uma alteração em um cromossomo (Tutora B2).

Há dois anos tive uma aluna chinesa com total desconhecimento da língua espanhola, mas com criança surda é a primeira vez (Tutora C).

Já havia trabalhado com crianças com algum tipo de necessidade especial, mas do tipo cognitivo, como atraso escolar, problemas de aprendizagem, mas alunos com deficiência auditiva não, este é o primeiro ano (Tutora D).

Evidencia-se pelos excertos mencionados que todos os professores já haviam trabalhado com alunos com algum tipo de necessidade especial (Síndrome de Down, deficiência visual, atraso escolar, problemas a nível cognitivo), algo comum na Espanha que

possui um sistema inclusivo há anos, contudo era o primeiro ano que atuavam com alunos surdos inseridos em suas turmas regulares.

Pensando na ausência de experiência ou saberes práticos em relação ao ensino de alunos surdos na formação de professores, podemos dizer que concordamos com Nóvoa (2011), que discorre sobre a variação e a complexidade de saberes exigidos dos professores, os quais, na maioria das vezes, são obrigados a lidarem com situações imprevistas, ou que nunca lhes foram ensinadas, pois tiveram/têm uma formação deficitária, principalmente no que diz respeito a questões relacionadas à prática pedagógica dentro da sala de aula – e em nosso caso, especialmente, na prática com alunos surdos. Esse fator, inevitavelmente, acaba desvalorizando a própria docência, uma vez que não são concedidos aos professores meios para o desenvolvimento da própria prática de sua profissão, ou seja, dessa forma lhes são negados os meios para que se tornem capazes de, autonomamente, analisarem, decidirem e agirem responsabilmente em relação ao ensino e às inúmeras exigências do mesmo (GIMENO, 2000).

8.4.1.3 Orientação

Nesta categoria abordamos questões relacionadas às orientações recebidas pelos professores Tutores sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

As orientações de como devo trabalhar com o menino surdo recebo da parte do professor AL e do orientador. Eles me falam o que tenho que fazer e eu faço porque não tenho ideia de como trabalhar. Também recebo algumas orientações da Associação de surdos da cidade (Tutora A).

Não recebo orientações de pessoas de fora, apenas do orientador e dos professores especialistas, a AL e o PT que também trabalham comigo às vezes dentro da sala (Tutora B1).

Com relação a uma orientação específica para o trabalho com a aluna, tenho a que recebo da intérprete, que me passa alguns materiais, e com a orientadora e a professora AL (Tutora B2).

As orientações que tenho para trabalhar com o menino são as que me passam os professores especialistas e a orientadora (Tutora C).

Recebo orientações da orientadora e professores de AL e PT para adequar meu trabalho e minha aula com a aluna surda. Há uma colaboração (Tutora D).

Todos os professores relataram que recebiam orientações por parte da Equipe educativa do Centro, mais especificamente do Orientador e dos professores especialistas (AL e PT, na maior parte das vezes o AL). As professoras Tutoras que possuíam intérprete de LSE

em suas salas de aula (Tutora B2 e Tutora C) apontaram receber orientações e informações destas profissionais para trabalhar com o aluno surdo.

Conforme apontado pelas professoras Tutoras, cabe a equipe de Orientação, regulamentada pela legislação e constituída pelo orientador (coordenador da equipe) e demais professores especialistas, o assessoramento aos professores *Tutores* no planejamento, desenvolvimento e avaliação das medidas de Atenção à Diversidade dos alunos (ESPANHA, 1995).

Em vista de tais perspectivas apontadas, considera-se que existem uma colaboração e um diálogo entre os professores *Tutores* e os professores especialistas (AL e PT), cujo trabalho empreende práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas. Esse tipo de parceria, Cook e Friend (1995) denominam como Ensino Colaborativo, isto é, uma parceria de trabalho entre profissionais da educação especial e do ensino comum, que tem como objetivo o desenvolvimento de metodologias de ensino, adaptação curricular e modelos de avaliação, mais adequados para uma significativa aprendizagem e socialização do aluno com deficiência nos Centros Educativos.

Destarte, esse tipo de orientação e parceria por parte dos professores envolvidos com a educação do aluno surdo, juntamente com o orientador escolar, possibilita em especial ao professor *Tutor* práticas pedagógicas e estratégias mais específicas e inclusivas, promovendo assim um ensino mais significativo a esse aluno.

8.4.1.4 Forma de trabalho/estratégias

Esta categoria visa abordar as principais formas de trabalho e estratégias utilizadas pelos professores *Tutores* em sala de aula. Esses elementos fazem parte da prática pedagógica desses professores e apresentam-se como respostas às necessidades específicas dos alunos surdos. Para isso, destacamos alguns trechos das entrevistas realizadas referentes a este tema.

Quando faço as explicações, tenho que estar sempre de frente para o menino porque ele faz leitura labial. Também tenho na classe muitos cartazes porque sua aprendizagem primeiro é visual e depois sonora, então explico primeiramente através de imagens e logo as associo a uma palavra. Uso também alguns sinais da língua de sinais e materiais concretos e visuais (Tutora A).

Trabalho as atividades por fichas de atividades, e Miguel também faz as mesmas fichas. Procuro sempre estar diante dele para falar e às vezes repito a mesma informação a ele, mas como ele utiliza o equipamento FM eu acredito que absorve o que falei. Também utilizo o semáforo que ajuda a mim e aos demais alunos da sala (Tutora B1).

Procuramos que tudo seja muito visual, por isso temos o auxílio de uma lousa digital que nos ajuda, por exemplo, para a explicação do fenômeno do ciclo da água, pois necessita da parte visual. Também sempre utilizo palavras-chave para as informações mais importantes do conteúdo das aulas. A intérprete está continuamente com ela, então, quando há alguma dúvida consultam o computador. Para a maioria das explicações, recorremos à dimensão visual e a materiais concretos (Tutora B2).

O aspecto da compreensão leitora é o que possui mais estratégias diferenciadas. O aluno a realiza, porém em um nível mais baixo porque não tem vocabulário suficiente para fazer no mesmo nível da sala. Para isso também utilizo como estratégia materiais visuais e alguns sinais da LSE. Gosto muito dos sinais e se soubesse bastante colocaria sinais para tudo na classe, ajuda os que têm deficiência auditiva, o aluno que não conhece a língua, o aluno que tem algum problema e não pode se expressar corretamente, ajuda a todos, são apenas benefícios. A mim parece necessária (Tutora C)

Com relação a Fátima, me deram o trabalho feito. Estou apenas colhendo os frutos que os outros professores plantaram. Os professores especialistas me orientam e passam algumas coisas que devo trabalhar. Vamos avançando, mas respeitando seu ritmo. Trabalhamos a expressão oral e escrita e sempre com informações visuais. As maiores dificuldades estão relacionadas com questões gramaticais, mas também não as priorizo. Nosso objetivo prioritário é que desenvolva a linguagem oral e a escrita e assim vai aumentando seu nível de compreensão (Tutora D).

Por meio dos excertos citados anteriormente, verifica-se que a maioria dos professores utilizava práticas pedagógicas semelhantes (de acordo com o grau de surdez do aluno e com o nível de aprendizagem de cada um) com os alunos surdos. Dentre essas, podemos destacar a preferência por explicações, na maioria das vezes, de frente para o aluno (para àqueles que fazem leitura labial ou estão aprendendo), o trabalho utilizando estratégias visuais e materiais concretos, utilização de palavras-chave e adaptações quando necessário. Destaca-se que apenas um deles se referiu à utilização de sinais (embora conheça poucos) para explicar os conteúdos ao aluno surdo nas aulas, ainda que não conheça muito a LSE e tenha intérprete em sala de aula.

A prática de falar e estar de frente para o aluno surdo é importante para que o aluno veja as atitudes e expressões do professor. No entanto, muitas vezes, por não estar acostumado a tal prática, o professor acaba se esquecendo e faz suas explicações de costas para o aluno (e também para a turma) enquanto está escrevendo na lousa por exemplo, e assim este aluno apenas copia os conteúdos e perde as informações simultâneas da professora, ficando assim restritos às atividades escritas muitas vezes em detrimento de interações orais que ocorrem na sala. A prática de falar de frente para o aluno surdo possibilita ainda que ele faça a leitura labial que é uma importante via de aquisição de conhecimentos e está associada

ao conhecimento prévio da linguagem, por isso é importante que o aluno surdo tenha um determinado nível de vocabulário (ALEGRIA, 2010).

O processo educacional para uma criança surda deve ser intencional e intensivamente apresentado por meio de imagens, cores, sinais e sons fazendo uso da voz, para que ela também compreenda a relação dos gestos com os movimentos labiais em conformidade com as expressões faciais e corporais como forma de inserção e interação com o mundo multissensorial (MARCHESI, 1995a).

Com relação à utilização de estratégias visuais e materiais concretos, corrobora-se a ideia de Perlin (2000) e Reily (2003) de que tais elementos são essenciais para a aprendizagem do aluno surdo, uma vez que a utilização de recursos visuais favorece e promove o desenvolvimento da linguagem. Sobre tal perspectiva, complementa Falcão (2010, p.352) afirmando que

Este mecanismo é uma adaptação de forma compensatória e como via aferente, por estímulos visuais, ocorre a “escuta” da percepção visual cerebral sinalizada que se amplia e completa com todas as demais vias sensoriais naturais e preservadas. Nesta condição estimulatória sensorial visual e pela característica da plasticidade cerebral ocorre naturalmente adaptação neurosensorial do que seria apenas visto como imagem passa a ser, de forma adequada e plena linguagem, pensamento e cognição.

Mediante tais apontamentos, é possível ainda destacarmos que, embora em número reduzido, que alguns professores relataram práticas com o uso dos sinais (entendidos como caseiros ou retirados da LSE) e que estes beneficiam o ensino do aluno surdo e de alunos que apresentam alguma dificuldade comunicativa. Esses relatos corroboram com as ideias de Alegria (2010) que expressa a importância da língua de sinais para aqueles indivíduos que necessitam de uma alternativa linguística para se comunicar e ampliar suas possibilidades de participação em especial no âmbito escolar.

Configura-se dessa forma que os professores devem apresentar práticas pedagógicas diferenciadas e que atendam as especificidades de cada aluno e contemple suas reais necessidades educacionais. Assim, é preciso diferenciar o ensino de acordo com as situações que cada um apresenta.

Diferenciar o ensino é organizar as interações de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam mais fecundas (...). Implica, pois, o desenvolvimento de caminhos diversos para que os alunos consigam atingir as metas escolares, por meio de um acompanhamento e percursos individualizados (PERRENOUD, 1995, p.28-29).

Para exemplificar estas formas e estratégias de trabalho utilizadas pelos professores *tutores* com os alunos surdos, iremos aprofundar a temática por meio de trechos das observações realizadas nas classes dos alunos surdos.

No centro B (aluna Carla), em uma das observações realizadas, a professora trabalhou o conteúdo referente aos tipos de orações, vozes do verbo: ativa e passiva e complemento direto e indireto. Para esta atividade, os alunos deveriam passar as orações em voz ativa para voz passiva e acrescentar complemento direto e indireto nas frases ditadas pela professora. Essa professora fazia as explicações sempre oralmente, contudo, para a aluna surda, apontava o que deveria ser feito e escrevia as palavras mais importantes em seu caderno, além de explicar brevemente para a intérprete de LSE, em momentos antes do início da aula, o que era mais importante e deveria ser aprofundado com a aluna surda, uma vez que alguns conteúdos dessa matéria não apresentavam tanta relevância. A aluna fez a atividade com a ajuda da intérprete e, quando solicitada pela professora para falar uma frase, ela a disse corretamente “*Ella saltó mientras cogia el tiempo*”. A intérprete sinalizava tudo para a aluna e falava algumas palavras, e a aluna as realizou de forma adequada.

Em outra aula dessa professora, no mesmo centro, a aula foi sobre poesias e nessa aula a poesia trabalhada foi o poema intitulado “*K de Kilometro e J de Jabón*” do autor Raul Vacas. A professora utilizou a lousa digital para mostrar as figuras que apareciam na poesia e explicar alguns conceitos (neste momento a intérprete sinalizava em LSE para a aluna a explicação da professora) e posteriormente a esse momento, a professora escreveu alguns conceitos chave na lousa para os alunos copiarem. Contudo, conforme a mesma escrevia na lousa, ao mesmo tempo, conversava com os alunos (nesse caso, apenas com os ouvintes), de costas para a turma. Os alunos ouvintes conseguiam, de certa forma, copiar e ouvir. Já para a aluna surda, a situação se complicava, pois ela apenas podia copiar e perdia as informações simultâneas da professora, mas a intérprete sinalizava depois o que a professora havia dito. Como a aula seguia, a intérprete suprimia algumas informações para poder acompanhar a aula.

No centro C (aluno Javier), em uma das aulas observadas, a professora trabalhou com a voz ativa e voz passiva (livro) e um texto sobre vacinação que deveria ser reescrito e passado para a voz ativa. De modo geral, essa professora sempre fazia as explicações de forma oral e solicitava que um aluno lesse o enunciado das atividades. Para o aluno surdo, ela apontava no livro o que era lido em sala e circulava as palavras mais importantes para ele, no entanto, encarregava à intérprete de explicar-lhe demais conceitos. Nessa aula o aluno compreendeu a parte da voz ativa, porém não conseguia conjugar os verbos e fazer as

alterações necessárias para passar para a voz passiva. A intérprete pedia, na maioria das atividades (inclusive nesta apontada), para Javier ler e explicar a ela o que ele havia entendido. Ele explicou em língua de sinais o que entendeu para a intérprete e escreveu algumas palavras sozinho. Depois, para reforçar, a intérprete explicou novamente e tirou suas dúvidas.

No centro D (aluna Fátima), em uma das aulas observadas, a professora trabalhou análise verbal (sujeito, verbo e predicado) com a classe, explicou a atividade aos alunos e posteriormente fez a resolução coletiva dos exercícios propostos. Depois do ditado, a professora corrigiu as frases chamando um aluno por vez na lousa para escrever uma delas.

Para a aluna surda, deu um pequeno texto com algumas perguntas para ela responder por que havia dito que a atividade com análise verbal para ela não tinha sentido, então utilizou um livro que tinha pequenos textos e perguntas simples sobre ele. A professora reconheceu que há conteúdos muito difíceis para a aluna, então abordava e avaliava de formas diferentes. Ressalta-se que a explicação dessa estrutura verbal para a aluna não apresentava sentido e em detrimento disso fez outra atividade que abordava a mesma temática (ALUNA FÁTIMA).

Em uma segunda atividade, aplicada no mesmo dia da anterior, a professora trabalhou um dos contos de Dom Quixote de la Mancha (escrito pelo espanhol Miguel de Cervantes) e utilizou a leitura coletiva como principal estratégia. No entanto, para uma boa compreensão do que estava sendo lido, a aluna surda necessitava olhar para as crianças que faziam a leitura e estar próxima a elas para ouvir (dentro de suas possibilidades) e por sentar-se na frente, precisava se virar todo momento para olhar para os colegas. Em detrimento disso, a aluna tinha acesso a apenas parte do discurso e se perdia no acompanhamento da leitura, ficando, restrita ao texto e não interagindo com os demais. A professora, por sua vez, como única medida, apontava no texto da aluna em que parte estava e assim, a aluna tentava seguir a leitura.

Tais observações referentes às aulas de Língua Espanhola corroboram com as falas das entrevistas concedidas e com a literatura pertinente destacada. Ressaltam-se nesses trechos formas de trabalho e estratégias utilizadas pelos professores *tutores* com os alunos surdos (usuários da LSE e oralizados) nos episódios mencionados.

A maioria das práticas utilizadas pelas professoras foi pautada na linguagem oral (priorizando esta forma de comunicação de modo geral) e algumas vezes reforçada pela utilização de gestos ou sinais isolados (correspondentes à LSE ou não). Para os alunos usuários da LSE, o auxílio dos Intérpretes, em todos esses momentos, foi fundamental, uma vez que os mesmos explicaram todos os conteúdos em língua de sinais (língua materna dos

alunos Carla e Javier). A professora da aluna Fátima, no conteúdo ministrado para a classe sobre análise verbal, expressou que tal conteúdo não tinha sentido para a aluna e dessa forma deu a ela outra atividade (que também era referente ao tema da aula).

8.4.2 Outras disciplinas

Nesta categoria iremos abordar a importância das disciplinas oferecidas pelos professores de outras áreas para os alunos surdos, bem como suas principais formas de trabalho dos professores com esses alunos. Para isso, destacaremos as seguintes disciplinas: Música e Educação Física (uma vez que eram oferecidas em ambientes fora da sala de aula comum e dessa forma podíamos verificar o comportamento dos alunos surdos em outros ambientes), Conhecimentos do meio e Matemática.

8.4.2.1 Aulas de música e Educação Física

Nesta categoria iremos destacar a importância dessas disciplinas para o aluno surdo, apontando como eles participaram das aulas e as principais práticas no trabalho do professor. Destacamos essas disciplinas em especial por serem oferecidas fora da sala de aula e, dessa forma, pode-se observar o comportamento dos alunos surdos em outro ambiente. Considera-se para isso os trechos a seguir:

Na Educação Física, ela se sai muito bem e entende o que é para fazer, mas faz muito por imitação, então é mais fácil para ela, mas a ajuda no desenvolvimento, como os demais alunos, e na interação com os colegas (Tutora B1).

No início do curso, compartilhamos informações sobre os alunos, mas sempre aparecem situações diferentes como na aula de Educação Física, por exemplo, a dificuldade da aluna está em compreender os jogos. Ela olha como os outros fazem e faz por imitação porque não entende as instruções (PT-D).

Esses aspectos mencionados corroboram com as práticas observadas nessas referidas aulas e apontados brevemente a seguir para exemplificar os elementos contidos nos trechos.

No centro B, em uma das aulas de Educação Física para a Educação Infantil (chamada aula de Psicomotricidade), oferecida em inglês – realizada em uma sala multiusos do centro ou no pátio da mesmo – o professor desenvolve as seguintes atividades:

Atividade 2: Sala com bambolês no chão formando um círculo e uma música em inglês (tocada no rádio). Quando o professor fala Stop, as crianças deveriam entrar nos bambolês.

Atividade 3: Caminho em zigue zague feito com os Bambolês e no final dele havia um colchão (para os alunos darem uma cambalhota) e uma cesta de basquete (para os alunos acertarem a bola). Todas as orientações eram dadas em inglês.

Nessa aula o aluno Miguel fez todas as atividades (por imitação dos colegas e do professor que demonstrou como realizar as tarefas) e expressou alegria e satisfação em realizar as atividades. Destaca-se que o professor explicou as atividades para Miguel em língua espanhola para facilitar sua compreensão e o mesmo seguiu as orientações.

Pelos relatos destacados e das observações realizadas, nota-se a importância das aulas de educação Física para a interação dos alunos surdos com os demais alunos da sala e verifica-se que esta disciplina oferece um modo de apropriação mais facilitado devido ao elemento do movimento (característico da mesma), aprendido diretamente pela visão.

Embora com alguns comprometimentos e devido à suas limitações comunicativas, o trabalho com expressão corporal com o aluno surdo, beneficia o desenvolvimento do mesmo além de promover a interação e a socialização com os demais alunos. Tal disciplina busca promover e facilitar no aluno todo o potencial expressivo e comunicativo do corpo bem como dos movimentos e suas relações, além de estimular as habilidades motoras básicas (ORTIZ, 2002).

Com relação às aulas de Música, apontamos a seguir alguns trechos das entrevistas realizadas que mencionam a relação do aluno surdo com a aprendizagem deste com o componente curricular.

O aluno faz um pouco de leitura labial e o currículo é o mesmo com algumas adaptações. Isso acontece em música também, alguns blocos são eliminados e se tenta que a percepção dos ouvidos chegue a ele pela via tátil e assim ele experimenta por outras técnicas como o tambor ou vibrações (Orientador C).

Fátima gosta de música e toca flauta como os demais. Não entendemos como é possível porque se não ouve bem como é capaz de tocar? Toca uma melodia curta, mas toca e toca bem. Ademais faz parte do coral do colégio e gosta muito de cantar, por isso o professor de música trabalha junto comigo, sempre me perguntando sobre a aluna e suas maiores dificuldades (Tutora D).

A aluna surda gosta muito de música. Isso é algo que não explicamos. Eu creio que o que acontece é que quando gostamos muito de alguma coisa, ainda que tenha dificuldades, você faz (PT-D).

Os aspectos mencionados corroboram com as práticas observadas nessas referidas aulas e apontados brevemente a seguir para exemplificar os elementos contidos nos trechos.

Ilustramos a seguir algumas situações observadas durante as tais aulas nos centros B e C com os alunos Carla e Javier respectivamente.

Contexto: Sala de Música com as cadeiras em formato de um semicírculo. O aluno surdo sentou-se em um dos extremos.

Atividade: Músicas com flauta (Todos os alunos possuíam uma flauta) e tempo e expressão musical.

Explicação e descrição: O professor explicou sobre os temas que eram colocados no pentagrama para ajudar a ler as partituras musicais. Primeiramente o professor tocou uma música com tempos diferentes (rápido, devagar, lento). Foi entregue aos alunos uma folha com partituras diferentes e no verso desta folha o professor ditou alguns conceitos musicais para que os alunos escrevessem.

Posição e estratégias do professor: O professor explicou falando para ela novamente, e a intérprete fez em língua de sinais o que isto significava. Explicou de forma separada para a aluna utilizando tons de voz diferentes para essa distinção musical.

Aluna: A aluna conseguiu tocar algumas notas musicais na flauta e escrever os conceitos ditados pelo professor e interpretados pela intérprete, porém não compreendeu o que era a intensidade da nota musical.

Intérprete: Explicou em LSE à aluna sobre os tempos musicais (ALUNA CARLA).

Contexto: Sala de Música com as cadeiras em formato de círculo e professor no centro.

Atividade: Folclore (danças e músicas típicas de uma determinada região) - Flamenco (Espanha) e Jota (Castilla-La Mancha)

Música e dança La batuta (típica de Asturias)

Explicação e descrição: O professor explicou oralmente o que significava folclore e as músicas que iria ensinar com a ajuda do teclado. Depois cantou algumas músicas referentes a esse tema e os alunos deveriam acompanhar com a flauta. Para a atividade de dança, ela explicou a eles uma dança típica de Asturias e eles dançaram junto com professora.

Posição e estratégia do professor: O professor explicou oralmente ao aluno surdo sobre o assunto, utilizando alguns gestos.

Aluno: Acompanhou a aula, e a professora e tocou algumas notas com a flauta (não sabe todas as notas, mas por gostar muito da aula, presta muita atenção ao professor e colegas para fazer igual).

Intérprete: Explicou e interpretou as músicas para o aluno (ALUNO JAVIER).

Com relação às aulas de Música, evidencia-se que os alunos surdos manifestaram seu gosto e interesse pela disciplina e que, por meio de estratégias dos professores, eles sentiam a música de diversas outras formas, em especial por meio da vibração e da via tátil. Por meio de tais falas, nota-se a influência da música perante o ensino do aluno surdo. Ela se classifica

como outra possibilidade de aprendizagem a esse alunado, pois oferece algo que é próprio da cultura dos ouvintes, embora esses estejam privados do sentido da audição.

Expressar a própria musicalidade e a sintonia com a música interna ou externa é uma possibilidade do homem. Aqui a audição tem um valioso papel. No entanto, enquanto função íntegra, não se pode afirmar que seja condição *sine qua non* para que a manifestação da musicalidade possa ocorrer (HAGUIARA-CERVellini, 2003, p.79).

A mesma autora enfatiza a importância da experiência musical para alunos surdos, destacando que eles são sensíveis à música e que ela possibilita uma forma de comunicação com a sociedade. Reforça ainda que, ao utilizar a estimulação vibracional com alunos surdos, os avanços observados são vocais, físicos, mentais e sociais.

Mediante as situações apresentadas nestas aulas (Música e Educação Física) torna-se importante ressaltar o trabalho conjunto dos professores – apontado como recorrente nas falas anteriores – uma vez que essa parceria tem como meta gerar uma aprendizagem mais efetiva das competências gerais e específicas, não apenas dos alunos com alguma deficiência, mas de todos (CASTILLA-LA MANCHA, 2002b).

8.4.2.2 Aulas de Conhecimento do Meio e Matemática

Nesta categoria iremos abordar a importância das disciplinas de Conhecimentos do meio e Matemática para os alunos surdos, seu aproveitamento nelas e as principais práticas relacionadas a eles no trabalho de tais professores.

Ressalta-se que a disciplina de *Conocimientos del Medio* – CM (Conhecimentos do Meio) era oferecida em língua espanhola no Centro B (Aluna Carla), em Inglês (Science) na Centro C (Aluno Javier) e em Inglês e Francês na Centro D (Aluna Fátima) – nesta última o mesmo conteúdo era dado nas duas línguas (Inglês e Francês, além do espanhol como língua base).

Com relação à disciplina de Conhecimentos do meio consideramos os seguintes trechos apontados nas observações sobre o trabalho com esta matéria.

Contexto: Aula de Conhecimentos do Meio

Atividade: Império espanhol e conquistas de territórios pelos reis católicos
Territórios conquistados pela Espanha e Portugal (livro)
Questões referentes aos textos lidos em sala (caderno)

Explicação e descrição da atividade: Textos referentes aos temas citados e questões sobre os textos.

Posição e estratégias da professora: A professora fez uma leitura coletiva com os alunos em sala de aula e explicava no decorrer da leitura. Em seguida os alunos tinham de sublinhar no texto o tema principal e o contexto histórico.

Aluna: A aluna seguia a leitura no livro e a intérprete traduzia alguns conceitos mais importantes para a aluna e também fazia perguntas para ver se ela havia compreendido, como por exemplo: O que é governar? A aluna respondeu: é mandar. A intérprete completou dizendo que era mandar com consciência e respeito.

Intérprete: A intérprete acrescentava algumas informações quando verificava que não havia ficado claro para a aluna e retirava outras quando estas não possuíam sentido para a mesma. Também ajudou a aluna a sublinhar as partes mais importantes presentes no texto e disse que fazia esquemas dos assuntos trabalhados em sala para a aluna estudar para a prova (ALUNA CARLA).

Contexto: Aula de “Science” – Conhecimentos do meio (em inglês)

Atividade: Idade contemporânea. Novas máquinas e nova energia (Folha com o texto)

Explicação e descrição da atividade: Nesta atividade foi realizada uma leitura pela professora que solicitava aos alunos para grifar as partes que ele mencionava como mais importantes.

Posição e estratégias da professora: A professora fala em espanhol com Javier e faz algumas perguntas sobre o texto a ele.

Aluno: Ele responde em sinais e a Intérprete traduz para a professora.

Intérprete: Nestas aulas a Intérprete soletra utilizando o alfabeto dactilológico espanhol as palavras para o aluno. Explica todo o conteúdo e informações em espanhol, além de mostrar as figuras do livro para ele entender.

A intérprete dava para Javier o mesmo texto que a professora utilizava em inglês, porém em espanhol e pede para o aluno sinalizar para ela enquanto lê. Depois pedia a ele para que explicasse o que ele havia entendido e ensinava a ele sinais novos (ALUNO JAVIER).

Contexto: Conhecimentos do meio (em espanhol)

Destaca-se que esta disciplina é dada em Francês e em Inglês. A aula é dividida em duas partes: na primeira parte o conteúdo é dado em espanhol pela professora tutora e na segunda parte o mesmo conteúdo é dado na língua estrangeira (Inglês ou Francês) pela professora da disciplina. Em algumas aulas o conteúdo é dado todo em espanhol para depois ser trabalhado na outra língua. A professora tutora permanece junto nesta aula para dar a primeira parte da aula em espanhol e para orientar os alunos e auxiliar a professora da disciplina na outra parte.

Atividade: Tipos de energia – renovável e não renovável (livro)

Resumo coletivo (caderno)

Explicação e descrição da atividade: Leitura de um texto sobre o tema no livro e posterior resumo coletivo, elaborado pelos alunos em grupo.

Posição e estratégias da professora: A professora tutora passou um texto do livro com os tipos de energia, enquanto a outra professora orientava os alunos. Separou os alunos em grupo para na próxima aula fazerem o resumo em espanhol. Tais grupos realizam o chamado “trabalho cooperativo”, onde cada aluno desempenha uma função: o coordenador (que orienta os demais), o secretário (que escreve e

guarda os trabalhos para a próxima aula), o porta-voz (que expõe o trabalho) e o controlador (que controla o nível de conversa no grupo).

A professora perguntou para a aluna (em espanhol) quais eram os tipos de energia para ver se ela havia compreendido o conteúdo e foi para a mesa de Fátima várias vezes para explicar novamente e para perguntar se tinha alguma dúvida.

A professora de Inglês falava em espanhol com Fátima porque sabe que ela tem dificuldades de compreender o inglês.

Aluna: Respondeu corretamente em espanhol às perguntas da professora tutora sobre os tipos de energia: mecânica, química, elétrica e luminosa, porém apresenta muitas dificuldades tanto em atividades na língua inglesa como na língua francesa (ALUNA FÁTIMA).

Por meio destas observações, é possível notar que a prática recorrente entre os professores era a explicação de conteúdos e atividades pelo método oral, contudo, em alguns momentos, os professores utilizaram alguns gestos (caseiros) para reforçar algumas palavras, como por exemplo, os verbos – realizando as próprias ações referentes aos verbos utilizados – e olhares direcionados para os surdos nos momentos de explicações de novas palavras. Destaca-se a prática da leitura coletiva e trabalhos em grupos realizados pelos professores para auxiliar na compreensão dos conteúdos e novas informações. Ressalta-se que no centro C, esta disciplina era oferecida em Inglês e, no centro D, era oferecida em Inglês e em Francês, contudo as professoras explicavam as principais informações em espanhol para Javier e Fátima respectivamente, uma vez que ambos apresentavam muitas dificuldades para o aprendizado de outra língua.

Ressalta-se que a área de Conhecimentos do meio, denominada *Conocimientos del medio natural, social y cultural*, é organizada por meio dos distintos âmbitos do saber (ciências naturais, ciências sociais e ciências tecnológicas) e dessa forma, a noção de meio se refere a interação entre os distintos fatores, fenômenos, sucessos e processos que constituem o cenário da existência humana. Tal disciplina proporciona o desenvolvimento de competências básicas, além de possibilitar a integração de distintas aprendizagens. Em vista disso, ela torna-se de grande importância para o alunado surdo para que tenha acesso às diferentes habilidades necessárias para interagir com o mundo que o cerca e adquirir atitudes que propiciem comportamentos individuais e coletivos de conservação do patrimônio natural e social (ESPANHA, 2004).

Considera-se, por meio dos relatos, a importância para o desenvolvimento do aluno surdo e de sua aprendizagem, o trabalho em grupo e leitura coletiva realizada em classe (sendo esta última mais relevante para alunos surdos oralizados e que fazem leitura labial).

Essas técnicas, em especial, o trabalho em grupo são importantes para o aluno, como ser social, poder formar um grupo em seu âmbito escolar, ou mesmo em sua vida cotidiana e assim interagir com seus pares e socializar seus pensamentos. Tal prática permite aos alunos, debater e refletir sobre diferentes posturas para chegar a um consenso, momento no qual os membros podem compartilhar responsabilidades e estabelecer vínculos sociais colaborativos. Para o aluno surdo, esse trabalho o aproxima dos colegas e promove uma interação com os mesmos direcionada para um fim comum, além de possibilitar trocas comunicativas e sociais entre os mesmos, desenvolvendo assim habilidades nestes alunos que sem tal prática não poderiam ser promovidas (ECHEITA, 2006).

Com relação ao uso de gestos, estes, embora usados esporadicamente pelos professores, contribuem para facilitar o sentido e significado de enunciados e conceitos mais complexos que necessitam de um auxílio visual. Seu uso, nessa disciplina, configura-se como estratégia e canal articulador entre novos conceitos e seus reforçadores (KENDON, 2004).

Com relação à disciplina de Matemática e ao ensino dela para os alunos surdos, evidenciam-se as seguintes falas dos professores.

Em matemática ela tem mais dificuldades na parte de abstração e raciocínio e também no momento de captar conceitos. Isso acontece por causa da surdez. Saber raciocinar e interpretar os problemas, o tipo de operação que tem que realizar e por que (PT-B).

Tem muitas dificuldades em matemática na hora de raciocinar os problemas e interpretá-los porque não entende o vocabulário, mas quando os compreende, sabe resolvê-los perfeitamente. Não necessita adaptação (AL-C).

Corroboram-se com esses excertos os seguintes trechos apontados nas observações sobre o trabalho com esta matéria.

Contexto: Aula de Matemática (dada pelo diretor do centro educativo que também é professora desta disciplina).

Atividade: Livro de matemática. Tema da aula: Medidas (metro)

Problemas com operações matemáticas

Explicação e descrição da atividade: Nesta atividade, eles deveriam medir sua mesa e cadeira para verificar quantos metros tinha cada uma e anotar no livro.

Posição e estratégias da professora: Este professor olha direcionado para a aluna surda em grande parte da aula e explica oralmente de forma geral para toda a sala. Alguns conceitos explicou falando mais devagar para a aluna surda e apontou o que ela deveria medir (mesa e cadeira). Disse também que as operações matemáticas (algo mais técnico) ela realizava bem, porém apresentava muitas dificuldades na compreensão dos enunciados dos problemas.

Aluna: compreendia muito bem e escrevia corretamente o que estava sendo explicado pela intérprete.

Intérprete: A intérprete explicou os números ditados oralmente e em sinais (sinalizava ao mesmo tempo em que falava) para a aula surda (ALUNA CARLA).

Contexto: Aula de Matemática

Atividade: Corpos geométricos e figuras planas

Diferenças entre corpos redondos, prismas e pirâmides.

Explicação e descrição da atividade: Conceitos sobre os corpos geométricos e figuras planas.

Posição e estratégias da professora: A professora mostrou aos alunos as figuras geométricas. Fazia perguntas aos alunos conforme mostrava as figuras e perguntava suas características e com quais objetos elas se pareciam.

A professora utiliza alguns gestos/mímicas com o aluno surdo, fala mais pausadamente e sempre olhando para o aluno, além de apontar e mostrar a ele as figuras das quais ela estava falando.

Aluno: Compreendeu os conceitos e quando não entendia algo perguntava para a Intérprete. Mostrou bastante interesse em aprender este conteúdo.

Intérprete A intérprete explicou tudo ao aluno em LSE.
(ALUNO JAVIER)

Contexto: Aula de Matemática

Atividade: Classes de poliedros (livro)

Superfícies dos corpos e corpos redondos

Diferenças entre poliedros, prismas e corpos redondos.

Explicação e descrição da atividade: Diferenciação entre estes conceitos e formas

Posição e estratégias da professora: Para a atividade referente aos poliedros, prismas e corpos redondos a professora utilizou alguns blocos lógicos com as formas geométricas e utilizou objetos da classe para a explicação. Deu a aluna surda os blocos lógicos para que ela visualizasse os mesmos e depois os desenhasse no caderno. A professora falava mais devagar e de frente para a aluna.

Aluna: Conseguiu acompanhar a aula e alguma vez pediu à professora que explicasse alguns conceitos novamente (ALUNA FÁTIMA).

Por meio destas observações, nota-se que a maioria dos professores de matemática explicava os conteúdos oralmente e em, alguns momentos, dois deles utilizaram alguns sinais, além de, em boa parte da aula, direcionar seu olhar para o aluno surdo e falar pausadamente. Ressalta-se que ambos os professores dos alunos Javier e Fátima (4ºano), para explicar conteúdos referentes a figuras geométricas e classe de poliedros, levaram para a aula estes objetos e traçaram paralelos com objetos semelhantes existentes na sala de aula (facilitando assim a percepção do aluno surdo). Os três professores apontaram como principal dificuldade desses alunos a interpretação e compreensão de enunciados de problemas.

Conforme Alcalá (2002), grande parte dos problemas que alunos surdos apresentam em matemática refere-se à interpretação de enunciados e, isso acontece, pois esse aspecto está

associado a uma efetiva compreensão da linguagem (habilidade trabalhada com o surdo ao longo de sua escolarização) e que compromete a resolução dos problemas matemáticos. Segundo este autor, a dificuldade da compreensão dos enunciados dificulta o desenvolvimento dos conceitos e, por isso, são necessárias medidas adequadas em resposta a tais desafios encontrados.

Essas medidas envolvem, como instrumentos utilizados nas práticas mencionadas, a utilização de estratégias visuais e materiais concretos, como abordados por autores como Perlin (2000) e Reily (2003), que afirmam que essas práticas auxiliam o aluno surdo a adquirir e reforçar conceitos mais abstratos, além de permitirem a eles o contato direto com a realidade estudada.

8.4.3 Apoios (AL e PT)

Esta categoria aborda aspectos referentes ao apoio dos professores especialistas de Audição e Linguagem e Pedagogia Terapêutica e de como acontece seus respectivos trabalhos nos Centros educativos. Para isso, contamos com os seguintes excertos da entrevista realizada com a *Asesora de Atención a la Diversidade* de Guadalajara.

Todos os centros oferecem aos alunos com deficiência e em especial para os alunos surdos, professores especialistas de Audição e Linguagem e Pedagogia Terapêutica. Para os alunos surdos que necessitam, o centro oferece, de acordo com os documentos do orientador, técnicos em língua de sinais (*Asesora AD*). Normalmente há um professor de Audição e Linguagem e de Pedagogia Terapêutica para cada centro ou mesmo atuam em dois colégios de acordo com a necessidade de cada um deles. O professor AL não está o tempo todo com a criança, eles saem e trabalham certos aspectos que em sala de aula regular não poderiam trabalhar. Possuem duas ou três seções com cada aluno de quarenta e cinco a uma hora cada uma. Muitas vezes trabalham um sistema alternativo de comunicação através de pictogramas ou de imagens, depende das condições de cada criança (*Asesora AD*).

Cabe destacarmos aqui algumas falas dos professores de AL e PT que reforçam os princípios mencionados pela *Asesora AD* e o trabalho desenvolvido por cada um deles em específico.

Trabalhamos o sistema de comunicação com a linguagem oral, priorizamos a funcionalidade da linguagem tanto comunicativa quanto social, priorizamos conteúdos e objetivos referentes à aprendizagem, a leitura e a escrita (AL-A).

Priorizamos a função da linguagem como veículo de representação e comunicação, introduzimos também conteúdos sobre o cuidado e manutenção da prótese auditiva. Ensinamos o menino a colocar novamente o aparelho. Se este cai por algum motivo os próprios colegas o avisam e ele mesmo os coloca (AL-C).

Eu trabalho com a parte de raciocínio matemático, a parte de pensar, fazer operações, solucionar problemas. Em aula há certos conteúdos que ela tem mais dificuldades. Por exemplo, hoje trabalhamos com frações equivalentes pois ela não havia entendido bem e eu expliquei de novo a ela até que compreendesse o conceito (PT-B).

Meu trabalho visa reforçar conteúdos relacionados ao raciocínio matemático e situações problemas. Utilizamos materiais comuns do 4º ano, mas adaptando as atividades ao seu nível de desenvolvimento e competência, além da complementação de outros materiais (PT-D).

A legislação espanhola prioriza a resposta e atenção à diversidade por meio da atuação destes dois professores de apoio, o professor de Audição e Linguagem (AL) e de Pedagogia Terapêutica (PT). Como já dito neste estudo, o professor PT é o especialista dedicado a auxiliar no desenvolvimento do raciocínio matemático. Já o professor AL é um especialista dedicado a promover e desenvolver competências relacionadas a aspectos linguísticos e comunicativos (ESPANHA, 1995). Ressaltamos tais formas de atendimento apontadas neste item, contudo evidenciamos a existência de outras possibilidades de atendimento que também auxiliam no processo de desenvolvimento dos alunos de forma geral, como por exemplo, quando um determinado professor que não tem aula em sua classe, num dado momento, auxilia o outro do mesmo nível.

Como proposto na legislação e efetivado na educação da Comunidade Autônoma de Castilla-La Mancha, o professor de Pedagogia Terapêutica é o especialista dedicado a promover o ensino especificamente para os alunos com ACNEE, isto é, os alunos que apresentam altas habilidades, deficiência psíquica, sensorial ou motora, deficiências múltiplas e transtornos graves de conduta e que venham a necessitar de adaptações curriculares significativas. Inclui-se nesse quadro ainda os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem, e é atribuição desse professor oferecer subsídios aos demais professores dos centros educativos, o desenvolvimento de adequações e estratégias necessárias aos estudantes citados. Já o professor de Audição e Linguagem (AL) oferece atenção individualizada ao alunado com deficiências auditivas significativas e muito significativas ou com transtornos graves de comunicação associados a lesões cerebrais ou alterações de personalidade; alunos com disfemias e dislalias orgânicas. Tal professor pode realizar intervenções prioritariamente no último curso da educação infantil e no primeiro ciclo

da educação primária para resolver problemas gerais relacionados com as dificuldades da fala. (ESPANHA, 1995).

A maneira de atuar do PT é diferente segundo cada Comunidade Autônoma e cada centro educativo, contudo existem algumas características comuns. Esse professor pode trabalhar com alunos dentro ou fora da própria sala de aula desenvolvendo a adequação curricular preparada juntamente com o professor *Tutor*. As atividades ocorrem de maneira coordenada, em dias e horários na semana que são estabelecidos com o orientador segundo as necessidades dos alunos envolvidos e o tamanho do grupo. O atendimento pode ser prévio, simultâneo ou a posteriori aos conteúdos trabalhados a serem desenvolvidos em sala de aula. O professor de AL atua da mesma forma (algumas seções gerais para a Educação Infantil e primeiro ciclo da Educação Primária dentro da sala de aula), porém de maneira mais específica, individual e fora da sala de aula, atendendo às dificuldades específicas de cada aluno (JARQUE 2015).

8.4.3.1 Formação dos professores especialistas

Com relação aos professores de Audição e Linguagem, destacamos apenas as seguintes falas – uma vez que temos a caracterização geral sobre a formação docente destes professores na metodologia desta pesquisa:

As disciplinas pedagógicas são muito superficiais, não vi nada aprofundado. Também a formação sobre Língua de Sinais na Universidade é bem restrita, na verdade, é quase inexistente (AL-A).

Em minha formação, tive 4 créditos de uma disciplina chamada “Sistemas alternativos de comunicação” e no planejamento dela tinha alguns conteúdos sobre os aspectos morfológicos e sintáticos dos diferentes sistemas de sinais e de outros sistemas de comunicação (AL-B).

Na formação inicial, vi bem pouco sobre as deficiências e como queria me aprofundar mais na deficiência auditiva fiz Master em Logopedia e especialização em voz, mas também não vi muita coisa sobre a parte pedagógica (AL-C).

Como sempre quis dar atendimento a crianças com deficiência, me especializei nessa área e depois fiz curso de LSE, mas na formação em si não nada sobre a língua de sinais. Vi mais coisas da parte oral e clínica (AL-D).

Acho que minha formação inicial é muito boa, mas sempre precisamos nos atualizar e por isso vou iniciar um curso de LSE no próximo curso, mas no curso não tive nada sobre isso (PT-A).

Na graduação e no curso de PT, vi o suficiente para trabalhar como trabalho hoje no centro educativo, mas na medida do possível tento fazer algum curso (PT-B).

Minha formação me permite trabalhar com alunos com deficiência, mas não tenho total conhecimento sobre elas, tento me aperfeiçoar na medida que recebo algum

aluno com alguma deficiência nova. Sobre a língua de sinais, sei o que me ensina o aluno surdo porque às vezes usamos alguns nas aulas (PT-C). Depois do Master em PT, fiz Psicologia para entender melhor sobre a aprendizagem dos alunos e suas limitações, mas sobre LSE não sei muita coisa, apenas alguns sinais (PT-D).

Por meio dos excertos apontados anteriormente e da caracterização da formação construída na metodologia, ressalta-se que os professores de Audição de Linguagem relataram a ausência de disciplinas pedagógicas em suas formações iniciais, bem como de disciplinas voltadas especificamente para a Língua de Sinais Espanhola. Um deles (AL-B) relatou haver tido uma disciplina intitulada “Sistemas alternativos de comunicação”, que em seu planejamento constavam alguns conteúdos sobre os aspectos morfológicos e sintáticos dos diferentes sistemas de sinais e de outros sistemas de comunicação.

Os professores de Pedagogia Terapêutica relataram a existência de disciplinas pedagógicas na formação inicial, contudo nada mais específico em relação à LSE ou demais sistemas alternativos de comunicação.

Evidencia-se que todos os professores de Audição e Linguagem realizaram formações distintas, dentre elas podemos citar os cursos de deficiência auditiva, autismo, logopedia e Educação Especial. Apenas uma professora (AL-D) relatou ter curso de LSE. Com relação aos professores de Pedagogia Terapêutica, apenas um deles (PT-D) possui outro curso (Psicologia). A maioria dos professores se mostrou interessados em realizar cursos de aprofundamento sobre os mais diversos assuntos.

Na realidade espanhola, há um “*Consejo*”⁸⁷ de Universidades” que em 1991, estabeleceu as diretrizes gerais dos planos de estudos (estrutura curricular) para a obtenção do título de professor de Audição e Linguagem e de Pedagogia Terapêutica. Este Conselho estabelece uma formação de três anos e determina as matérias do tronco comum destas duas formações, organizadas em 180 créditos (um crédito corresponde a dez horas de ensino teórico ou prático). Destes, evidencia-se que 83% referem-se a componentes específicos (com uma parcela direcionada a parte pedagógica), tanto de Audição e Linguagem como Pedagogia Terapêutica, e 17% a componentes educativos. Porém destaca-se a existência de um número maior de disciplinas pedagógicas na formação em Pedagogia Terapêutica (ESPAÑA, 1991).

Vemos que, em Audição e Linguagem, apenas 3,23% do número total de créditos das disciplinas de tronco comum são referentes a Sistemas alternativos de comunicação, e que,

⁸⁷ O “Consejo de Universidades” (Conselho de Universidades) é um órgão, vinculado ao Ministério da Educação, de coordenação acadêmica, cooperação, consulta e proposta em matéria universitária, composto pelos reitores das universidades.

inserida nesta disciplina, encontram-se alguns apontamentos superficiais sobre a Língua de Sinais Espanhola. Em Pedagogia Terapêutica, esse componente curricular não é oferecido. Algumas universidades oferecem disciplinas optativas que abordam a Língua de Sinais, porém também de forma sintetizada dentro de um tema mais geral. Por meio destes aportes, verifica-se uma formação (relacionada à Língua de Sinais e ao âmbito pedagógico) insuficiente e deficitária, uma vez que o principal campo de atuação deste profissional é na área escolar.

Com relação à concepção de formação permanente, Gimeno (2009) adverte a conveniência de estabelecer reformas no sistema que se encarrega de seu desenvolvimento na atualidade, afirmando que *“es necesario un cambio profundo en la metodología docente, en la orientación educativa, en la formación inicial y permanente del profesorado, en los currículos educativos y en los espacios y tiempos escolares”* (p.52)⁸⁸. Dessa forma evidencia-se que, além de uma formação de qualidade, também são necessárias outras medidas que favoreçam o atendimento destes alunos.

As ideias deste autor corroboram com o apontado anteriormente, uma vez que considera a formação docente como um instrumento para melhorar a educação e os próprios professores, reafirmando o valor da formação contínua como um processo permanente que deve incidir no pensamento e comportamento do professor frente aos desafios da sociedade.

8.4.3.2 Formas de trabalho dos professores especialistas

Nesta categoria iremos abordar questões relacionadas às formas de trabalho dos professores envolvidos, AL e PT.

A inclusão, em especial aos alunos surdos, em âmbito escolar, é perpassada por práticas pedagógicas que auxiliem este processo e corroborem para este fim. Evidencia-se assim, segundo Libâneo (2000, p.115), o que define a prática como pedagógica é “a direção de sentido, o rumo que se dá às práticas educativas”. Tais orientações explicitadas efetivam-se em situações sociais concretas, por meio de condições e meios de direção do ensino.

O autor destaca ainda que a prática encaminha-se por objetivos diferentes conforme os interesses e as necessidades de seus agentes sociais. Orienta-se

⁸⁸ “é necessário uma mudança profunda na metodologia docente, na orientação educativa, na formação inicial e permanente do profesorado, nos currículos educativos e nos espaços e tempos escolares”.

[...] de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanização num determinado contexto histórico-social. Junto a isso, formula e desenvolve condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa (LIBÂNEO, 2000, p.115).

Conforme pontuado no fragmento anterior e evidenciado como de grande importância para o autor, encontramos aspectos essenciais referentes à prática pedagógica que partem das necessidades dos alunos e que passam pela intencionalidade educativa presente no cerne da constituição da práxis social. Nesse sentido, destacamos as seguintes falas dos professores que atuavam na Educação Infantil com os alunos surdos:

Mário sinaliza algumas coisas e conceitos básicos que temos trabalhado com ele, como alto, baixo, grande, pequeno, diante, atrás e dias da semana. Tudo introduzido com sinais, mas nem todos são os sinais da LSE, alguns nós criamos para facilitar o aprendizado. Também ensinamos a ele os fonemas e sua discriminação e mesclamos diferentes métodos (AL-A)

Com relação à maneira de trabalhar, utilizo objetivos como potencializar os restos auditivos ainda que pouco e para este caso o implante coclear ajuda muito; selecionamos sons que atraem a atenção da criança e os introduzimos em jogos de maneira muito simples e reforçamos as respostas espontâneas do aluno quanto aos sons. Quanto aos jogos, fazemos assim, por exemplo, eu toco a trombeta e fico atrás da criança para ver se ele olha para o lado que a toquei, depois ofereço o instrumento a ele. Mario sempre pega a trombeta e tentamos fazer com que ele imite os sons que eu fiz, isso utilizando o espelho (AL-A).

Para que fale bem e responda logo que lhe fazem uma pergunta ou uma exclamação utilizamos a discriminação auditiva de forma progressiva, diferenciamos os sons aos poucos para que ele perceba as semelhanças e diferenças. Eu coloco os sons da trombeta e de um telefone ou mostro a figura de uma cozinha e uma gravação dos sons dos objetos que encontramos neste lugar e assim Mario coloca uma pequena flecha nos sons que reconhece e depois os associa ao objeto. Depois emito alguns sons e ele tem que reproduzi-los e identificá-los. Há também uma etapa de reconhecimento onde usamos palavras e compreensão de frases em contextos abertos e fechados para que compreenda seu significado. Primeiro em classe de maneira fechada, em contexto fechado com uma lâmina de imagens, depois vamos ao pátio ou em sua classe mesmo ouvimos os sons trabalhados e tentamos fazer com que nos diga em outro contexto e fale aquilo. É uma etapa de compreensão, que se trabalha junto com a audição como uma forma de se comunicar e receber informações. É uma possibilidade de construir situações comunicativas muito variadas, e como trabalhamos isso? Fazendo que se chame por telefone, brincando que somos cabelereiros, brincando que estamos em uma loja e eu vou comprar roupa... Isso fazemos em minha classe, mas também pode ser feito por outros professores. Esta fase se pode fazer em outros lugares de forma individual e assim trabalhamos estas discriminações, identificações e conhecimentos para logo ver o que é significativo e depois a fase

de compreensão que se faz em aula. Pode ser feita com os outros professores e com sua tutora. Isto é muito importante (AL-A).

O trabalho com Miguel está relacionado à estimulação auditiva e a estimulação da linguagem oral, por isso fazemos muitos exercícios de respiração e sopro. Trabalhamos muito com jogos e brincadeiras, situações lúdicas e cotidianas para desenvolver a comunicação. Uso muito materiais concretos e que as crianças possam manusear, isso facilita a compreensão, além do uso dos sinais. Trabalhamos também bastante com o espelho e exercícios de práxias (AL-B).

Com relação aos professores que atuavam com os alunos surdos na Educação Primária, destacamos as seguintes falas acerca do mesmo tema:

Centro mais meu trabalho em ensiná-la (Carla) a ler e a extrair a informação principal de um texto, a saber resumir, a construir frases, a relacionar e a trabalhar com sequências. Tudo isso auxilia em sua comunicação. Trabalhamos muitas atividades com o uso do computador, para ver imagens. Também temos um software específico com atividades com sinais (AL-B).

Comigo trabalha sempre fora da classe porque eu trabalho temas específicos para ele. Trabalhamos com diferentes etapas e fazemos diferentes atividades, utilizamos majoritariamente a LSE, mas também a leitura labial, por isso, treinamos seu aprendizado com relação à associação de objetos e fonemas e principalmente a compreensão leitora e a escrita. Uso muito o *tablet* para mostrar alguns sinais novos e alguns vídeos e materiais e objetos reais para que ele entenda melhor conceitos abstratos (AL-C).

Trabalho com Fátima individualmente em minha sala duas vezes por semana por quarenta e cinco minutos. Trabalhamos o conteúdo acadêmico de classe e me dedico mais a parte de expressão oral. Faço atividades que envolvem a compreensão leitora utilizando alguns jogos e atividades de discriminação auditiva utilizando alguns sinais da LSE. Em algumas atividades usamos materiais diversos. Com relação ao sistema de comunicação com a linguagem oral, priorizo a funcionalidade da linguagem tanto comunicativa quanto social. Trabalhamos muito a consciência fonológica que é muito importante para a leitura e a escrita. As primeiras etapas da aprendizagem leitora das crianças, a decodificação e o vocabulário estão relacionadas com a compreensão leitora e por isso trabalhamos estas habilidades de várias maneiras (AL-D).

Trabalho principalmente para facilitar o desenvolvimento da estruturação da linguagem oral, partindo de pautas visuais que a ajudem a consegui-la, além de trabalhar a discriminação auditiva e visual das vogais e consoantes, partindo da articulação e pronúncia, para mais tarde relacionar e identificar fonema e grafema dentro de palavras. Utilizamos o material Leitura compreensiva (AL-D).

Por meio dos excertos mencionados, evidencia-se que as professoras ressaltaram as principais formas e estratégias utilizadas com os alunos surdos. Destaca-se que as professoras que atuavam na Educação Infantil (AL-A e AL-B) e a professora AL-D utilizavam práticas muito semelhantes por atenderem alunos que desenvolveram de forma mais significativa a

linguagem oral. Já as professoras AL-B (com a aluna surda usuária da LSE) e AL-C também apresentaram técnicas semelhantes em vista de atenderem alunos da Educação Primária e que utilizavam a LSE. As primeiras trabalhavam principalmente a potencialização dos restos auditivos (para aqueles alunos que possuem tal destreza) – por meio da estimulação e discriminação auditiva – a utilização de materiais visuais e concretos, a linguagem oral através de jogos e brincadeiras e a utilização de fichas de atividades e o uso de um espelho. As demais também utilizavam técnicas como a discriminação auditiva – porém auxiliadas por sinais da LSE e sinais criados por elas mesmas (em vista de não terem o domínio da língua de sinais) – compreensão leitora, atividades relacionadas à consciência fonológica, reforço de respostas espontâneas dos alunos durante as atividades e fichas de tarefas utilizando como suporte computador e *tablet*.

Para exemplificar os relatos destacados, apontamos trechos das observações realizadas nas salas dos professores de Audição e Linguagem dos centros B (contando com dois relatos, pois o primeiro se refere ao trabalho da professora de AL dentro da sala com os alunos da Educação Infantil), C e D, respectivamente nesta ordem. Evidencia-se dessa forma esse primeiro trecho relacionado ao trabalho da professora de AL em sala de aula.

Contexto: Classe comum como auxílio e intervenção da professora de AL. Os alunos se sentam em círculo em um tapete (alfombra) que fica na frente da sala. O aluno surdo se senta em frente a professora AL.

Atividade: Músicas das vogais e os sons dos animais e dos meios de transporte. Períodos do dia.

Explicação e descrição da atividade: A professora AL ensina os alunos a fazerem os diversos sons dos animais e conta pequenas histórias de animais, depois fala sobre os meios de transporte e pergunta os sons destes transportes.

A professora coloca 3 arcos (bambolês) de diferentes cores no tapete e cada cor representa uma parte do dia (manhã, tarde e noite). Ela chama uma criança por vez que fica em pé e dentro de cada arco e pergunta o que a criança fez em cada um destes horários do dia ou então fala uma atividade e pergunta em qual horário ela é feita (por exemplo: se despertar – pela manhã; dormir a “siesta” – pela tarde; tomar banho – pela noite; merendar (um pequeno lanche) – pela tarde.

Posição e estratégias do professor: Faz perguntas como, por exemplo: como o peixe faz com a boca? E a cobra? E o tubarão? O dragão? Depois perguntas sobre os meios de transporte: Como é o som da moto? E do helicóptero?

Aluno: O aluno senta-se na frente da professora de AL e ela fala olhando para ele e fazendo alguns gestos. (ALUNO MIGUEL).

Tal relato refere-se à intervenção dessa professora na Educação Infantil que tem como objetivo desenvolver práticas e técnicas de estimulação da linguagem (ESPANHA, 1995). Para isso, a professora desenvolvia atividades musicais e de perguntas e respostas sobre

determinados temas e, os alunos por sua vez, interagiam com a professora e aprendiam brincando, pois essas atividades tinham o lúdico como principal característica, embora sua maior contribuição fosse relacionada ao desenvolvimento da linguagem.

Em uma das aulas observadas da professora de AL do Centro A (aluno Miguel), a primeira atividade aplicada foi para nomear figuras e colocar os números correspondentes nelas (atividade recorrente nas aulas dessa professora). Em um primeiro momento, mostrava algumas cartas com figuras de quantidades diferentes para o aluno e ele deveria nomear os objetos contidos nas cartas, depois contar a quantidade daqueles objetos e colar o número correspondente com pequenos adesivos. Posteriormente escolhia um dos objetos dessas cartas e pedia para Miguel localizar qual delas era a solicitada. Como estratégia, a professora inicialmente se sentava de frente para o aluno em uma mesa e falava de forma pausada e olhando para ele, repetindo as informações quando percebia que ele não havia compreendido corretamente. Numa segunda parte da atividade, ela se sentava atrás do aluno para que ele não a visse falando e dizia o nome de um desenho, dentre vários, e ele deveria pegar a figura correta (distinção entre singular e plural, por exemplo, sorvete ou sorvetes).

Para a segunda atividade aplicada, a professora, em alguns momentos da aula, utilizava um *tablet* com algumas imagens ou desenhos de personagens fazendo uma determinada ação com algum objeto e assim ela dizia ao aluno que aqueles personagens eram seus familiares. Primeiramente falava o que eles estavam fazendo e pedia para o aluno repetir o que ela havia dito (por exemplo, ela dizia: Papá limpia el plato con água e Miguel falava: Papá pimpia plato con água). Notou-se nessas atividades que o aluno as realizou de forma satisfatória e com muito interesse, respondendo às expectativas propostas pela professora.

Em uma das aulas observadas da professora de AL do Centro B (aluna Carla), a professora desenvolveu uma atividade sobre compreensão de frases (utilizando o livro e o *tablet*) – atividade comumente utilizada por essa professora – em que trabalhou com a aluna o sentido de frases metafóricas, como por exemplo, *Ahogarse en un vaso de água* e *Pero al horno*. Para isso a professora sentava-se de frente para a aluna e explicava todas as atividades oralmente e mostrando as frases no *tablet* para que posteriormente a aluna escrevesse o que havia entendido. No entanto, por ela não ter compreendido o sentido das frases, a professora explicou novamente a ela de forma oral e utilizando alguns sinais que sabia da LSE (poucos, na proporção de dois por frases) ou alguns gestos (específicos do trabalho de AL).

Destaca-se que essa professora em algumas aulas, também reforçava conteúdos mais complexos das aulas de língua espanhola, como por exemplo, análise verbal e uso de sujeito e

predicado, conteúdos considerados tanto pela professora tutora como por ela (AL) mais difíceis para a aluna.

No Centro C (aluno Javier), foram observadas algumas aulas da professora de AL, as quais diferentemente das demais professoras de AL, seguia uma rotina um pouco mais direcionada e precisa. Essa professora deixava preparados três livros com atividades diferentes para os alunos (atendidos por ela) fazerem e o próprio aluno escolhia o livro que queria trabalhar naquele dia, porém sem preenchê-lo (porque seria utilizado em outras aulas com outros alunos). O trabalho desenvolvido por esta professora, na maioria das vezes, era por meio da oralidade, salvo alguns momentos em que ela utilizava sinais isolados. Em uma dessas aulas, a professora trabalhou com expressões populares para completar e com uma leitura compreensiva (pequeno texto com três perguntas sobre o mesmo). O aluno agia e pensava de maneira rápida e completava rapidamente as frases (decifrava as palavras lacunares), porém não sabia as empregar corretamente em algumas delas e, quando isso acontecia, perguntava por meio da escrita qual era sua dúvida para a professora.

Com relação ao Centro D, foram observadas as aulas da professora de AL (aluna Fátima) que sempre procurava direcionar as atividades para as áreas que a aluna apresentava maiores dificuldades. Em uma dessas aulas, realizou uma atividade de completar frases com os tempos verbais (passado, presente e futuro) e elaboração de um pequeno texto sobre o que a aluna havia feito no final de semana. Para a primeira atividade, a aluna deveria completar as frases criadas pela professora com verbos nos tempos adequados. Ela explicava as atividades oralmente e utilizava os sinais da LSE que sabia, pois não conhecia todos. Para a atividade 1, referente às frases com passado, presente e futuro, a professora utilizava palavras que expressavam tempo, como ontem, hoje e amanhã e, para a aluna saber a qual tempo essas palavras se referiam, utilizava flechas indicando a direção de cada um deles. Já para a atividade 2, a aluna, com o auxílio da professora, deveria criar um texto sobre o que fez no final de semana e, para isso, a professora fez várias perguntas a ela sobre o que havia feito no dia anterior, ajudando-a assim, oralmente, a conjugar os verbos que utilizava, para depois escrever em seu caderno em forma de um pequeno texto. Em seguida, a professora gravou no celular um áudio da aluna lendo o texto, depois ouviam juntas a gravação, e a professora perguntava a ela o que não havia soado bem e como poderiam corrigir. A aluna realizou as atividades com a ajuda da professora, demonstrando interesse em especial no momento de contar as atividades realizadas no final de semana junto à família.

Com relação aos professores de Pedagogia Terapêutica, ressaltamos os seguintes excertos:

Eu trabalho muito raciocínio matemático, que é uma das áreas que Carla tem mais dificuldade. Uso alguns jogos para ela entender os conceitos (PT-B).

Trabalho as mesmas coisas que ele faz em sala de aula, porém com mais minúcias e reforçando conteúdos. E há coisas que são somente relacionadas à linguagem. Eu trabalho mais especificamente conteúdos ligados ao raciocínio. Usamos bastante imagens, figuras e o *tablet* também. Eu e a professora AL trabalhamos juntas, planejamos e avaliamos juntas as atividades do aluno (PT-C).

Às vezes, eu reforço os textos dados em sala de aula. Começamos assim, com frases simples e logo com parágrafos e pequenos textos que foram aumentando. Hoje ele lê textos maiores (PT-C)

Sempre trabalhamos com imagens e jogos. Ela segue aprendendo e ampliando seu vocabulário com novas palavras e seu significado através de pictogramas e de imagem visual, muito apoio visual. É dessa forma que ela vem estruturando sua linguagem e em especial seu raciocínio matemático, que é o que mais trabalho (PT-D).

Na maioria das vezes, trabalho com ela em minha sala. Aqui há menos barulho, então isso facilita sua compreensão porque o som ambiental às vezes não a permite compreender a comunicação. Aqui trabalhamos individualmente ou em duplas. Uso bastante o computador também para mostrar atividades e desenhos para ela, é um recurso muito importante porque há conceitos muito abstratos e o apoio visual para ela é fundamental (PT-D).

Ressalta-se por meio dos excertos anteriores que a maioria dos professores de Pedagogia Terapêutica desenvolve atividades relacionadas ao raciocínio matemático por meio de práticas visuais, da utilização de jogos e brincadeiras e de tecnologias que facilitem o aprendizado do aluno.

A fim de exemplificar esses apontamentos, abordaremos alguns trechos das observações realizadas nas aulas de Pedagogia Terapêutica e assim pontuar de acordo com a literatura pertinente. Para isso, descreveremos brevemente alguns episódios observados nos centros B e C com os alunos Carla e Javier respectivamente.

No centro B (aluna Carla), o professor visava especificamente ao trabalho com a matemática e raciocínio. Em uma das aulas observadas, trabalhou exercícios de quantidades e medidas (que caíram na prova de Matemática e em que a Carla não foi bem). O professor refez os exercícios da prova com a aluna e a ajudou a encontrar seus erros. Havia um exercício em que ela deveria somar (duas áreas diferentes) para depois subtrair e saber quanto valia uma terceira área. Contudo a aluna não compreendida que deveria somar primeiro as áreas que possuía, para depois subtrair do total. Por isso o professor utilizou estratégias visuais com a aluna (por meio de desenhos) para fazer com que ela entendesse as informações e conseguisse realizar as atividades. Sua prática recorrente é a explicação oral dos conteúdos e a utilização de alguns sinais à medida que expõe verbalmente as informações. Outra prática utilizada por ele foi ensinar a aluna a sempre circular as informações mais importantes dos

problemas para que assim ficasse mais fácil para ela visualizar o que deveria fazer e com quais dados deveria trabalhar. Diversas vezes enfatizou que o mais importante era ela saber o processo para solucionar o problema.

No centro D, a professora de PT buscava mais, em suas aulas, reforçar os conteúdos referentes às unidades do livro que eram trabalhadas pela professora tutora. Nessa aula observada, o conteúdo foi sobre a idade contemporânea e suas principais influências. A professora sentava-se em frente ao aluno e explicava tudo oralmente a ele, abrindo bem a boca e falando pausadamente, além de repetir a mesma informação várias vezes. Nessa aula, utilizou alguns jogos de computador relacionados ao tema estudado (site de um centro que possuía atividades referentes à idade contemporânea que continha a cronologia histórica e atividades de ligar e caça palavras dentre outras) para trabalhar o conteúdo. O aluno compreendeu o conteúdo e soube explicar para a professora o que havia aprendido por meio da escrita e de algumas palavras faladas oralmente de forma isolada para a professora.

Com relação especificamente ao desenvolvimento da linguagem, as professoras de Audição e Linguagem ressaltam a importância de incidir na capacidade do aluno para desenvolver de forma significativa das seguintes maneiras: favorecendo a expressão oral com temas que estão vinculados a seus interesses; utilizando apoios gráficos e manipuláveis para motivar a comunicação e expressão, criando situações lúdicas; planejando situações comunicativas entre os interlocutores; aproveitando as competências leto escritoras para desenvolver capacidades vinculadas à linguagem oral como concordâncias e estruturação de frases e reforçando os progressos e esforços realizados, por menores que tenham sido, utilizando o reforço social.

Sobre a potencialização dos restos auditivos, abordado pelas professoras de AL, Reandruello (2002) considera a importância da oferta de experiências diretas e visuais de seu entorno; o estabelecimento de códigos alternativos de comunicação e a potencialização dos restos auditivos. A autora aponta que a utilização de tais restos auditivos – para aqueles alunos que se beneficiam deles e apresentam condições de desenvolverem habilidades associadas a estes – favorece e estimula o desenvolvimento da linguagem oral e de destrezas relacionadas à língua majoritária utilizada.

Em contrapartida, e utilizando-se de vestígios históricos, Goldfeld (2002) refere que tal prática mencionada (a utilização de restos auditivos) advém da filosofia oralista, que visa à integração da criança surda à comunidade ouvinte, oferecendo a ela condições de desenvolver a língua oral (espanhola). Segundo ela, a técnica do treinamento auditivo, associada ao

desenvolvimento da fala e da leitura labial, fazem parte do oralismo que percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva.

Com relação à utilização de materiais predominantemente visuais e concretos na educação de crianças surdas, Reily (2003, p.16) afirma que "crianças surdas em contato com a Língua Oral e/ou Língua de Sinais necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir para construir significado". A autora considera a importância do uso de representações visuais como estratégia de ensino, pois ela favorece a apropriação de significados pela criança e possibilita a representação mental de experiências.

Segundo essa autora, o aluno surdo beneficia-se muito do uso de experiências visuais e, em vista disso, os professores devem buscar compreender mais sobre essas práticas. Por meio desta prática, facilita-se a formação de conceitos pela criança uma vez que ela auxilia no processo do pensamento conceitual devido à imagem permear os mais diversos aspectos do saber e proporcionar uma estrutura capaz de transmitir conhecimento e desenvolver o raciocínio. As experiências visuais e concretas exercem as funções de descrição e de léxico, possibilitando identificar a figura até atribuir-lhe um nome. A representação visual ainda favorece um pensamento relacional que se utiliza de elementos visuais para estabelecer relações e comparações.

As professoras da Educação Infantil e os professores de Pedagogia Terapêutica relataram o predomínio da utilização de jogos e brincadeiras com os alunos surdos (Mario e Miguel) em seus respectivos processos de ensino e aprendizagem, refutando o uso destes meios como importância estratégia didática na educação de todas as crianças, em especial, as surdas. Sobre isso, destacamos o trecho a seguir:

Os jogos favorecem o domínio das habilidades de comunicação, nas suas várias formas, facilitando a auto expressão. Encorajam o desenvolvimento intelectual por meio do exercício da atenção, e também pelo uso progressivo de processos mentais mais complexos, como comparação e discriminação; e pelo estímulo à imaginação (KISHIMOTO, 1997, p. 22).

Diante disso, consideramos que a prática pedagógica, aliada ao uso de jogos, pode possibilitar um aprendizado significativo e prazeroso aos alunos surdos, em especial na Educação Infantil, uma vez que auxiliam no desenvolvimento da autonomia e criatividade por meio da participação em diferentes atividades lúdicas, desenvolvidas na perspectiva da percepção visual do mundo.

Cabe ressaltar que a contribuição de jogos e brincadeiras no contexto educacional inclusivo é fundamental para aquisição da linguagem oral/gestual e para socialização das

crianças. Em vista disso, o professor se configura como mediador deste processo, visando direcionar e organizar o mesmo para que os alunos se sintam estimulados e motivados para desenvolverem as atividades (KISHIMOTO, 1997).

Acerca do desenvolvimento da consciência fonológica, apontada como prática utilizada pelas professoras de AL, pode-se mencionar que tal habilidade está associada à aquisição da leitura e da linguagem escrita (ALEGRIA, 2010). Corroborando com tal princípio, evidencia-se a ideia apresentada por Capovilla e Capovilla (2000) de que essa prática faz parte do processamento fonológico referente às operações mentais de processamento de informação baseadas na estrutura fonológica da linguagem oral. Em vista disso, a consciência fonológica “refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos, e se desenvolve gradualmente à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua” (p.250) isto é, de fonemas, sílabas e palavras como unidades identificáveis.

Segundo Costa (2003, p.139) sobre o mesmo tema, a falta de consciência fonológica pode contribuir para índices inferiores no desempenho da compreensão leitora de alunos surdos, contudo, eles podem usufruir das vantagens do desenvolvimento da consciência fonológica tornando-se leitores de sucesso por meio de caminhos diferentes, uma vez que as “crianças poderão usar a consciência fonológica com base na língua oral para desenvolver habilidades de leitura, enquanto outras crianças surdas podem usar potencialmente a consciência fonológica com base na língua de sinais”.

Frente a tais apontamentos e as dificuldades relacionadas às habilidades de consciência fonológica com alunos surdos, a solução prática proposta pela literatura seria o treinamento o mais precoce possível para aprimorar a habilidade de leitura e, assim também, contribuir para a prevenção das dificuldades relacionadas a estes aspectos (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2000; COSTA, 2003 e ALEGRIA, 2010).

Outro aspecto que contribui para o desenvolvimento de tais habilidades e da própria fala – apontado pelos professores – é o trabalho com a respiração, o sopro, os elementos prosódicos da fala (intensidade, ritmo e entonação) e posteriormente a exercitação de práxias e os aspectos segmentais da palavra (articulação). Para o ensino da pronúncia dos distintos sons da fala, “se utiliza o espelho e instrumentos que facilitam a colocação correta dos órgãos articulatórios e possibilitam uma boa emissão dos mesmos” (GÓMEZ y POYO 2012).

De acordo com os professores, outro recurso muito utilizado é o uso de tecnologias, mais especificamente de computadores e tablets, e, que segundo Schlünzen, Souza e Santos (2000) apontam o uso destes instrumentos como auxílio no desenvolvimento cognitivo, sócio

afetivo e comunicativo de alunos com deficiência e por apresentar como principais características a interatividade e as possibilidades de facilitar a aprendizagem individual.

Destaca-se que o uso do computador, como recurso pedagógico, deve ser mediado pelo professor, mediante a necessidade do estabelecimento de objetivos e conteúdos a fim de proporcionar uma atenção individualizada aos alunos, além de ser uma forma efetiva e eficaz de promover o interesse do alunado e de potencializar suas habilidades de maneira a favorecer a construção do conhecimento.

Pautados nestes aspectos, de que cabe ao professor mediar todos os processos de ensino e aprendizagem do aluno surdo, exemplificamos tais medidas com os excertos a seguir, que se referem a práticas diferenciadas (como mencionadas anteriormente e aplicadas em especial pelo professor de Audição e Linguagem), enfatizando a aquisição da Língua Espanhola pelos alunos surdos.

Temos uma ficha para avaliar os conhecimentos do aluno relacionados a Língua Espanhola e conteúdos matemáticos, por exemplo, se ele aprendeu os conceitos mais simples na educação infantil como círculo e quadrado. Damos a ficha a ele com esses desenhos e pedimos para ele nomear as figuras e dizer a cor de cada um deles. Na aprendizagem da Língua Espanhola, faço algumas perguntas para estimular o aluno. Utilizamos estratégias de avaliação de aprendizagem com os alunos no final da unidade didática e assim verificamos o que temos de melhorar (AL-A).

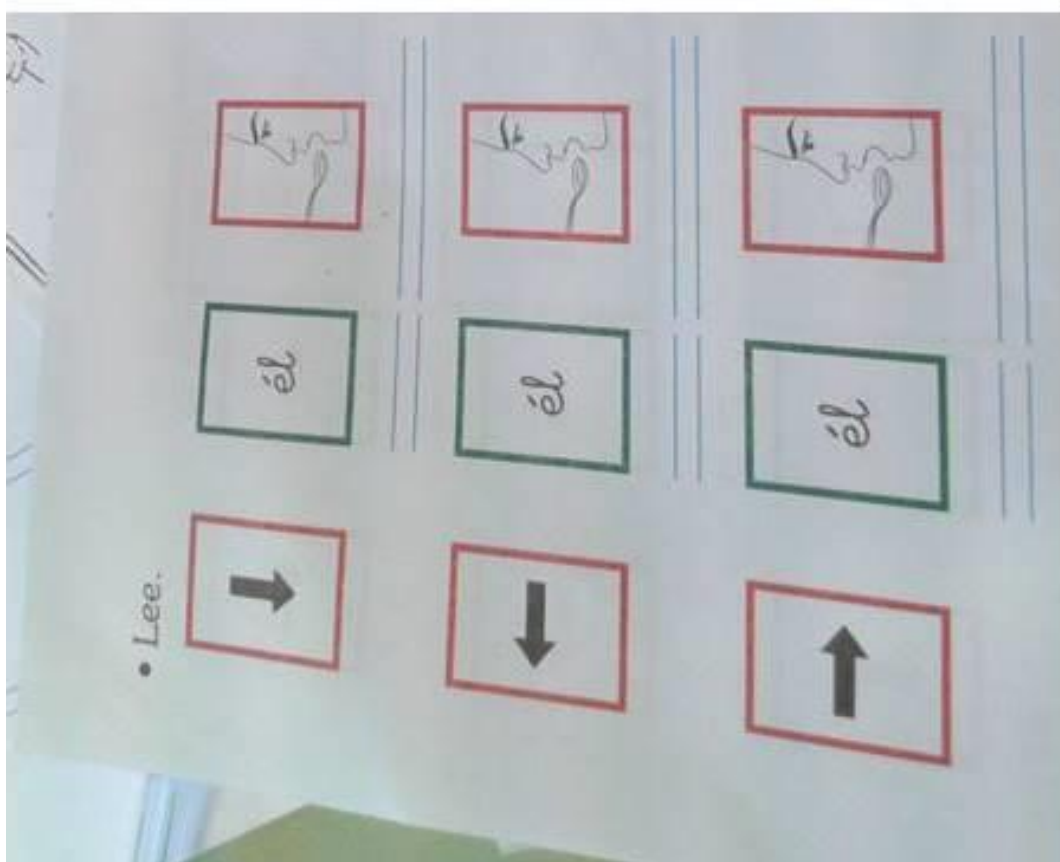
Javier tenta utilizar todas as palavras, mas não conjuga os verbos de forma correta, estrutura frases assim “Dom Quixote ler muitos livros” ou “Dom Quixote chamar Sancho Pança”, isso ele faz sozinho. Ele vai escrevendo conforme vamos pedindo a ele e está avançando. Ele aprendeu tudo em terceira pessoa, utilizamos cartazes com os verbos e em sua mesa na sala de aula também tem colado uma folha com os verbos e as figuras. Para ele aprender a usar passado, presente e futuro usamos umas flechinhas indicando as direções para trás, aqui e para frente, então se eu digo “Comprar” com a flecha indicando para trás [demonstração] isso significa o passado, então “Comprei” e assim seguimos. Também estamos introduzindo as outras pessoas do singular e do plural. Utilizo ainda os sinais da LSE para ajudar neste processo (AL-C).

Para a aprendizagem da língua espanhola, trabalhamos muito com sequências temporais através de figuras, por exemplo, “a menina comprou um peixe, depois colocou o peixe em um aquário, depois deu comida ao peixe”, isso tudo imagem por imagem e fazemos uma história. Isso precisa fazer sentido para ela e ter uma sequência organizada para ela entender passo a passo. Refazemos também de maneira escrita o que ela fez no dia anterior através de perguntas, por exemplo, eu pergunto: O que você fez ontem? Ela conta e logo elaboramos um texto. Ela

responde: Ontem fui ao médico. Eu pergunto porque e ela responde: Ontem fui ao médico porque sou mal, dor pescoço muito. Ela escreve isto, mas queria dizer: Ontem fui ao médico porque estava mal, me doía muito a garganta. Então reescrevemos a frase para que ela compreenda. Necessita organizar o que quer contar. Expliquei a ela que para contar uma história temos de responder várias perguntas para que ela fique completa, como por exemplo, o que? quem? aonde? quando?. Ela contou que foi com a mãe comprar sapatos, então lhe perguntei: o que compraram? Sapatilhas? Quem comprou?. Ela respondeu: meu pai comprou sapatilhas. Eu perguntei aonde e ela respondeu que foi em Torrejón e assim seguimos. Depois organizamos as frases em um pequeno texto a medida que vou fazendo perguntas a ela novamente (AL-D).

Por meio dos relatos mencionados, evidencia-se pelos professores uma maior incidência na utilização de práticas e estratégias voltadas à aquisição da língua espanhola como, por exemplo, o uso de fichas de atividades e fichas de avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, atividades com sequências temporais através de imagens e história e a utilização de recursos para ajudar o aluno a organizar as frases e textos construídos na língua espanhola, com o auxílio dos verbos (um das maiores dificuldades dos alunos surdos). Para este último aprendizado, os professores utilizaram estratégias como o uso de flechas que indicam a direção dos sentidos correspondentes aos tempos verbais: passado, presente e futuro, bem como utilizaram sequências de imagens para a organização e construção de frases e pequenos textos. A seguir vemos alguns exemplos de sequências de imagens para a construção de frases e organização das ideias construídas por uma das alunas mencionadas:

Figura 23 – Sequência de atividades trabalhadas pela professora de AL



3. ¿Qué te has comprado? ~~has~~
 unas zapatillas
 2. ¿Quién te las ha comprado?
 Mi padre
 4. ¿Dónde te han comprado las zapatillas?
 En torrejón
 5. ¿A quién más ha comprado cosas?
 a mi hermano
 6. ¿Qué más cosas ha comprado papá?
 Dos chaquetas, un sombrero y un bolso

1. ¿Cuándo ha comprado estas cosas?
 Ayer

Ayer mi padre me compró unas zapatillas en torrejón. También compró mi hermano un sombrero. ~~Y~~ compró: dos chaquetas, una chaqueta y un bolso.

Yo ~~yo~~ ~~yo~~ yo
 Yo ~~yo~~ yo
 Yo ~~yo~~ yo

AHORA HOY AYER
 (↓) (↓) (↓)

MAÑANA PASADO MAÑANA EL PRÓXIMO DÍA
 (↑) (↑) (↑)

ella él COMER
 ella él COMER
 ella él COMER

ella ~~ella~~ el ~~el~~ ~~ella~~ ~~ella~~ ~~el~~ ~~el~~ ~~ella~~ ~~ella~~ ~~el~~ ~~el~~

Fonte: Materiais produzidos pela aluna Fátima (Centro D)

Cabe ao professor analisar as estratégias mais adequadas para trabalhar os conteúdos e a sequência deles com os alunos e de acordo com as necessidades apresentadas por eles. Os professores relataram a importância da utilização de sequências didáticas com os alunos, uma vez que elas apresentam um determinado conjunto de elementos ordenados em uma determinada sucessão e, dependendo da intencionalidade da atividade, o professor estabelece um sentido e relação entre esses elementos. Tais atividades devem ser sequenciadas em uma ordem temporal para que o aluno perceba a relação existente entre a execução de ordens presentes nas imagens (REANDRUELLO, 2002).

Para ilustrarmos os apontamentos dos professores relacionados à aprendizagem da língua espanhola pelos alunos surdos, recordamos novamente, os pressupostos de Alegria (1999) que aborda as dificuldades apresentadas pelos alunos surdos com relação à competência morfosintática e a compreensão e produção de frases e textos, bem como as limitações quanto a estrutura gramatical da língua espanhola e em especial a conjugação de verbos e o uso de preposições e artigos. Uma vez que o surdo lê a palavra na atividade e constrói visualmente o contexto dela, o autor destaca a importância do uso de estratégias e experiências visuais por parte do professor junto ao aluno surdo, para que ele perceba seus principais erros e dificuldades e assim possa adquirir novos conhecimentos.

Skliar (2000) corrobora com esses princípios apontando que o surdo é definido como um sujeito visual e que é por meio da visualidade que os conhecimentos escolares são adquiridos com maior facilidade. Tais ideias estão intrinsecamente relacionadas com a prática relatada pelos professores, que utilizam na maioria das vezes materiais visuais e concretos com os alunos surdos.

Nesta categoria ainda destacamos, por meio das falas dos professores, alguns métodos diferenciados no trabalho com o aluno surdo. A seguir apresentamos os excertos que nos remetem a esses métodos utilizados por alguns professores especialistas.

Nos apoiamos em diferentes métodos segundo vamos necessitando, sobretudo na fala sinalizada, na língua de sinais, mas também na comunicação total e no método Cífer, este é para autistas mas usamos com o aluno surdo. O bom deste método é que sinalizamos cada palavra e ao mesmo tempo fazemos um movimento com a boca para cada sílaba, como por exemplo, a palavra chocolate [a professora sinaliza a palavra na LSE]. Já no método Cifer é assim [faz outro

sinal para chocolate que não é o mesmo da LSE] e para cada sílaba há um movimento e assim reforçamos a consciência fonológica (AL-A).

Utilizo o SEDEA que é um programa de treinamento auditivo que também se chama “aprendendo a ouvir”, e necessita do uso do computador e o Escucha que é um programa para trabalhar o vocabulário. Isso também ajuda muito o menino (AL-B).

Trabalhamos também com um sistema chamado “Ensina-me a falar” que funciona por cores. Cada classe de palavra tem uma cor, por exemplo, as pessoas da classe gramatical são verdes, os verbos são vermelhos e assim por diante. Isso trabalhamos bastante (AL-D).

Os professores relataram a utilização dos métodos SEDEA, *Escucha* e *Enseñame a hablar*, próprios para o trabalho com alunos surdos e o método Cifer, utilizado com alunos autistas, porém que, segundo a professora, aplica-se ao aluno surdo. Tais métodos, com exceção do Cifer, são utilizados majoritariamente para o desenvolvimento da língua oral, porém utilizam gestos e sinais como apoio.

O programa SEDEA é uma ferramenta didática, programa de atividades sequenciadas para ser utilizado em função da etapa auditiva em que se encontra o aluno e trabalha com sons cotidianos e situações de diálogo e conversação, facilitando a compreensão de recursos complementários como a leitura labial, ilustrações e textos. Esse programa auxilia no desenvolvimento das seguintes fases auditivas: detecção, discriminação, identificação, reconhecimento e compreensão. Em vista disso, permite o trabalho e desenvolvimento da criatividade e linguagem com os alunos partindo de arquivos de imagens que oferecem diversas situações de aprendizagem (CALVO, 2017).

O método Ensina-me a falar é um material que possui caráter visual e manipulativo que visa ao trabalho específico não apenas com alunos surdos, mas com alunos com dificuldades na compreensão e estruturação da linguagem, além de auxiliar no desenvolvimento do léxico. Esse material está composto de imagens e pictogramas (substantivos, verbos e preposições dentre outros) organizado em cores e desta forma, favorecem e estimulam a aprendizagem destes alunos (CALVO, 2017).

Ressaltamos que para o método citado chamado Cifer – voltado para alunos autistas – são utilizados sinais diferentes da LSE concomitantemente com um movimento labial para cada sílaba. A professora salientou que embora seja específico para autismo, os alunos surdos se beneficiam muito com este método, ainda que sejam utilizados sinais diferentes da LSE.

Tais métodos apresentam resultados positivos (de acordo com as necessidades e situações apresentadas por cada aluno surdo) na escolarização dos alunos surdos e corroboram com o desenvolvimento da linguagem dos mesmos. Contudo, não são devem ser considerados

como fontes únicas para esse trabalho, mas sim, como recursos e instrumentos de acesso para a comunicação.

8.4.4 Coletividade⁸⁹

Nesta categoria abordamos a importância do trabalho em equipe de forma geral e sua forma de organização como, por exemplo, quando e de que forma acontece. Para isso contamos com os seguintes trechos destacados.

Nos reunimos das duas as três da tarde. Chama-se hora de exclusivas, que é quando as crianças não estão mais no colégio e nós professores ficamos para esta reunião. Como são vários dias em um deles eu me reúno com a outra professora do mesmo ano escolar e em outro dia com o orientador, com a AL e o PT que trabalham como menino surdo. Então eu marco o que estou fazendo em aula para elas reforçarem (Tutora A).

Sempre nos reunimos depois do horário escolar. É uma hora fixa. O que acontece é que temos um monte de coisas para tratar, então às vezes não nos dedicamos o tempo que gostaríamos porque falta tempo, mas procuramos que o diálogo seja diário (Tutora B2).

O tempo o consideramos insuficiente, mas de toda maneira há uma comunicação constante ainda que não sejam reuniões muito específicas, por exemplo em tal dia vamos falar sobre Carla. Se há alguma coisa mais urgente falamos entre nós para ver onde está a dificuldade e como podemos resolver (PT-B).

Há uma comunicação informal e cotidiana, porque ademais o funcionamento de nossa equipe é muito aberto e somos uma equipe antiga. Neste sentido, como nos reunimos, fazemos cada um sua parte da reflexão sobre o ensino do Javier e assim os professores incorporam em sua programação, as adaptações e os materiais diversificados. Formal e oficialmente nos reunimos trimestralmente e assim avaliamos o currículo e o aluno (Orientador C).

É uma relação muito estreita e importante, onde podemos compartilhar dúvidas e angústias porque os alunos são diferentes e não está tudo pronto e os alunos não são iguais. Cada criança é um mundo e gostamos de comentar e compartilhar experiências (PT-D).

Tal temática aqui apresentada é reforçada pelo trabalho em equipe que acontecia dentro das salas de aula e, para isso ilustramos tal trabalho por meio de alguns trechos das observações realizadas nos centros. Destaca-se em especial um episódio observado no centro A, que em um dado momento da aula da professora Tutora, a professora especialista de AL a auxilia.

⁸⁹ Ressalta-se que o termo “coletividade” é utilizado aqui segundo os pressupostos teóricos de Tardif (2006) que apresenta uma definição que compreende a dimensão coletiva subjacente ao trabalho docente, designando tudo o que diz respeito ao “trabalho escolar”, visto aqui como um processo coletivo de trabalho desenvolvido pelos vários agentes escolares, em especial os professores e coordenadores.

Contexto: Sala de aula (colaboração entre professora Tutora e professora de AL).
Atividade: Assembleia com rotina do dia e Música “*La primavera*”.
Explicação e descrição da atividade: Trabalho de rotina da professora sobre ajudantes, músicas, dia da semana e algum conto. Trabalham as letras do mês: Abril. O ajudante do dia faz as atividades principais com as letras da palavra. Atividade com as letras e os seus sons.
Posição e estratégias da professora: Explicou a rotina e cantou as músicas.
Trabalho da professora de AL: A professora cantou as músicas com a professora e fez alguns gestos e sinais para todos os alunos, em especial para o aluno surdo. Chamou o ajudante do dia e ele assoprou as bolinhas de sabão, atividade que permite exercitar a respiração. A professora AL canta músicas com as crianças que apresentam alguns sons como os sons da chuva e do vento. À medida que a professora vai explicando, a AL utiliza gestos com o aluno Mário e repete novamente mais devagar as palavras mais importantes.
Aluno: O aluno não canta todas as músicas, mas presta atenção embora seja agitado. Ele repete algumas palavras várias vezes e, quando questionado, responde prontamente.

Consideramos a importância dessas informações, uma vez que elas nos remetem ao trabalho em equipe e colaboração existente entre a equipe escolar visando ao atendimento dos alunos surdos. Destacamos que todos relataram uma parceria significativa e boa comunicação entre todos os envolvidos no processo de escolarização dos alunos e em especial dos alunos surdos por meio da chamada “hora de exclusivas” que acontece todos os dias depois do horário escolar. Apontaram ainda a relevância de neste período de diálogo constante poder partilhar desafios e possibilidades de aprendizado com o outro a fim de oferecer respostas às necessidades dos alunos. No entanto, alguns deles ressaltaram que, embora exista esta “hora de exclusivas”, não há tempo suficiente para trocas e diálogos mais específicos sobre os alunos surdos em vista de terem outros assuntos a tratar com os demais professores.

Evidencia-se que estes momentos de trocas e compartilhamento de experiências e orientações entre o professorado estão previstos na legislação vigente e fazem parte do horário complementar dos professores (das 14hs às 15hs todos os dias). Cada centro educativo tem autonomia para organizar estes horários e suas respectivas atividades de acordo com suas necessidades. Dentre elas, são realizadas as seguintes atividades: atenção às famílias, reuniões gerais; de Conselho Escolar; por área para elaboração de planejamentos e reuniões da Comissão de Coordenação Pedagógica (CCP) – órgão constituído pelo diretor, chefe de estudos e coordenadores para aglutinar os esforços pedagógicos em uma mesma direção, além de estabelecer diretrizes gerais para a elaboração e revisão das “*Programaciones Didácticas*” e, ainda planejar ações para a atuação com os alunos com necessidades educativas especiais (CASTILLA-LA MANCHA, 2007a).

Evidencia-se pelos relatos que existe colaboração e diálogo entre os professores *Tutores*, os professores especialistas (AL e PT) e orientador. Tal parceria favorece em especial o ensino dos alunos surdos, uma vez que favorece a adoção de medidas e ações com o intuito de oferecer uma resposta adequada às necessidades encontradas.

A parceria e colaboração entre os professores são importantes, pois visam cumprir os seguintes aspectos: oferecer suporte aos colegas que enfrentam dificuldades; facilitar ou promover o desenvolvimento profissional dos demais; partilhar experiências e desenvolver estratégias e práticas pedagógicas (ECHEITA, 2011).

Segundo o mesmo autor citado anteriormente e as falas dos profissionais entrevistados, é possível notar a importância de conversas e parcerias informais sobre os alunos encontradas entre os professores nos centros, uma vez que estas propiciam relações de amizade e confiança entre os mesmos e corroboram com a promoção do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A seguir iremos apontar algumas considerações feitas sobre as relações específicas entre os profissionais, evidenciadas por meio de suas falas. Primeiramente destacam-se algumas falas que dizem respeito à relação existente entre Orientador e o tutor.

O orientador me orienta nas atividades que devo realizar e pensamos juntos sobre algumas atividades para Mario. Ele sempre traz uma atividade diferente (Tutora A).

Nós estamos continuamente em contato. Todo trabalho a ser feito com Carla, fazemos junto. Conversamos, nos reunimos e decidimos o que vamos fazer e partilhamos com toda a equipe de professores (Tutora B2).

Procuramos marcar reuniões apenas com os tutores. Isso de forma oficial e, assim vemos como caminha seu plano de trabalho para os alunos surdos e no caso de adaptação, vemos se está funcionando bem e quais os ajustes temos de fazer (Orientador D).

Ressalta-se neste momento considerações sobre a relação entre Tutor e professores especialistas AL e PT.

Com PT e AL falo cada vez que entram ou saem da classe quando necessário. Eles têm uma comunicação constante e contínua com equipe de orientação, comigo é um pouco menos. Apenas conversamos sobre o que estamos fazendo e vemos como podemos melhorar ou pensamos em alguma estratégia como desenhos, imagens e jogos (Tutora A).

Com a tutora, trabalhamos conforme o possível e quando vou buscar o menino na sala de aula, sempre pergunto a ela sobre o que ele estava fazendo e mostro o que pensei para aquele dia (AL-A).

Procuramos nos falar quando a professora AL vem buscar a Carla e eu comento com ela sobre os principais problemas, o que precisamos enfatizar e o que não é tão importante para seu currículo, falta tempo suficiente (Tutora B2).

Com o tutor temos reuniões quinzenais sobre a evolução que a aluna vai apresentando nas distintas matérias e assim analisamos o ritmo do trabalho, diminuir, aumentar, acrescentar algo e assim seguimos (PT-B).

Trabalhamos aparte porque temos apenas algumas reuniões de avaliação sobre todos os alunos e falamos rapidamente de Javier, mas quando achamos que é necessário nos reunimos para falar apenas dele e analisar quais as melhores metodologias para trabalhar com ele (Tutora C).

Eu me oriento pelas pautas que eles me dão. Converso mais com PT e AL quando veem buscar Fátima, falamos de como ela está, o que trabalhamos em comum e por onde vamos. Há outros momentos que eu digo a Fátima para irmos juntas conversar com o PT e ela leva coisas que fez em sala de aula. Estamos muito relacionados (Tutora D).

Sempre que nos vemos falamos dos alunos e um pouco sobre Javier, porém na prática, apenas nos reunimos quando há um problema importante com relação a ele, mas no início de sua escolarização aqui falamos mais nas horas de exclusivas (PT-C).

Na sequência, apontamos relatos referentes à relação existente entre os professores especialistas AL e PT e como realizam seus respectivos trabalhos.

Eu e a professora de PT nos juntamos e fazemos um planejamento que se complementa (AL-A).

Com PT tenho horas de coordenação e reunião que costumam serem às segundas das 14hs às 15hs. Então vamos planejando para todos os alunos e os avaliamos também (AL-C).

A professora de AL e eu nos reunimos e fazemos o mesmo planejamento (PT-C).

E, por fim, mencionamos os excertos mais significativos que dizem respeito à relação entre o Orientador e os professores especialistas AL e PT.

Temos uma boa relação (com PT e AL) e nos reunimos para falar dos alunos Miguel e Carla, depois nos reunimos com as tutoras, mas sempre falta tempo, tudo é muito apertado porque temos muitos alunos (Orientador B).

A equipe de orientação e apoio ajuda muito, pois favorece a aprendizagem do aluno surdo, é assim que a vejo. Na prática temos uma hora de reunião, onde não está os alunos, apenas a equipe docente. Temos este tempo para estabelecer reuniões formais para falar sobre o processo de aprendizagem dos alunos, as respostas educativas e quem se encarrega de fazer as intervenções de acordo com a especificidade de sua formação (Orientador C).

A orientadora me ajuda muito, fez o dictmén do Javier. Ela é quem me diz as necessidades que tem o menino e as estratégias que devemos utilizar, depois revisamos juntas e vemos os objetivos que temos de trabalhar (AL-C).

Temos um horário estabelecido para nossas reuniões de equipe de orientação. Por um lado nos reunimos como equipe e falamos sobre os alunos como Fátima, sobre como ela está seguindo, sobre o material, sobre a família, ou seja, eles me passam todas as informações. Cada um fala sobre sua aula (Orientador D).

Estamos em contato constantemente, pois planejamos juntas as estratégias mais adequadas para atender as necessidades da aluna, temos reuniões semanais (PT-D).

Por meio dos relatos apresentados e das relações estabelecidas evidencia-se que todas as relações são consideradas como parcerias entre os envolvidos, vistas de maneira positiva, uma vez que esse trabalho de colaboração entre o orientador, tutor e professores especialistas, indica melhorias significativas no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo e no trabalho dos mesmos.

A primeira relação enunciada – Tutor e Orientador – expressa a real função do orientador em indicar medidas e estratégias de como trabalhar com o aluno surdo, além de mostrar a importância de refletir junto ao tutor sobre o ensino desse aluno. Na segunda relação apontada – Tutor e professores especialistas AL e PT – salienta-se que os professores especialistas elaboram relatórios e pautas sobre o aluno surdo para o tutor e que, segundo a maioria deles, esta relação e comunicação acontecem principalmente quando os especialistas buscam ou levam novamente o aluno surdo para a sala de aula e aproveitam para dialogar sobre a escolarização desse aluno. Na visão da maioria dos envolvidos, isso ocorre devido ao tempo insuficiente em outros momentos de reunião e encontros. Na terceira relação mencionada – AL e PT –, destaca-se que esses profissionais relataram a importância do trabalho conjunto para o ensino do aluno surdo e se referiram aos seus planejamentos como complementares. E por último, na quarta relação elencada – Orientador e professores especialistas – sublinhamos a boa comunicação e parceria existente entre eles e a elaboração conjunta de planos de ensino e adaptações, porém os mesmos consideram que ainda que tenham reuniões periódicas, o tempo é insuficiente para abordar as dificuldades dos alunos atendidos e planejamentos mais específicos.

Essa coletividade e parceria são perpassadas pelo assessoramento da equipe de Orientação aos professores *Tutores* no planejamento das medidas de Atenção à Diversidade dos alunos, contando assim com o auxílio dos professores especialistas que orientam e propõem estratégias para a escolarização dos alunos com deficiência e nesse caso os alunos surdos (ESPANHA, 1995).

Com relação ao tempo de diálogo e reflexão sobre a escolarização dos alunos surdos, os professores ressaltaram que embora haja a “hora de exclusivas”, destinada a reuniões

pedagógicas e garantidas pela legislação, não há tempo suficiente para abordar todos os assuntos dos alunos com algum tipo de dificuldade e/ou deficiência atendidos pelos professores. Isso resulta em reflexões e planejamentos menos específicos com relação à escolarização do aluno surdo. Contudo, na tentativa de suprir tais necessidades, os professores buscam meios alternativos como, por exemplo, conversas informais em situações cotidianas na escola para compartilharem o desenvolvimento de seus respectivos trabalhos com os alunos surdos. Evidencia-se que esse não é o modo mais adequado de partilhar experiências, porém, auxilia os próprios professores no planejamento de suas atividades e programa curricular voltado para o aluno em questão.

Acerca do trabalho e colaboração em equipe, Mendes (2004) considera uma parceria na qual o educador comum e o educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a escolarização de um ou um grupo de alunos com deficiência, caracterizando, dessa forma, a importância do trabalho em equipe. Em vista disso, as escolas devem buscar criar um ambiente propício para tais atividades e discussões conjuntas a fim de que os professores tenham um espaço para partilharem assuntos sobre os alunos e estejam mais próximos para que essa comunicação aconteça de forma efetiva e significativa para a aprendizagem do aluno, em especial, do aluno surdo (REANDRUELLO, 2002).

Os professores relataram a importância do planejamento em conjunto, em sua maioria realizado pelo orientador e professores especialistas, ou seja, realizado de forma coletiva. Tais momentos de diálogo entre os professores no trabalho docente articulados corroboram para que a adaptação de objetivos e metodologias aconteça por meio de uma divisão de responsabilidades entre eles, promovendo assim maiores possibilidades de sucesso na aprendizagem dos alunos surdos (MENDES, 2004).

Segundo Mendes (2004), a coletividade é de grande importância para a promoção de trocas de experiência e, conseqüentemente, de aprendizagens, promovendo assim o crescimento dos envolvidos, favorecendo o desenvolvimento da destreza na análise crítica e na busca da resolução dos problemas identificados.

8.4.5 Adaptações curriculares

Nesta categoria iremos abordar os aspectos relacionados à adaptação curricular mencionados pelos diferentes profissionais envolvidos no processo de escolarização do aluno surdo. Em vista disso e para fins didáticos, iremos abordar esses aspectos por aluno, uma vez

que os profissionais dirigiram suas informações individualmente. Contamos inicialmente com um pequeno trecho da entrevista realizada com a *Asesora de Atención a la diversidad*.

Os alunos surdos estão em suas classes com os demais alunos e seguem o mesmo currículo sempre que podem seguir. Se há uma defasagem curricular, temos diferentes medidas para suprir essa necessidade como, por exemplo, meio ordinários, a repetição ou outras medidas como o atendimento pelo especialista correspondente, nesse caso o de Audição e Linguagem (são professores e não fonoaudiólogos), professores com especialidade em Audição e Linguagem, que são os que vão trabalhar diretamente com o aluno surdo. Os alunos estão em suas salas e os professores fazem as adaptações que consideram necessárias fazer para cada caso particular, tanto quanto uma metodologia diferenciada (Asesora AD).

Tais considerações apontadas pela Asesora AD nos permitem verificar o comprometimento da Província de forma geral com relação à resposta a diversidade do alunado com necessidades educativas especiais e às adaptações do currículo presentes na legislação espanhola, uma vez que cabe a este sistema educativo dispor de recursos necessários para assegurar o ensino deste alunado (ESPAÑA, 1990).

Corroboramos com as considerações apresentadas apontando a importância do trabalho de um mesmo currículo para os alunos surdos, quando existe tal possibilidade e, o apoio de medidas específicas quando há a necessidade destas para o ensino destes alunos.

Inseridas na diversidade do alunado e dos recursos necessários estão as Adaptações curriculares, que consistem na adequação dos objetivos educativos por meio de critérios de avaliação para as áreas que mais necessitem. A elaboração destas cabe à equipe de orientação educativa e psicopedagógica juntamente com os tutores desses alunos.

Aluno Mario (Centro A)

Destacaremos neste momento os aspectos relacionados à adaptação curricular referente ao aluno Mario. A seguir apontamos as falas mais expressivas dos profissionais envolvidos:

O menino não precisa de nenhuma adaptação. Segue normalmente a sala, salvo algumas vezes que precisa fazer sozinho com a AL porque assim se concentra melhor (Orientador A).

Não tenho nada adaptado, ele faz tudo como os outros. Na verdade ele precisa de adaptação de acesso, por exemplo, se não lhe chega uma informação via auditiva ou escrita, a fazemos de forma visual, melhoramos o acesso da informação (Tutora A).

A princípio o menino não tem nenhuma adaptação curricular, segue o ritmo da classe. Ele tem o mesmo nível que os demais. Este menino é ACNEE, mas não têm adaptações, apenas adaptações de acesso ao currículo. É como imaginar um aluno de cadeiras de rodas, mas que tenha capacidade e seu acesso é uma rampa, um elevador. Mas para este menino, seu acesso é pelo treinamento auditivo e por estimulação, mas sempre com o mesmo currículo da sala. Nós o retiramos da classe para o atendimento e assim ampliamos seu vocabulário. Acredito que quando passar para primária precisará de apoio e reforço porque é um menino que pede muitas informações (AL-A).

Nós adaptamos objetivos e conteúdos de maneira que permita ajustarmos suas necessidades, evitando eliminar conteúdos, por exemplo, se há muitos ruídos na classe ou os alunos estão muito alterados o retiramos e fazemos aqui fora para que ele se concentre mais, fazemos o mesmo livro de sua classe, mas aqui ele focaliza mais a atenção e asseguramos uma atenção individualizada (AL-A).

Por meio dos relatos anteriores, observa-se que os profissionais envolvidos (Orientador, Tutor e professores especialistas) com a escolarização do aluno Mário apontaram não haver adaptações curriculares específicas para seu ensino. A adaptação considerada por eles era a de acesso aos conteúdos, isto é, à utilização de meios visuais e auditivos para o acesso ao conhecimento. A professora AL relatou que, devido aos ruídos intensos da sala em alguns momentos, ela o levava para sua própria sala e trabalhava individualmente com o aluno a fim de que ele se concentrasse mais nas atividades.

Aluno Miguel (Centro B)

Destacaremos neste momento os aspectos relacionados à adaptação curricular referente ao aluno Miguel. A seguir apontamos as falas mais expressivas dos profissionais envolvidos:

Miguel não tem adaptação curricular significativa. Está em nível de objetivos, conteúdos e atividades dentro do currículo, mas de uma forma, teve múltiplas adaptações metodológicas. Por exemplo, com Miguel temos a técnica de FM e sempre está na primeira fila e a professora utiliza muitíssimo recursos visuais. As adaptações que temos feito para ele são de acesso fundamentalmente, além de apoio intensivo por parte da AL. Na sala contamos ainda com o semáforo que mede a intensidade dos ruídos da sala e nos alerta quando há muitos e com as bolinhas de tênis que estão acopladas nas cadeiras para minimizar os barulhos, mas esta prática está em toda a escola (Orientador B).

Não há adaptação curricular para ele, não é necessário porque Miguel escuta muito bem. Todas as fichas são iguais as de seus companheiros. Não tem atividades diferenciadas (Tutora B1).

Temos apenas adaptação de acesso (AL-B).

Os excertos mencionados pelos professores sobre a escolarização do aluno Miguel indicaram que o aluno não necessitava de adaptações curriculares, apenas de adaptações metodológicas e de acesso aos conteúdos como, por exemplo, o uso do equipamento de FM e recursos visuais, além do trabalho intenso com jogos e brincadeiras. Considera-se ainda a importância da proximidade física com a tutora no sentido de o aluno sempre sentar-se à sua frente para assim ter uma boa visão de seu rosto e expressões. Destaca-se também a existência de um semáforo dentro da sala que era utilizado para medir a intensidade dos ruídos e assim alertar os alunos e a professora que deveriam fazer menos barulho, pois isso era importante para Miguel ouvir melhor, além do uso de bolinhas de tênis em todas as cadeiras e mesas, prática também utilizada para minimizar os ruídos da sala e do centro como um todo.

Aluna Carla (Centro B)

Destacaremos neste momento os aspectos relacionados à adaptação curricular referente à aluna Carla. A seguir apontamos as falas mais expressivas dos profissionais envolvidos:

Com relação à Carla, as adaptações que temos são adaptações metodológicas fundamentalmente, então fazemos com ela antecipação de vocabulário e estratégias de controle da compreensão. A intérprete faz a adaptação dos textos e do léxico, às vezes utiliza palavras complementares também. Neste último ano escolar (o sexto ano), que é o último da primária, é onde vamos decidir se Carla será promovida ou não, e está decisão já tomamos. Decidimos que Carla necessita fazer o sexto ano escolar em dois anos porque nesse ano deixamos alguns conteúdos próprios do sexto ano para serem trabalhados no próximo ano, há coisas que suprimimos do currículo para avançar o que já tem conseguido. É o que se pode considerar uma adaptação curricular, mas não significativa, porque não há uma supressão total dos elementos, senão, uma mudança na questão do tempo. Consideramos que ela pode fazer o currículo em dois anos (Orientador B). Oferecemos a ela quando necessita, mais tempo para fazer uma avaliação, um exercício, um tempo a mais. Mas não há necessidade de adaptação curricular, apenas em língua e Conhecimento do Meio, pois há conteúdos muito difíceis para ela. Então retiramos estes conteúdos para reforçar coisas mais básicas. E o ano que vem completaremos com o que faltou este ano. A ideia é que no terceiro ciclo (que é quinto e sexto ano) ela o faz em três anos. Em vez de dois, faz em três. Então o que fazemos é retirar o conteúdo que não consegue fazer este ano e o passamos no ano que vem (Tutora B2).

Nós procuramos que tudo seja muito visual e temos uma lousa digital que usamos para conceitos abstratos, por exemplo, em Conhecimento do Meio vamos explicar o fenômeno do ciclo da água, e para isso necessita algo visual. Então utilizamos tudo de forma visual e também materiais que ela possa manipular (Tutora B2).

Não tem adaptação curricular, é tudo igual aos demais. Apenas tem um plano de apoio. Os livros que eu trabalho com ela são livros de leitura que tem que ler em

casa. Então se é muito complicado, eu reescrevo e coloco fotos com explicações de certo vocabulário, mas ela lê os dois, o meu e o que se lê em classe (Intérprete B).

A princípio não conta com uma adaptação curricular específica, tem uma adaptação de acesso, metodológica, ou seja, contamos com a utilização de uma série de recursos, essencialmente visuais ou de caráter manipulativo ou gráfico, no qual a aluna entenda e compreenda melhor conceitos que de outra maneira são mais difíceis de fazer. Esse é o ajuste que temos para o trabalho com Carla, mas em questão de baixar conteúdos e de objetivos estes são os mesmos que o resto da classe (PT-B).

Conforme vai passando o ano escolar, as atividades se complicam, os problemas são mais rigorosos e os alunos devem usar mais o raciocínio. Então se vemos que não é possível ela os fazer em um ano, tentamos contemplar estes aspectos em dois anos e assim ele poderá passar ao Instituto com as garantias suficientes para que ali funcione bem (PT-B).

Ressalta-se por meio dos relatos anteriores sobre a escolarização da aluna Carla que ela não possuía um plano oficial de adaptação curricular, mas necessitava de adaptações metodológicas e de acesso. Os mesmos professores relataram a supressão de conteúdos do currículo em detrimento do reforço de conteúdos básicos e reforçaram que para isso a menina realizaria o ano escolar cursado, em dois anos, ou seja, a aluna ficaria retida por um ano naquele curso escolar. Também apontaram que ela realizaria o currículo escolar do sexto ano em dois anos. No entanto relataram a existência de alguns planos específicos de reforço para a aluna nas áreas de Matemática, Língua estrangeira e espanhola e Conhecimento do Meio. Relataram ainda que como acesso, ofereciam tempo a mais para realização de atividades e avaliações e que as adaptações mais expressivas eram realizadas em Conhecimento do Meio e Língua (nesta última havia a utilização de leituras e textos mais simples, diferentes daqueles trabalhados pela sala, para reforçar conhecimentos básicos na língua espanhola), além de ampla utilização de recursos visuais e materiais concretos. Destaca-se também que havia uma antecipação do vocabulário utilizado em algumas matérias, pela Intérprete de LSE, que fornecia conceitos à aluna para que ela compreendesse melhor a explicação dos professores.

Ressalta-se que a aluna contava com um Plano de apoio e reforço educativo, elaborado pela equipe de orientação e pelos tutores para auxiliar os professores em sala de aula com relação ao seu processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se a seguir os trechos mais significativos de tal documento:

Em Matemática devem-se considerar as dificuldades e capacidade de cálculo da aluna, ligada a seus processos verbais, sua falta de domínio de formulação dos enunciados e a dificuldade para o próprio raciocínio e a reversibilidade das operações, assim como a resolução de problemas, portanto será preciso compensar

esta dificuldade com: reforço sistemático da manipulação e experimentação com materiais de raciocínio lógico; visualizações mediante representação por sinais, esquemas e desenhos das operações; treinamento sistemático da linguagem de cada área e adaptação cronológica do tempo de aprendizagem básico.

Em Conhecimento do Meio há o aumento do conteúdo verbal e a dificuldade procede da complexidade da linguagem e do baixo nível de conhecimentos prévios assentados, portanto será preciso adaptar textos, aumentar apoio visual, organizar o tempo e a quantidade de informação.

Em Língua Estrangeira, se recomenda uma definição e delimitação prévia dos conteúdos atendendo, sobretudo a funcionalidade, avaliando ou não a necessidade de realizar adaptação curricular significativa, sempre que seja necessário, bem como adaptações na avaliação, com maior conteúdo visual e possibilidade de utilizar a palavra complementada. Atualmente segue os conteúdos curriculares ao contar com a ajuda da intérprete de LSE.

Em Língua Castelhana requer ajudas para a estruturação correta da linguagem, uso da LSE e reforço com materiais do ano escolar ao que ela se encontra.

Aluno Javier (Centro C)

Destacaremos neste momento os aspectos relacionados à adaptação curricular referente ao aluno Javier. A seguir apontamos as falas mais expressivas dos profissionais envolvidos:

Tem uma programação individual própria que não é exatamente a mesma que a da sala. É uma adaptação do que o aluno tem que vir em uma matéria determinada, ajustada a seu nível. É um plano de trabalho individualizado (Orientador C).

Ele faz as atividades que os outros fazem com a ajuda da intérprete e na hora de corrigir em classe, quando é sua vez, coloco exercícios mais curtos, porque com sua dificuldade vamos mais devagar e como temos de avançar na matéria, faço assim. Ele faz tudo como os demais e fazemos com que ele se sinta dessa forma (Tutora C).

Em língua, a parte de vocabulário, ortografia e gramática ele faz tudo, mas na parte de compreensão leitora é quando tem adaptação curricular, ele faz em outro nível, um nível mais baixo (Tutora C).

Acerca das adaptações curriculares, ele tem adaptações em Língua, em inglês e em Ciências (que é oferecida em Inglês). Com relação à adaptação em língua que é o que mais trabalho, fazemos coisas de terceiro e quarto, fazemos um curso intermediário. Ainda que siga a classe de quarto, faz coisas de terceiro (AL-C).

Ele faz as provas iguais aos demais, exceto as que têm adaptações curriculares porque assim o avaliamos com os objetivos que propusemos. O avaliamos com objetivos de terceiro e quarto, mas nas demais áreas ele está fazendo igual ao demais com os mesmo objetivos e conteúdos que são planejados para todos. São os mesmos livros e materiais que os demais (AL-C).

Não temos nenhuma adaptação em quanto conteúdo porque ele segue os mesmo conteúdos que os demais de sua sala, e em alguns exercícios mais complexos do livro eu o retiro da classe e fazemos separadamente dos demais para ele prestar mais atenção, mas ele mesmo o faz. O que temos de adaptação são leituras, as leituras do livro são muito compridas e então as adaptamos com leituras mais

simples. Leituras diferentes, mas do mesmo tema. Também no livro tem lições com leituras e perguntas, mas estas leituras não são as que exigimos, são leituras como de segundo de primaria para que ele as faça. Nas atividades de escrita ele vai um pouco mais devagar, não está no ritmo de sua classe (PT-C).

A matéria de Conhecimento do Meio que é em Inglês, a damos em Espanhol, porque a este menino colocá-lo no Inglês não é bom. Por isso lhe dou uma hora em Conhecimento do Meio, para que estruture os conceitos. Eu o retiro uma hora por semana e lhe dou em Espanhol, para que aprenda, mas sempre acaba aprendendo alguma palavra em Inglês, em nível visual e não oral, mas sabe o que está escrito, mas os conceitos são em espanhol (PT-C).

Destaca-se por meio das falas dos professores que Javier necessitava de Plano de Trabalho Individualizado (PTI) nas áreas de Educação Artística, Língua Castelhana, Matemática e Conhecimentos do Meio. Relataram adaptação curricular no nível da compreensão leitora por meio de atividades de níveis inferiores ao restante da sala, como por exemplo, a utilização de livros didáticos do terceiro ano. Para atividades mais complexas e que exigiam mais atenção por parte do menino, a professora AL o retirava da sala para fazer junto dele a atividade em sua própria sala para que ele se concentrasse de forma mais significativa. Também destacamos que os professores desenvolviam objetivos próprios para a escolarização de Javier e em vista disso, suas avaliações também eram adaptadas a eles. Ressalta-se que todas as atividades eram desenvolvidas juntamente com a Intérprete de LSE, que também elaborava atividades de reforço para o aluno como leituras mais simples para que ele as realizasse em sua casa.

Ressalta-se que o aluno contava com um Plano de Trabalho Individualizado (PTI), elaborado pela equipe de orientação e pelos tutores para auxiliar os professores em sala de aula com relação ao seu processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se a seguir os trechos mais significativos de tal documento:

Em Língua castelhana, o aluno trabalha com os mesmos materiais de referência de sua classe, tanto em conhecimentos gramaticais, ortográficos, leitura compreensiva e produção escrita, contudo tais conteúdos são reforçados pelo uso de materiais do terceiro ano. Deve-se utilizar uma linguagem básica e simplificada, vinculando cada estrutura linguística com significados proposicionais concretos para favorecer sua correta relação e aquisição, por meio da leitura labial e da LSE. Destaca-se ainda que em relação a linguagem oral o aluno conta com a ajuda de materiais específicos da classe de AL, ademais se emprega o manual de Estimulação da linguagem, leituras compreensivas, reforço de estruturas, vocabulário e o uso da linguagem próprios de seu curso.

Em Conhecimentos do Meio, devem ser utilizados os mesmos referentes curriculares que os estabelecidos para seu grupo, limitando o uso da língua inglesa contando com a tradução para a LSE. O aluno contará com materiais adaptados

para a língua castelhana, uma vez que os livros estão em inglês. Todos os conteúdos devem ser trabalhados em LSE e com palavras chave em língua castelhana, além da utilização constante de materiais visuais e das TICs para apropriação dos conhecimentos.

Em Matemática devem ser utilizados os mesmos referentes curriculares de seu grupo, porém por suas características pessoais, deve ser adotada uma intervenção metodológica mais individualizada. Para todos os conteúdos, a Tutora e intérprete de LSE sequenciar claramente os passos implicados nos distintos procedimentos. Devem ser utilizadas ajudas manipulativas e visuais para facilitar a aquisição dos conceitos trabalhados bem como o uso da LSE. Cabe à tutora exemplificar as aprendizagens com vivências cotidianas, para conseguir uma maior consolidação e interiorização dos mesmos, além de formular perguntas para ajudar Javier a refletir sobre a sequência que deve utilizar para determinada situação matemática.

Aluna Fátima (Centro D)

Destacaremos neste momento os aspectos relacionados à adaptação curricular referente à aluna Fátima. A seguir apontamos as falas mais expressivas dos profissionais envolvidos:

Ela ficou um ano a mais no segundo ano de Primária, um ano a mais, e sempre cursando com Planos de trabalho individualizado nas principais áreas, língua, matemática, em Conhecimento do Meio em Inglês e agora também em Francês. Nestas áreas não a retiramos porque desfruta delas. São canções e jogos e ela gosta muito. Utilizamos material adaptado (Orientador D).

Tentamos fazer com que ela siga como os demais, ainda que não possa seguir em todos os sentidos. Carmem, que é a tutora, às vezes, coloca uma cadeira ao lado de Fátima e faz junto com ela. Então procura falar mais alto, falando perto do ouvido que ela ouve mais e explica. Há atividades que não pode seguir e há outras que fazemos adaptação. A tutora de forma imediata faz a ela o que pode fazer e vai adaptando no momento (Orientador D).

Quase todas as informações que sejam possíveis as apresentamos via desenho, lâminas e programas (Tutora D).

O livro de classe de língua não é o mesmo livro dos demais, ela faz um que é em nível mais baixo, são cadernos de leitura e atividades. Compramos o conjunto todo. O que ele apresenta são pequenos textos de quatro linhas, são frases extremamente simples, mas é o que ela consegue fazer no momento. Consegue ler e responder as perguntas. Algumas atividades são iguais as dos demais, porém sempre com a ajuda de elementos visuais (Tutora D).

Vamos aumentando seu nível de compreensão e em nível de parágrafos ou frases que ela pode interpretar e entender. Quando ela não acompanha os outros, fazemos atividades deste tipo [demonstração]. Em matemática se ela não pode continuar com o mesmo nível de problemas que os demais estão fazendo, tenho outros materiais de reforço em nível inferior e assim ela faz os problemas, mas em outro nível (Tutora D).

Ela tem as notas gerais que levam todos os alunos. Em língua, matemática, conhecimentos e francês tem algumas adaptações, ou seja, os objetivos que queremos com ela não são os mesmos do grupo, contudo avaliamos se ela

conseguiu os alcançar. É uma mescla entre alguns do grupo e outros diferentes. Ela tem sua própria avaliação em função dos objetivos que propomos (Tutora D). Ela tem um boletim com notas diferentes do resto. Não tem o mesmo dos demais. Não há sentido avaliá-la como os demais. Não porque seria um fracasso e sua autoestima seria prejudicada e em seu boletim esta adaptação está especificada (PT-D).

Considerando os excertos mencionados, evidenciam-se adaptações curriculares específicas, tendo por base o Plano de Trabalho Individualizado (PTI) especialmente nas áreas de Língua, Matemática, Conhecimentos do Meio e Francês. Tais profissionais relataram o uso de material didático como livros e atividades em um nível inferior em relação aos demais alunos da sala – material este com leituras e atividades mais simples, direcionadas ao nível cognitivo da aluna. Destaca-se que foram apontadas práticas utilizadas como, por exemplo, a proximidade com a tutora e o modo de falar da mesma, ou seja, a aluna na maioria das vezes sentava-se em frente à tutora que por sua vez falava em tom mais alto e devagar quando se dirigia a menina. Ainda abordaram a importância da utilização de jogos e experiências visuais com a aluna, embora esses aspectos sejam considerados como práticas pedagógicas e estratégia. Os profissionais relataram a repetição do ano escolar como possibilidade de apropriação dos conteúdos não aprendidos e avaliações adaptadas de acordo com os objetivos propostos para a aluna elaborados pela equipe de orientação pedagógica.

Ressalta-se que a aluna contava com um Plano de Trabalho Individualizado (PTI), elaborado pela equipe de orientação e pelos tutores para auxiliar os professores em sala de aula com relação ao seu processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se a seguir os trechos mais significativos de tal documento:

Em Língua deve-se priorizar na comunicação oral o uso combinado de substantivo com o verbo em orações de duas ou três palavras utilizando o apoio visual, utilização de verbos nas três pessoas do singular passado, presente e futuro de verbos regulares também com o apoio visual de pictogramas. Na área da compreensão, utilizar apoios não verbais e leitura labial do emissor, utilizando frases simples e introduzindo orações compostas.

Em Matemática utilizar a ajuda de gestos e imagens para a resolução de problemas e operações apresentados de forma escrita e reconhecer e diferenciar números pares e ímpares. Trabalhar através de imagens e formas concretas equivalências, superfícies planas, polígonos e corpos geométricos.

Em Conhecimentos do Meio, deve-se adaptar o vocabulário para a aluna reconhecer os sentidos e o funcionamento interno dos sentidos do corpo humano; com o auxílio de imagens a aluna deve classificar animais em função de diferentes critérios; reconhecer o vocabulário relacionado as diferentes partes do corpo humano e reconhecer algumas mudanças relacionadas a população; e com o auxílio de vídeos identificar e reconhecer os planetas e o sistema solar.

De modo geral, podemos estruturar algumas considerações importantes sobre as adaptações curriculares apontadas nos textos anteriores e relacioná-las com a literatura pertinente. Destacamos que para os alunos (Mario e Miguel) da Educação Infantil, os profissionais envolvidos ressaltaram que tais alunos não necessitavam de adaptações curriculares, apenas adaptações metodológicas e de acesso ao conhecimento (com destaque para as vias auditiva e visual) e a utilização de recursos visuais e manipulativos. Vale mencionar que com o aluno Mario, a professora AL realizava algumas atividades (que são realizadas em sala com a Tutora) individualmente em sua sala para que o mesmo se concentrasse mais e, com o aluno Miguel, eram utilizados recursos como o equipamento FM e bolinhas de tênis nas cadeiras e mesas para diminuir os barulhos da sala de aula.

Para os alunos da Educação Primária (Carla, Javier e Fátima), eram utilizadas adaptações semelhantes e neste momento destacaremos algumas delas e apontaremos as específicas mais significativas. Com os três alunos mencionados, evidenciou-se que as Tutoras, instruídas pela equipe de orientação, apontaram como prática recorrente a utilização de materiais didáticos em níveis anteriores aos que se encontravam os demais alunos da sala, uma vez que os mesmos não acompanham o ritmo da sala em determinadas áreas, em especial em Língua. Dessa forma, eram oferecidos aos alunos livros ou atividades com leituras e atividades mais simples para assim reforçar suas habilidades e não avançar em conteúdos desconhecidos por eles, por exemplo, com o aluno Javier eram utilizados livros com leituras do segundo ano escolar, com textos simples e perguntas e respostas sobre eles.

Ressalta-se que com as alunas Carla e Fátima o currículo seria abordado em dois anos, ou seja, as alunas iriam repetir o ano escolar para no ano seguinte aprender os conteúdos suprimidos no ano anterior em detrimento de sua adaptação curricular.

Destaca-se que, com relação à aluna Carla, havia uma antecipação de vocabulário junto a Intérprete de LSE para que ela se apropriasse de termos significativos a serem utilizados em uma determinada disciplina. Para essa aluna, ainda, em seu currículo, eram suprimidas algumas matérias para avançar em conteúdos básicos e que tinham mais sentido para a mesma. Era também oferecido a ela um tempo a mais para realização de determinadas atividades e em algumas avaliações, como Matemática, por exemplo. A aluna possuía planos de apoio – considerados também como adaptações curriculares – em Língua e Conhecimentos do meio.

Com os alunos Carla, Javier e Fátima, as avaliações também eram adaptadas de acordo com os objetivos propostos pelas tutoras e equipe de orientação, e uma ressalva era apontada

no boletim destes alunos. Os alunos Javier e Fátima possuíam oficialmente adaptação curricular, expressa por meio dos Planos de Trabalho Individualizados (PTI) para as áreas de Língua, Matemática e Conhecimentos do meio. Ressalta-se que a aluna Carla possuía Plano de apoio e reforço educativo – que possuía características similares ao Plano de Trabalho Individualizado – e que, além das áreas citadas contempladas nos PTI dos outros dois alunos, contava com reforço educativo na área de Língua estrangeira.

Em algumas destas aulas, os alunos eram retirados da sala pelas professoras AL ou PT para realizar a mesma atividade da sala, porém em outra sala individualmente a fim de que se concentrassem mais.

Os professores Tutores e especialistas, em sua maioria e em especial os da Educação Infantil, ressaltaram a predominância de adaptações de acesso ao que concerne à escolarização das crianças surdas. Tais adaptações colocam em prática o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando o acesso ao currículo por parte do aluno, sem realizar modificações no mesmo e com o fim de facilitar a incorporação deste na sala de aula (GALVE E SEBASTIAN-HEREDERO, 2002).

Com relação aos alunos surdos, tais adaptações se referem às modificações nas questões comunicativas e a adoção de recursos pessoais e técnicos/materiais. São ajustes relacionados ao acesso à comunicação como o uso de línguas de sinais, leitura labial, linguagem escrita e demais meios que promovem a mesma de forma significativa para o surdo (GÓMEZ e POYO, 2012).

Destarte, o elemento comunicativo faz parte destas adaptações e seus aspectos se constituem como um sistema que promove a aprendizagem. Segundo Galve e Sebastian-Heredero (2002, p. 143)

El aprendizaje de un código de comunicación, aunque se considere un medio de acceso al currículo ordinario, requiere adaptaciones curriculares propiamente dichas, ya que implica introducir contenidos, criterios de evaluación para evaluar el grado de adquisición de dicho código, estrategias metodológicas específicas y procedimientos de evaluación⁹⁰.

Já o Plano de apoio e reforço educativo, elaborado para a aluna Carla, consiste em um dos marcos do plano de atenção à diversidade dentro do qual estão medidas que devem ordenar e estruturar a prática educativa e que visa abordar aspectos de organização e recursos

⁹⁰ A aprendizagem de um código de comunicação, ainda que se considere um meio de acesso ao currículo ordinário, requer adaptações curriculares propriamente deitas, já que implica introduzir conteúdos, critérios de avaliação para avaliar o nível de aquisição de tal código, estratégias metodológicas específicas e procedimentos de avaliação (tradução nossa).

peçoais e materiais do centro. Sua finalidade é recuperar deficiências básicas, normalmente de níveis anteriores, de tipo instrumental em linguagem e matemática, que impossibilitam o aluno seguir o desenvolvimento ordinário das aulas (GALVE e SEBASTIAN-HEREDERO, 2002).

Os professores apontaram que em todas as adaptações realizadas há proeminência para estratégias visuais e concretas. Segundo Skliar (2000), como o surdo é caracterizado como um sujeito visual, é justamente por meio destas práticas que os conteúdos escolares são apropriados de forma que tenham mais sentido para o educando. Desse modo, a via visual servirá de apoio para estes alunos para auxiliar no desenvolvimento de suas habilidades, em especial de suas competências linguísticas.

Como apontado por alguns professores, uma adaptação vista como positiva, era a utilização de materiais didáticos ou atividades em níveis anteriores aos que se encontravam os demais alunos da sala com a justificativa de que eles não se beneficiavam delas por não terem se apropriado ainda de tais conhecimentos. Essa prática, recorrente entre os professores, é considerada importante uma vez que respeita o ritmo e o nível de aprendizagem do aluno, oportunizando conhecimentos que de fato tenham sentido para ele, não oferecendo as mesmas atividades da sala apenas para cumprimento de conteúdo. Torna-se relevante considerar que cada aluno, e em especial os alunos surdos, aprendem em ritmo e tempo diferentes e que é necessário compreender que a aprendizagem se constitui como um processo dinâmico e que está relacionada a todos os sistemas que envolvem o ser humano como as práticas culturais e o desenvolvimento biológico. Essas reflexões são importantes para o professor a fim de que este propicie mais tempo à criança, que dessa forma será colocada em contato com o conteúdo a ser estudado, em diferentes situações, reforçando assim aquilo que já sabe (VYGOTSKY, 1998).

Os alunos surdos precisam, geralmente, de um tempo adicional para a realização de uma determinada tarefa, atividade ou mesmo uma avaliação com relação aos demais alunos, devido às dificuldades linguísticas. Certamente o aluno se apropriará melhor do conteúdo quando é oferecido a ele tempo suficiente para entender e processar a informação (JARQUE, 2014).

Ressalta-se que dessa maneira, alguns conteúdos são suprimidos pelos professores em detrimento de outros mais importantes naquele momento. Contudo, para que não haja perda no currículo escolar desses alunos, alguns professores apontaram que – juntamente com a equipe de orientação – elaboram uma adaptação que consiste em o aluno se apropriar do

currículo em dois anos, ou seja, a permanência durante um ano a mais no mesmo ciclo, sendo assim, ele não é promovido ao ano escolar seguinte para aprender os conteúdos suprimidos.

A repetição de ano ou não promoção ao ano escolar seguinte é uma medida extraordinária, que deve acompanhar outras medidas conduzindo o aluno a alcançar os objetivos propostos pela equipe de orientação e tutores (GALVE E SEBASTIAN-HEREDERO, 2002).

Segundo Galve e Sebastian-Heredero (2002), as adaptações nos elementos básicos do currículo consistem na modificação, incorporação ou supressão de conteúdos, objetivos ou critérios de avaliação, considerados mínimos em uma determinada área. Vale destacar que a supressão desses conteúdos e objetivos do planejamento curricular não deve causar prejuízo para a escolarização desses alunos e assim, considerar, o significado e sentidos dos objetivos e conteúdos, isto é, se são básicos e fundamentais para posterior aprendizagem.

Os mesmos autores consideram como adaptações curriculares significativas as modificações efetuadas nos objetivos, conteúdos ou critérios de avaliação considerados básicos de uma ou mais áreas e para tanto requer a participação de professores especialistas junto ao departamento de orientação, bem como a elaboração do *Plan de Trabajo Individualizado* (PTI). Corroboram com estes princípios a prática das tutoras dos alunos Javier e Fátima, que adotaram tais medidas e realizaram as adaptações necessárias para os alunos.

As adaptações curriculares contam com um aspecto relacionado à temporalidade, ou seja, refere-se ao ajuste temporal possível para o aluno se apropriar de conhecimentos e habilidades que estão ao seu alcance, porém que dependem do ritmo do mesmo ou de um repertório anterior para aquisição de novo aprendizados. Dessa forma, isso pode acarretar um prolongamento significativo do tempo de escolarização do aluno, levando a sua retenção, caracterizando esse tempo como sequenciação de objetivos e conteúdos (GALVE E SEBASTIAN-HEREDERO, 2002).

Em detrimento destas adaptações, devem-se considerar também os procedimentos avaliativos, conforme relatado pelos professores, a fim de adotar métodos e técnicas que corroborem com os objetivos estabelecidos para aquele aluno em especial.

Em especial aos alunos usuários da LSE, mostra-se como recorrente a prática tanto das tutoras quanto das intérpretes de LSE (quando os alunos necessitam desta profissional) da antecipação do vocabulário e das informações a serem trabalhadas em uma determinada aula. Tal informação prévia de apoio tende a favorecer a compreensão do aluno em classe. Tutores e intérpretes relataram a utilização de atividades com imagens para esta prática mencionada,

uma vez que a mesma permite a antecipação do léxico para que o aluno surdo crie recursos para a ativação de estratégias de leitura e escrita, estimulando assim a construção de hipóteses sobre um determinado assunto ou contexto (ALEGRIA, 1999).

Como mencionado, alguns desses alunos possuíam oficialmente *Plan de Trabajo individualizado* (PTI), que visava planejar e orientar o trabalho educativo para um aluno específico. Esse plano é elaborado pelo *Tutor* (com assessoramento do *orientador*) para o alunado ACNEAE apenas para as matérias que realmente são necessárias. A construção dele considera os seguintes aspectos: definição das competências que o aluno deve alcançar em determinada área; a organização do processo de ensino e aprendizagem e os procedimentos de avaliação de acordo com as estratégias individualizadas; uso de materiais necessários e intervenção dos responsáveis de forma sequenciada, durante o período de tempo estabelecido (CASTILLA-LA MANCHA, 2007a).

Para a elaboração deste plano que contém as adaptações curriculares mais significativas, a equipe de orientação, juntamente com o tutor, considera inicialmente o *Informe Psicopedagógico* do aluno para avaliar as características e necessidades do mesmo e assim propor respostas adequadas a tais necessidades. Em especial para o aluno surdo, são propostas medidas relacionadas às capacidades linguísticas e de comunicação, habilidades e destrezas que tocam mais especificamente as dificuldades apresentadas por estes alunos (GALVE E SEBASTIAN-HEREDERO, 2002).

Destaca-se também como prática periódica entre os professores especialistas a retirada dos alunos surdos da sala comum para fazer a mesma atividade realizada, porém de maneira individual. Tal prática acontecia com o intuito de oferecer uma resposta às necessidades individuais dos alunos e de trabalhar aspectos nos quais os alunos encontravam maiores dificuldades bem como para reforçar estratégias de aprendizagem trabalhadas anteriormente em sala de aula.

8.5 SOBRE A COMUNICAÇÃO E A LINGUAGEM

Esta categoria aborda questões relacionadas aos aspectos linguísticos presentes na escolarização do aluno surdo e suas formas de comunicação. Para isto utilizaremos os seguintes excertos retirados das entrevistas realizadas com os profissionais para ilustrar tal categoria de modo geral.

Há centros que formam todos os professores em LSE e os outros alunos, companheiros do aluno surdo, também aprendem a LSE para poder se comunicar com ele. É uma experiência muito bonita! Trata-se de integrar a criança de tal forma que possa falar e que seus colegas possam falar com ele, por isso há centros que ensinam a LSE para todos (Asesora AD).

O ensino de alunos surdos é complicado, há muitos modelos. Aqui nós mesclamos os três conceitos (oralismo, comunicação total e bilinguismo) (Orientador B).

A LSE é minha vida. É uma forma de se comunicar em coletivo, neste caso com as pessoas surdas. É como falar sobre a importância de falar em outro idioma no coletivo, como o inglês ou o francês para pessoas estrangeiras. É uma riqueza linguística utilizada pelas pessoas surdas (Intérprete B).

Observamos que sem os sinais, as informações não chegam ao aluno porque necessita deles para se comunicar (AL-C).

A linguagem é o principal meio de comunicação, seja ela gestual ou oral, é através dela que nos relacionamos, então é importante que o surdo desenvolva aquela que o ajude mais a se comunicar (Orientador D).

Os trechos destacados anteriormente das falas das entrevistas estão intrinsecamente relacionados uma vez que expressaram diferentes formas de comunicação e linguagem. Tais ideias nos remetem a reflexões sobre estes aspectos (comunicação e linguagem) enquanto meios de interação do surdo com o mundo em que vivem, abordam questões sobre as abordagens educacionais mais utilizadas, e a língua oral e a LSE como acesso de conhecimento para o surdo.

A comunicação é o veículo básico para a transmissão de informação e conhecimento e a linguagem serve para direcionar estas ações. Além disso, a linguagem também representa um meio de pensamento, e a consciência é desenvolvida principalmente com a ajuda da linguagem e surge a partir da experiência social (MARCHESI, 1995a e VYGOTSKY, 1989).

No decorrer da história da educação dos surdos, os educadores criaram diferentes metodologias para o ensino dos mesmos. Alguns se basearam apenas na língua oral, outros na língua de sinais e outros ainda, criaram códigos visuais, porém que não se caracterizavam como língua. Atualmente destacam-se três abordagens (mencionadas em um dos relatos) educacionais, e todas têm relevância e representatividade no trabalho com surdos, são elas:

oralismo, comunicação total e bilinguismo. Cabe especialmente à família fazer a escolha daquela abordagem mais adequada para a criança surda e tal opção refletirá em sua escolarização, pois por meio dela se dará o desenvolvimento da mesma (GOLDFELD, 2002).

Em vista disso, evidencia-se o papel essencial da linguagem às relações sociais “a linguagem não depende da natureza do meio material que utiliza, mas o que é importante é o uso efetivo de signos, seja qual for a forma de realização, desde que possa assumir o papel correspondente ao da fala” (GOÉS, 1996, p.35). Por isso, devem-se considerar as necessidades e situações reais da criança surda e oferecer a melhor opção educacional a fim de possibilitar uma efetiva linguagem e um pleno desenvolvimento cognitivo.

8.5.1 Língua de sinais

Nesta categoria abordaremos aspectos intrinsecamente relacionados às Línguas de Sinais e mais especificamente à Língua de Sinais Espanhola (LSE), bem como o uso dos sinais pelos alunos surdos e profissionais.

8.5.1.1 Aquisição da Língua de Sinais pelo aluno

Nesta temática teceremos algumas considerações específicas da aquisição da Língua de Sinais pelo aluno surdo e de elementos que favorecem tal aquisição. Para isso, contamos com os seguintes trechos em destaque.

O menino sabe a LSE, mas os pais preferem que ele utilize a língua oral espanhola porque acham que se utilizar a LSE ficará preso a ela (Tutora B1).

Carla sabe LSE e a usa para ajudar a entender as explicações porque sabe falar um pouco também, porém sem as explicações em LSE ela perderia muita coisa (AL-B).

A ele lhe custou muito aprender a LSE porque veio com a língua de sinais da Romênia. Hoje até mesmo os outros alunos da sala aprenderam alguns sinais da LSE porque Javier e a intérprete os ensinaram (Tutora C).

Ele usa duas linguagens. Usa um pouco a linguagem oral espanhola para se relacionar com os colegas e faz leitura labial, mas utiliza principalmente a LSE, sua língua materna (AL-C).

Ele se comunica muito bem com a língua de sinais. Quando chegou aqui há três anos, notei que sabia muito bem a LSE e que havia aprendido em casa com os pais. Ele é um menino que utiliza a LSE como língua principal. É sua língua natural, então acredito que ela pode facilitar o aprendizado do espanhol, em especial da língua oral do país (Intérprete C).

Os excertos anteriores nos permitiram considerar a aquisição da Língua de Sinais Espanhola pelos alunos surdos como um aspecto positivo para sua escolarização, tanto para os casos em que os alunos desenvolveram a língua oral como para àqueles alunos que a possuíam como língua materna.

Segundo Brito (1996) a aquisição da Língua de Sinais pela criança surda é semelhante ao processo de aquisição da língua falada por uma criança ouvinte, pois se trata de ser adquirida e vivenciada. O autor ressalta que

[...] a aquisição de uma língua gestual-visual, tem para criança surda uma função tão importante no seu desenvolvimento quanto à aquisição de uma língua falada para a criança ouvinte, desde a mais tenra idade, antes da aprendizagem da escrita. Ela funciona como suporte do pensamento, como meio de comunicação e é através dela que o surdo pode fazer uma “leitura de mundo” nos termos de Paulo Freire (BRITO 1996, p. 68).

O mesmo autor aponta que a Língua de Sinais é classificada como língua materna das comunidades surdas, uma vez que é por meio do canal visual espacial que os surdos (que não apresentam possibilidade nenhuma de desenvolver a língua oral) conseguem naturalmente comunicar-se entre si. Tal língua possui estruturas gramaticais próprias e apresenta como as demais línguas, níveis linguísticos fonológicos, sintáticos, morfológicos e semânticos, promovendo assim o desenvolvimento cognitivo do surdo e favorecendo seu acesso ao conhecimento.

Por meio de tais relatos, evidencia-se a importância da aquisição da LSE para posterior aquisição da língua oral e/ou escrita espanhola, uma vez que a apropriação da primeira favorece a segunda. Tal processo ocorre, quando é possibilitado ao aluno surdo para que adquira competência linguística, comunicativa e cognitiva através da Língua de Sinais e, dessa forma, construa sobre essa competência inicial uma segunda competência linguística. Por outro lado, a criança com surdez contará com uma ferramenta que permita a ele o acesso ao currículo escolar, podendo desenvolver-se de maneira próxima a de seus companheiros ouvintes (VALMASEDA, 1994).

Ressalta-se também como aspecto atrelado à aprendizagem da Língua de Sinais o apoio e a influência da família, em especial os surdos filhos de pais ouvintes, que não aceitam a cultura surda e, na maioria das vezes, priorizam o ensino da língua oral por não compreenderem e aceitarem a língua de sinais. Contudo, torna-se claro que ao impedir a aquisição da língua de sinais ou restringir seu espaço dentro de casa, pela falta de conhecimento da língua ou pelo esforço de negação da real condição da surdez da criança, os

mesmos acabam prejudicando sua interação comunicativa e seu aprendizado de forma geral (ALEGRIA, 1999).

Destarte, evidenciam-se muitos aspectos relacionados à importância da Língua de Sinais para o aluno surdo e sua aprendizagem efetiva como as condições da surdez e da criança e a influência da família frente ao aprendizado de uma nova língua dentre outros.

8.5.1.2 Relevância da Língua de Sinais Espanhola

Nesta categoria iremos abordar a visão dos profissionais acerca da Língua de Sinais e sua relevância para a escolarização do aluno surdo. A seguir veremos alguns relatos que expressam tais pensamentos e alguns fatores que levam a este pensamento:

Ele sabe língua de sinais e usa os gestos em casa apenas, mas seus pais querem que seu idioma seja o espanhol oral. Então aqui na escola não usamos (AL-A).

Ela compreende bem os sinais, mas não os usa para se expressar. Os usa para receber a informação, mas os sinais não lhe fazem falta. Se expressa bem oralmente, não precisa usar gestos (Tutora B).

A LSE é uma língua mais limitada que o espanhol porque não é possível conjugar os verbos e os artigos (Tutora C).

Nós aqui no centro não necessitamos da LSE porque ele já sabe ler e escrever. Antes não, necessitávamos mais, mas agora não. Se há frases ou palavras que não entende, ele me escreve ou pede para a intérprete perguntar. A tutora também não sabe muita coisa. Aqui apenas a intérprete sabe a LSE (AL-C).

A LSE pura não a utilizamos com a aluna surda porque priorizamos a língua oral, apenas usamos alguns sinais dela para nos comunicar. Na verdade a usamos como secundária (AL-D).

Para mim a Língua de Sinais é um recurso a mais e uma necessidade para as pessoas com deficiência auditiva, é para as pessoas que não podem se beneficiar de próteses sua única maneira de comunicação (PT-D).

Por meio dos trechos destacados, nota-se que a maioria dos profissionais apresentava uma visão sobre a Língua de Sinais de certa forma estigmatizada com relação ao que de fato ela significa para os surdos que a utilizam como língua materna. Algumas destas compreensões expressaram uma desvalorização da Língua de Sinais (enquanto língua) ao se conceber que ela podia ser utilizada pelo aluno surdo apenas às vezes para entender alguns conceitos que não compreendeu de outra forma, que essa língua é limitada e que a partir do momento que o aluno aprender a ler e escrever, ela deixa de ser necessária para se comunicar. Em vista disso, corrobora-se uma tendência implícita a simplificar a riqueza linguística da língua de sinais.

Ressalta-se que, historicamente, a Língua de Sinais foi desvalorizada durante muito tempo, devido à intolerância da época (1820-1870) com as práticas das minorias e em decorrência da preocupação de pais e professores de ensinar os surdos a falarem. Apenas em meados da década de 1950 a Língua de Sinais passou a ser tratada de forma diferente e especial, uma vez que é vista como meio de comunicação entre surdos (GASCÓN e STORCH, 2004).

Muitos profissionais, que trabalham com alunos surdos, veem a língua de sinais apenas como uma forma de comunicação, não atribuindo a ela o *status* de língua, considerando-a apenas como outro meio alternativo para aqueles surdos que não desenvolveram a língua oral. De acordo com Skliar (2000), essa visão com proeminência apenas oralista é considerada pelos estudiosos um modo de imposição social de uma maioria linguística sobre uma minoria linguística.

Em vista disso, segundo Fernandes (2006, p.4) torna-se importante salientar que a língua de sinais é “uma língua natural em organização em todos os níveis gramaticais prestando-se às mesmas funções das línguas orais”. Destarte, a língua de sinais é uma língua reconhecida pela linguística e constitui-se de todos os componentes pertinentes a línguas orais tais como gramática, semântica e outros elementos importantes que caracterizam uma língua. Tal língua é composta de sinais que expressam as palavras e conceitos concretos e abstratos, por isso considerada uma língua de natureza visual e espacial.

Na Espanha, a Lei 27/2007, de 23 de outubro, reconhece as Línguas de Sinais Espanholas (LSE) e regulamenta os meios de apoio à comunicação oral das pessoas surdas, com deficiência auditiva e surdocegas. Tal legislação objetivou conferir a língua de sinais o *status* de língua as pessoas que livremente decidem utilizar-se dela para sua comunicação (ESPANHA, 2007c).

Para Brito (1993), as línguas de sinais “permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato - enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano” (p. 19).

No entanto, algumas pessoas ainda consideram a língua de sinais como apenas gestos e mímicas. Por tais fundamentos apontados anteriormente, nota-se que essa ideia é um equívoco. Góes (2002) relata que as pessoas acreditam que por estar diretamente relacionada ao sistema gestual, a língua de sinais é de fácil aquisição e, que para seu uso, são necessários apenas gestos simbólicos.

Corroborando com o exposto anteriormente, destacam-se os seguintes aspectos que devem ser considerados para uma melhor compreensão sobre a aquisição da língua de sinais pelos surdos: a língua de sinais é adquirida e acontece de forma natural e real, uma vez que o interlocutor esteja interessado em comunicar-se com surdos; considerar a importância de a criança surda aprender a olhar o interlocutor e promover condições para que a mesma esteja inserida nesta situação comunicativa; experiências expressivas com diversos e distintos gêneros e relevância de contextos significativos. Nesse sentido, verifica-se que a aquisição da língua de sinais é um processo e que vários fatores devem ser levados em consideração (GOÉS, 2002).

Segundo Brito (1993), os elementos aqui apontados e a aquisição da língua de sinais pelos surdos, ainda são assinalados como aspectos facilitadores para a aquisição de uma segunda língua ou língua oral, nesse caso o espanhol escrito e/ou falado, ou seja, a língua de sinais é de suma importância para a aprendizagem de uma outra língua.

8.5.1.3 Família e Língua de Sinais

Nesta categoria iremos abordar os aspectos referentes à família e sua relação com a Língua de Sinais, expressando como tais fatores influenciam na escolarização do aluno surdo.

O menino sabe LSE, mas é aparte do colégio porque seus pais são surdos, então aprendeu com eles, mas usa apenas em casa porque está aprendendo a falar porque tem implantes cocleares (Tutora A).

Não usa a Língua de Sinais porque seus pais não querem. A mãe pensa que se o menino começar a usar a Língua de Sinais vai acostumar a não ouvir e a não ler os lábios, então não querem (Tutora-B1).

A menina usa LSE, mas a família não sabe os sinais. Querem que a menina aprenda a falar (Tutora B2).

É muito bom em LSE porque seus pais são surdos. Com a intérprete fala em Língua de sinais espanhola e com os pais fala em Língua de Sinais Romena, então sabe as duas. Há diferenças, mas alguns sinais são iguais (AL-C).

A família não sabe LSE, mas usa alguns gestos com Fátima, eles priorizam a língua oral e o idioma árabe porque são de Marrocos (PT-D).

Por meio das falas destacadas anteriormente e de informações advindas dos documentos dos alunos (apresentados nas categorias iniciais), evidencia-se que dentre os cinco alunos, dois deles (Mário e Javier) são filhos de pais surdos e os outros três são filhos de pais ouvintes. Ressalta-se que destes dois alunos filhos de pais surdos, a família de um deles (Mário) decidiu realizar o implante coclear no filho (que apresentava condições para

isso) e o incentivar a utilizar a língua oral, embora em sua casa utilizassem a LSE; já a família do outro aluno (Javier) escolheu por utilizar a LSE com o filho (embora tivesse condições para realizar o implante coclear) e o inserir na comunidade surda. Os pais dos outros três alunos são ouvintes e priorizam a língua oral com os mesmos – destaca-se que dentre estes apenas a aluna Carla utiliza a LSE, mas também está adquirindo a linguagem oral.

Ressalta-se que há uma relação intrínseca entre os alunos surdos usuários da língua de sinais (como língua materna) e a influência de suas respectivas famílias, em especial os alunos surdos filhos de pais surdos, uma vez que os mesmos adquirem as regras de sua gramática de modo análogo às crianças ouvintes em aquisição de línguas orais auditivas. Os mesmos desenvolvem a Língua de Sinais naturalmente em família, possibilitando assim o processo de imersão cultural da criança na comunidade em que está inserida (SKLIAR, 2000).

Segundo o mesmo autor, as crianças surdas, filhas de pais surdos, estão expostas desde o nascimento a uma língua de sinais convencional. Dessa forma, em ambientes linguísticos apropriados, nesse caso um ambiente de sinais, as crianças surdas constroem sua própria gramática e estão envolvidas em um processo comunicativo natural.

Já os filhos surdos de pais ouvintes, geralmente, utilizam a língua oral concomitantemente aos gestos, quando não apenas a língua oral com o filho surdo. Na maioria das vezes, a família não havia tido contato prévio com outros surdos e com a língua de sinais. Por isso, pode acontecer de o filho necessitar e utilizar uma língua que eles não usam e desconhecem e tal impossibilidade de compartilharem a mesma língua dificulta o desenvolvimento comunicativo da criança.

O processo de aquisição de língua (oral e gestual) dessas crianças, filha de pais ouvintes, ocorre tardiamente, em decorrência de vários fatores, como aponta Kail:

A população de crianças surdas é marcada por uma grande heterogeneidade. O grau de deficiência auditiva, a idade do dano sensorial, o estatuto auditivo dos pais (surdos ou ouvintes), os métodos de comunicação utilizados (oral exclusivo, linguagem falada completada, ou LFC, língua de sinais), bem como o tipo de escolaridade (escola especializada ou escola inclusiva) constituem os principais fatores capazes de influenciar a aquisição da língua oral (KAIL, 2013, p.96).

Percebe-se o quanto é necessário o apoio e o auxílio da família na vida e na escolarização da criança surda. Diante disso, o primeiro passo a ser dado pela família é integrar essa criança como membro ativo da comunidade familiar para que ela adquira um sentimento de pertença. Tal processo irá contribuir para que se integre à comunidade de

peças ouvintes. Por meio do auxílio da família, o surdo encontrará menor dificuldade em conviver com pessoas ouvintes, aspecto que lhe propiciará ser membro dessa sociedade (KAIL, 2013).

Desse modo, por conta de tais fatores intrínsecos a essa relação familiar, pode haver uma falha na interação comunicativa, pois “a família é compreendida como gênese na construção social das relações. É na família que a criança adquire a linguagem e a capacidade de se comunicar com os outros, sendo este núcleo primário a base das futuras interações sociais da criança” (GUARINELO, 2013, p. 153).

Nota-se que a criança aprende a linguagem, seja oral ou sinalizada, de acordo com o ambiente ao seu redor. Sendo assim, quando há a necessidade da comunicação, (não existe uma língua estabelecida entre os pais e a criança surda) geralmente, os pais criam uma alternativa doméstica, que não é considerada uma língua propriamente dita, por se tratar de gestos construídos a partir de determinadas situações em que algo precisou ser informado. Corroborando com esses pensamentos, Goldfelf aponta que

[...] encontrou o mesmo fenômeno descrito por Behares e Peluso, e afirma que as crianças surdas filhas de pais ouvintes criam em conjunto com a sua família alguns sinais e os utilizam para a organização de seu pensamento. Essa linguagem se dá de modo rudimentar e é desenvolvida pela criança com o objetivo de estabelecer interações sociais e uma comunicação entre ela e seus familiares e também para simbolizar e conceitualizar, buscando uma organização de pensamento (GOLDFELD, 2002, p.62).

Em vista disso, evidencia-se a importância da participação dos pais no tratamento e escolha linguística mais adequada para seu filho surdo, como o implante, a terapia fonológica, a língua de sinais e a inserção dele no ambiente escolar e, por meio desses aspectos, desenvolver uma forma de comunicação com ele e, conseqüentemente, aumentar o vínculo afetivo existente entre eles (GUARINELO, 2013).

Dessa forma, pode-se inferir que cabe à família as decisões relacionadas à linguagem e comunicação do filho surdo bem como das condições e necessidades dos mesmos. Por isso,

Cuando se trabaja con los padres en el aspecto comunicativo y lingüístico, el objetivo es siempre la comunicación por sí misma, por cuanto tiene de motor el crecimiento y desarrollo global del niño. Es importante que los padres puedan transmitir la seguridad de establecer con sus hijos una comunicación satisfactoria y gratificante para ambos (FIAPAS, 2010, p.16)⁹¹.

⁹¹ Quando se trabalha com pais os aspectos comunicativos e linguísticos, o objetivo é sempre a comunicação por si mesmo, por quanto tem de motor o crescimento e desenvolvimento global da criança. É importante que os pais

8.5.1.4 Intérprete

Nesta categoria iremos abordar aspectos relacionados ao Intérprete de LSE no âmbito escolar como, por exemplo, a importância de sua presença, sua formação e formas de trabalho. Para isso, contamos inicialmente com um trecho da entrevista concedida pela *Asesora de Atención a la Diversidad* da cidade e da secretaria da Associação de surdos.

Aqui há vários intérpretes de língua de sinais nos centros. Esses intérpretes, que estão com os alunos surdos em classes comuns, fazem o trabalho de traduzir e interpretar da língua oral para a língua de sinais as explicações dos professores e o que acontece na sala. Eles são em 11 intérpretes na província de Guadalajara. Contamos aqui na Comunidade Autônoma com a Federação FESORMANCHA que auxilia na formação de intérpretes de LSE e envia intérpretes quando solicitamos, mas normalmente trabalhamos com os intérpretes da Associação da cidade (Asesora AD).

Em Guadalajara há uma Associação de Intérpretes de LSE que oferece cursos de LSE e que apoia os intérpretes da cidade os encaminhando para os lugares que necessitam de seu serviço (Secretaria APANDAGU).

Nota-se inicialmente, por meio desses relatos, e da própria legislação espanhola, que o papel básico do intérprete de LSE é interpretar da língua oral para a língua de sinais e vice versa, facilitando a comunicação entre as pessoas surdas e ouvintes. Partindo desse pressuposto a legislação de Castilla-La Mancha aborda em seu Artigo 32 *sobre “Recursos humanos y materiales”* que os “*Técnicos Especialistas en Interpretación de Lenguaje de Signos (TEILSE)*” são recursos pessoais especializados e devem ser oferecidos aos alunos que necessitarem deste apoio, favorecendo assim a educação inclusiva e assegurando respostas educativas ao alunado com surdez e usuários da LSE (CASTILLA-LA MANCHA, 2013).

A Comunidade Autônoma de Castilla-La Mancha conta com a *Federación de Personas Sordas de Castilla-La Mancha – FESORMANCHA* (Federação de Pessoas Surdas de Castilla-La Mancha), localizada na Província de Albacete (há 317 km de Guadalajara). Essa organização foi fundada em 1998 por petições das próprias associações da região com o intuito de melhorar a qualidade de vida das pessoas surdas, oferecendo serviços e atividades a essas pessoas em âmbito social, laboral, educacional e familiar. Destaca-se que um desses serviços é o oferecimento de Intérpretes de LSE, possibilitando a eliminação de barreiras

possam transmitir a segurança de estabelecer com seus filhos uma comunicação satisfatória e gratificante para ambos (tradução nossa).

comunicativas em várias dimensões (sendo uma delas a área educacional), podendo ser solicitado pela Associação das demais províncias (FESORMANCHA, 2017).

A província de Guadalajara conta com uma Associação de Intérpretes de Língua de Sinais Espanhola (ILSE), localizada na cidade de Guadalajara desde o ano de 2006 que presta serviços relacionados à LSE, como por exemplo, Intérpretes de língua de sinais para os mais diversos âmbitos (político, religiosos, educativo), cursos de formação em LSE para empresas, centros educativos e particulares e assessoramento à família e à Comunidade Surda. Os intérpretes dessa Associação são encaminhados aos centros educativos que deles necessitem por meio de solicitação da *Consejería de Educación de Guadalajara*.

Por meio de documentos dos centros e da própria legislação espanhola, o ILSE é considerado um profissional do mesmo e dependerá da Direção deste Centro e do *Jefe de Estudios*, uma vez que é um recurso de apoio a mais no auxílio à atenção à diversidade.

8.5.1.4.1 Importância da presença do Intérprete de LSE nos centros educativos

Nesta categoria abordaremos aspectos relacionados à importância da presença do Intérprete de LSE junto aos alunos surdos nos centros educativos. Para isso, contamos com as seguintes falas.

A intérprete conhece muito bem a aluna, está com ela durante toda sua escolarização. Está constantemente com ela, então quando há qualquer dúvida ou problema, ela a ajuda e também tem algumas estratégias com ela como o uso do computador (Tutora B).

Temos a grande sorte que Natalia (a intérprete) é o elo condutor de todas as matérias. Então Natalia é quem direciona o que podemos avançar ou não com a aluna. Ela atua um pouco como coordenadora de todos, ainda que eu como tutora também. Natalia é essencial, me ajuda muitíssimo (Tutora B).

Se não traduzo para ela as explicações dos professores ela perde conhecimento. A aluna necessita de muitos apoios e a LSE é sua forma de se comunicar, mas na escola sou a única que conhece mais a língua (Intérprete B).

A intérprete de LSE é vista como uma pessoa a mais em aula que facilita a aprendizagem do surdo. Nossa intérprete é facilitadora máxima das respostas significativas e também é muito competente, participa de todo o processo de aprendizagem. Ela se converte em mediadora de todas as situações comunicativas entre adultos e alunos. Então é como se fosse outra professora, porém que media situações (Orientador C).

Menos mal que temos a intérprete, senão estes alunos não poderiam estar nos centros educativos. Seria impossível, mas recorreremos à intérprete e o menino é praticamente como os demais (Tutora C).

Ele não tem problema para fazer a classe normal, porque quando tem algum problema a intérprete o ajuda. Em todas as matérias ele conta com a intérprete,

exceto quando está comigo ou com o PT. Quando ele pode seguir sozinho, ele segue, mas se necessita ajuda, temos a intérprete (AL-C).
Temos a vantagem de ter a intérprete (PT-C).

Por meio dos excertos anteriores, é possível notar que, de modo geral, para os profissionais que atuavam com os alunos surdos usuários da LSE, a função do Intérprete era ser o elo entre o aluno surdo e as demais pessoas do centro educativo. O trabalho do Intérprete era visto de maneira positiva por todos os agentes escolares e por alguns visto como única forma de se comunicar com esses alunos e que, sem a presença deles, seria impossível receber alunos surdos nos centros educativos – ressalta-se a presença de dois Intérpretes de LSE na pesquisa (com os alunos Carla e Javier, Centros B e C respectivamente). Os profissionais apontaram ainda seu trabalho como mediação entre o aluno surdo e as pessoas ouvintes do centro (real função do intérprete).

Destaca-se que, por relatos da própria Intérprete, apenas ela conhecia a LSE no centro educativo e que por esse motivo era a única a se comunicar em língua de sinais com a aluna surda. Em detrimento deste pressuposto, essa Intérprete acabava por coordenar o trabalho dos professores e professores especialistas com a aluna, direcionando o caminho a ser trabalhado com ela.

O Intérprete de LSE, em âmbito educativo, tem como função facilitar a comunicação entre os professores e demais profissionais e alunos surdos. Cabe a ele seguir vários aspectos, definidos em seu *Código Deontológico*⁹² como, por exemplo: eliminar as barreiras comunicativas entre surdos e ouvintes; facilitar às pessoas surdas o acesso e informação em LSE; favorecer a independência da pessoa surda, usuária da língua de sinais e reconhecer o direito de ascender à informação pela pessoa surda (MENDOZA, 2010).

Segundo Mendoza (2010), o Intérprete de LSE em âmbito educativo, é fundamental para que os alunos surdos tenham uma boa compreensão dos conteúdos escolares. Para isso, toda a comunidade educativa, o professorado e as famílias, devem estar informados da presença do Intérprete no centro e conhecer em que consiste seu trabalho. Ademais, é preciso estabelecer uma colaboração com o professor mais implicado em seu trabalho. Em vista disso, corrobora-se que “o intérprete de LSE não pode assumir o papel do professorado. Sua função é interpretar fielmente tudo o que se diz em classe e servir de ponte comunicativa entre o professorado e o alunado surdo ou entre este último e seus companheiros ouvintes” (p.6).

⁹² Isto é, um conjunto de pautas ou deveres que os profissionais têm que seguir no desenvolvimento de sua atividade. Equivalente ao Código de Ética no Brasil.

O Intérprete assume a função de auxiliar no desenvolvimento educacional, contudo acabam assumindo a responsabilidade do professor e da escola e sua função em sala se confunde com o papel em especial do professor. O próprio professor atribui ao intérprete certos encargos com relação aos conteúdos desenvolvidos em aula para o surdo e em algumas ocasiões consultam o intérprete a respeito da escolarização e desenvolvimento do aluno surdo, sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito (FESORMANCHA, 2017).

Mendoza (2010) também faz referência à figura do professor como um coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, visto que esse professor muitas vezes não possui o domínio da língua de sinais e, portanto, não interage diretamente com o aluno. Dessa forma, a comunicação torna-se restrita entre o aluno surdo e o intérprete, restringindo assim também o mundo desse aluno. Daí a importância de o professor atuar em parceria e colaboração com o intérprete, promovendo que cada um cumpra com seu efetivo papel e possibilitando melhores condições de ensino e respostas educacionais mais significativas para a criança surda.

8.5.1.4.2 Formação dos Intérpretes de LSE

Nesta categoria iremos abordar pontos relacionados à formação do Intérprete de LSE e em especial para sua atuação em âmbito educacional. Para isso, contamos com as seguintes falas:

Minha formação é em intérprete de LSE, por um ciclo de grau superior, logo fiz educação social e um máster de déficit e dificuldades de aprendizagem em Madrid (Intérprete B).

Sou intérprete de LSE. Meu título é um título formativo de grau superior de dois anos em Albacete. Fiz o ciclo formativo e logo comecei a trabalhar com surdos em Cuenca em uma Associação de surdos. Trabalhei em Valência como formadora de um curso para outros intérpretes de LSE. Também fiz curso de educação social, mas não exerci (Intérprete C).

Por meio destes excertos, é possível notar o comprometimento dos Intérpretes pesquisados nesse estudo com relação à sua formação acadêmica e suas atuações na área educacional.

O Intérprete de Língua de Sinais é um profissional cuja formação aparece regulamentada pelo Real Decreto 2060/1995 de 22 de dezembro, em que se estabelece o título de Técnico Superior em Interpretação de Língua de Sinais Espanhola, porém foi reconhecido

oficialmente em 1997, momento em que foi estabelecido o currículo do Ciclo Formativo de Grau Superior (CFGGS) correspondente ao título de Intérprete.

Esta profissão, reconhecida legalmente, representou um avanço importante para a Comunidade Surda porque ocorreu em um momento em que a língua de sinais não havia sido reconhecida de maneira oficial como língua do Estado espanhol, fato que aconteceu apenas em 2007 pela Lei 27/2007, de 23 de outubro, que reconheceu as línguas de sinais espanholas e se regularam os meios de apoio à comunicação oral às pessoas surdas. Em conformidade com esta legislação, também se encomenda aos poderes públicos promover a prestação de serviços de intérpretes de LSE a todas as pessoas surdas, quando necessitem, nas diferentes áreas públicas e privadas (ESPANHA, 2007c).

Como citado pelos intérpretes, o curso de formação é intitulado curso formativo de grau superior para Técnico Superior em Interpretação de Língua de Sinais Espanhola com duração de 2.000 horas distribuídas em dois anos. Tal curso oferece as seguintes competências: interpretação da LSE a língua oral e vice versa; interpretação do sistema de sinais internacional a língua oral e vice versa e realizar as atividades de guia-intérprete de pessoas surdocegas. O âmbito educativo é um dos contextos profissionais que tradicionalmente se converteu como uma atuação específica na interpretação de língua de sinais e, essa formação, para a interpretação educativa, inclui-se como parte dos conteúdos do módulo formativo de “Âmbitos profissionais de aplicação da LSE” (parte do currículo de sua formação) e, dessa forma não há particularidades na esfera educacional (FESORMANCHA, 2017).

8.5.1.4.3 Formas de trabalho

Nesta categoria abordaremos os elementos básicos presentes na forma de trabalho destes Intérpretes de LSE em sala de aula com os alunos surdos. Contamos para isso, com as falas destacadas a seguir:

O professor trabalha de maneira normal com os alunos. Ela é uma a mais dentro da sala. Eu não tenho papel apenas de intérprete, também faço certas adaptações de livros, a ajudo com mapas conceituais para ela estudar. Comento com a tutora ou com o professor sobre seu ensino e sobre o que lhe custa mais para fazer e vemos outra maneira, como a necessidade de mais tempo para os exames. Mas a aula se dá de forma normal (Intérprete B).

Meu trabalho é principalmente dentro da classe. Sento-me de frente ou ao lado dele, de costas para o professor. Meu trabalho consiste em interpretar toda a

informação e explicação do professor, quando alguém entra na classe ou mesmo comentários dos colegas quando respondem alguma coisa por exemplo. Outra coisa é que preciso estar sempre muito atenta porque o professor fala muitas informações diferentes ao mesmo tempo e mostra atividades no livro. Tem coisas que eu acabo cortando. Uso muito o visual também e para reforçar o conteúdo usamos metáforas e expressões parecidas (Intérprete C).

Quando não estou com ele em classe, que são nos momentos de atendimentos com os especialistas, eu preparo os temas e os conteúdos que há em cada matéria, olho o vocabulário para preparar os vocabulários específicos de língua ou matemática. Preparo também estratégias para ensinar os novos sinais que irão aparecer nas explicações. Comunico-me com a tutora e com os professores. Pergunto-lhes sobre os conteúdos que vão ensinar. (Intérprete C).

Torna-se evidente, por meio dos excertos anteriores, que os Intérpretes desses alunos surdos (Carla e Javier) utilizavam formas e estratégias parecidas com relação ao aluno surdo e às formas de interpretação. Apontaram que além de interpretar todas as informações, conteúdos e comentários paralelos das classes, também adaptavam alguns materiais e conteúdos mais complexos em especial na parte de Língua Espanhola. Ressalta-se que um deles (Intérprete B) relatou trabalhar com mapas conceituais para explicar determinados conteúdos para a aluna (estratégia visual). A Intérprete C visava explicar repetidas vezes para o aluno um mesmo assunto e utilizar palavras-chave para os conteúdos, bem como usar expressões idiomáticas com ele.

De modo geral, os dois intérpretes possuíam uma relação positiva com os professores tutores e especialistas, sempre buscando por conversas informais em sala de aula e em reuniões específicas, refletir junto com estes sobre os conteúdos a serem trabalhados e a metodologia mais adequada. Ressalta-se, ainda, que utilizavam, na maior parte das vezes, materiais visuais com os alunos e que antecipadamente preparam os vocabulários novos e específicos que os professores tutores iriam trabalhar com a sala.

As formas de trabalho mais utilizadas pelos intérpretes eram por meio de experiências visuais – considerando o próprio ato de interpretar como dimensão visual – e recursos e apoios visuais como imagens, vídeos, pictogramas e mapas conceituais. Evidencia-se o uso deste último recurso como importante para o acesso da informação e reforço da mesma pelo aluno surdo, uma vez que tais mapas são representados por esquemas que aglutinam um conjunto de ideias e conceitos relacionados entre si para a facilitação e compreensão dos conteúdos estudados (MENDOZA, 2010).

Como indicado pelos intérpretes e apontado por Monfort (2006), está o uso de metáforas ou expressões idiomáticas para ampliar e reforçar determinados conteúdos e

conceitos, oferecendo assim ao aluno as múltiplas possibilidades de sentido e sendo de diversas formas explicadas pelos intérpretes.

Evidencia-se como uma das dimensões negativas expressada pelos intérpretes a divergência de assuntos trabalhados pelos professores em um curto espaço de tempo, e isso acontece também pela diferença de tempo necessário para a transmissão das informações ao aluno surdo em LSE. Em decorrência disso, acaba existindo um atraso no tempo das trocas entre professor e aluno e dessa forma o intérprete acaba realizando cortes nos assuntos tratados. Tal processo como um todo, segundo Monfort (2006) e Lacerda (2000), exige muita habilidade e agilidade por parte do intérprete que precisa selecionar algumas vezes o que de fato tem mais sentido para aquele aluno.

Um dos aspectos levantados foi à importância do acesso anterior aos conteúdos pelo intérprete, pois assim ele pode se preparar, estudar previamente conceitos que não domina, preparar o repertório léxico referente ao tema, além de estabelecer quais as melhores formas de transmitir isso ao aluno surdo. Tal acesso pode ser propiciado nos momentos de interação e planejamento do professor, com o qual o intérprete pode colaborar no sentido de uma reflexão conjunta acerca de metodologias e estratégias por parte do professor com o aluno surdo. Esta ação, por parte do intérprete, é fundamental uma vez que ele conhece as questões relativas à surdez e pode contribuir com ideias e sugestões para auxiliar a prática pedagógica do professor. Os pressupostos apresentados, podem ser expressos pelas ideias de Lacerda (2000):

O professor é responsável pelo planejamento das aulas, por decidir quais são os conteúdos adequados, pelo desenvolvimento e pela avaliação dos alunos, todavia o IE (intérprete educacional) conhece bem os alunos surdos e a surdez e pode colaborar com o professor sugerindo atividades, indicando processos que foram mais complicados, trabalhando em parceria, visando a uma inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos (p.52).

Evidencia-se assim que a responsabilidade de ensinar é do professor e, cabe a ele aproximar-se do aluno e esclarecer seus questionamentos, por isso, atuar em parceria com o intérprete, é de suma relevância. Em vista disso, torna-se de grande importância a participação do intérprete no planejamento escolar, nas reuniões pedagógicas e demais atividades da escola, a fim de que o mesmo também esclareça suas reais funções e colabore com seus conhecimentos para estratégias mais adequadas para o aluno surdo e sua aprendizagem (MENDOZA, 2010).

8.5.1.5 Comunidade surda

Nesta categoria iremos abordar os aspectos relacionados à participação desses alunos em Comunidades Surdas e qual a função delas para a inclusão desse alunado.

Mário é filho de pais surdos, mas eles optaram pelo implante coclear para o filho, mas ainda sim utilizam e ensinaram a ele a LSE para participar da comunidade surda, mas eles disseram que o menino não foi bem aceito por ser oralizado (Orientador A).

Penso que a comunidade surda é muito importante para os surdos, pois é um grupo em que eles dialogam com outros surdos e se socializam de forma mais efetiva, porém, nenhum dos alunos participa (Intérprete B).

Seus pais são surdos, ambos trabalhadores. Tomaram a decisão de que não queriam implantes cocleares para Javier, mesmo existindo esta possibilidade. Estão muito vinculados com a comunidade surda e se identificam e pertencem a esta comunidade (Orientador C).

A menina até tentou se engajar em uma comunidade surda, mas as pessoas não receberam muito bem. São muito fechadas! (AL-D).

A comunidade surda é voltada para os surdos usuários da LSE que é uma comunidade muito específica, às vezes muito fechada. É complicado se fechar dessa forma porque não podem se comunicar com os ouvintes que não sabem a língua de sinais, mas na verdade os ouvintes podem se comunicar com os surdos com gestos e mímicas por exemplo (Secretaria APANDAGU).

Por meio dos relatos apontados, percebe-se que eram poucos os alunos surdos inseridos em comunidades surdas. Dentre eles, destaca-se que apenas dois alunos (Mario e Javier) estavam envolvidos nessas comunidades e, tais alunos são filhos de pais surdos, fator determinante para o mesmo envolvimento. Em contrapartida, há relatos de dois alunos surdos que não foram bem recebidos na comunidade surda em detrimento à sua oralização.

Como afirma Skliar (2000), os surdos fazem parte de uma comunidade linguística minoritária que visa compartilhar uma língua de sinais e hábitos culturais próprios, denominada esta de comunidade surda. Essas pessoas também fazem parte da cultura ouvinte que agrega fatores culturais distintos às pessoas surdas.

De acordo com Moura, tal comunidade está mais associada ao bilinguismo – que visa a língua de sinais como língua materna do surdo e a língua escrita e/ou falada majoritária de seu país como segunda língua – uma vez que a mesma possibilita à criança surda a comunicar-se de forma mais significativa com seus pares. Desse modo, a comunidade surda é compreendida como dimensão espaço/temporal e relacional em que os surdos podem interagir e compartilhar suas experiências, configurando-se como um espaço e como um lugar de

pertencimento, a partir de onde os surdos podem mostrar e valorizar a identidade surda, enriquecendo sua diferença cultural (MOURA, 1993).

Ressalta-se que o mesmo autor aponta que, associada à comunidade surda, está a identidade surda, ou seja, aqueles surdos que se aceitam como surdos e assumem um comportamento de pessoas surdas, lutando por seus direitos e reivindicando-os por meio de associações de surdos (próximo tema a ser analisado). Em vista disso, intensifica-se a ideia de que pais surdos de filhos surdos tendem a conduzir seus filhos a tal comunidade (como nos casos apresentados anteriormente) uma vez que a mesma reforça a utilização da língua de sinais como língua materna e natural dos surdos.

Com relação aos alunos oralizados e que não foram bem acolhidos pelas comunidades surdas, pode-se inferir, de acordo com os autores aqui citados, que eles se aproximam mais das manifestações da cultura ouvinte, em que se privilegia a habilidade da fala e da leitura labial (pressuposto contrário à comunidade surda, que privilegia a língua de sinais). Por vezes, essa comunidade pode vir a favorecer algumas formas de discriminação e atitudes de estranhamento aos demais surdos da sociedade que não participam dela.

Nos excertos em questão, verifica-se que a diversidade atrelada à comunidade surda pauta-se em dois fatores que, na realidade, são intrínsecos, isto é, o grau da deficiência auditiva e o meio utilizado pelo surdo para se comunicar. Devido a tais implicações, encontramos aspectos positivos e negativos referentes à militância do surdo por sua identidade e cultura inseridos em uma comunidade própria.

8.5.1.5.1 Associação

Neste ponto abordamos um aspecto mais específico da comunidade surda que são as Associações de surdos. Em vista disso, apresentamos os relatos que mencionam a existência e a participação dos alunos surdos pesquisados nestas associações.

Nós temos na Educação um convênio com a ONCE. Algumas crianças estão afiliadas a ONCE e outras associações como a APANDAGU, que é a associação de crianças surdas de Guadalajara. Há várias associações que surgem para trabalhar com o centro e nestas os alunos vão pelas tardes, ou seja, os centros se comunicam e coordenam com os centros para usar uma metodologia similar e trabalhar da mesma forma com a criança. Creio que trabalham com a LSE, mas não sei ao certo porque é algo à parte da secretaria de educação (Asesora AD). Esse aluno (Mario) recebe uma atenção da associação aqui da cidade e eles trabalham muito a discriminação da linguagem e o treinamento auditivo (AL-A).

Em Guadalajara há uma associação que tem um grupo de intérpretes. É a APANDAGU que é formada por famílias. Nós temos um grupo de três intérpretes para toda a cidade, mas contamos com outros colegas que nos ajudam em Madrid. Trabalhamos na associação pelas tardes, em nosso tempo livre e também oferecemos cursos de LSE para a população (Intérprete B).

Os pais a levam pelas tardes de vez em quando na APANDAGU em Guadalajara (AL-D).

Os relatos destacados expressam a existência de algumas Associações: a *Organización Nacional de Ciegos españoles* – ONCE e a *Asociación de padres y amigos de niños com déficit auditivo de Guadalajara* – APANDAGU. No entanto, apenas a APANDAGU é considerada uma Associação e que se localiza na cidade de Guadalajara. Nota-se que apenas dois dos alunos frequentavam essa associação de surdos e são os surdos oralizados (Mario – filho de pais surdos e que é oralizado e Miguel e Fátima que também são oralizados). Os profissionais apontaram a importância dessa associação para o desenvolvimento desses alunos e como auxílio no processo de aquisição da linguagem oral. Contudo ressalta-se que os alunos usuários da LSE (Carla e Javier) não participavam desta associação (Carla porque os pais justificam não poder levá-la e Javier porque mora em outra cidade).

A ONCE é uma organização que visa melhorar a qualidade de vida dos cegos e deficientes visuais em toda a Espanha, contudo é uma instituição aberta a todas as pessoas com deficiência distintas à cegueira. A organização oferece as ferramentas possíveis para facilitar vida pessoal e desenvolvimento integral da pessoa cega, no entanto, promove parcerias com outras associações e, em especial àquelas que tangenciam as pessoas surdas, oferece recursos e suportes a eles à sua inclusão social, como por exemplo, intérpretes de Língua de Sinais e possibilidades para o mercado de trabalho (ONCE, 2015).

Ressaltamos que, mesmo sendo uma organização voltada para pessoas cegas, a instituição atende todas as deficiências, oferecendo recursos e materiais didáticos para os alunos e, no caso de alunos surdos, oferece o auxílio de intérpretes de LSE para os centros educativos que possuem tais alunos surdos matriculados.

Já a APANDAGU é uma associação formada por um grupo de família com filhos surdos e que funciona desde 2007 para conseguir uma melhora na qualidade de vida dessas crianças e de suas famílias, servindo de apoio e ajuda para integrá-los na sociedade atual. A associação trabalha a reeducação da linguagem, a atenção e apoio às famílias, o assessoramento e apoio pedagógico a professores dos centros e institutos em que estudam as crianças surdas e em tudo que tenha relação na vida de uma pessoa com problemas de audição. Tal associação oferece diversas atividades como reuniões de pais, oficinas de língua

de sinais, música, pintura, contos e oficinas profissionais; conta também com uma biblioteca e oferece assessoramento às famílias quanto aos equipamentos de frequência modulada (FM) e o acompanhamento de um fonoaudiólogo para a reabilitação do implante coclear ou de aparelhos auditivos – apenas este último serviço não é gratuito, porém com baixo custo para as famílias (APANDAGU, 2015).

Para exemplificar ainda mais sobre o funcionamento desta Associação, contamos com alguns trechos de entrevista concedida para a pesquisa pela secretaria da mesma instituição. Destacam-se os trechos a seguir.

Trabalhamos com parcerias com os centros educativos em que estão os alunos surdos que atendemos. Esse trabalho existe principalmente entre a fonoaudióloga dessa associação e o professor de audição e linguagem dos centros para fazerem um mesmo tipo de trabalho.

Aqui a fonoaudióloga trabalha com o método oral, mas ela também sabe um pouco de LSE, depende de cada caso, mas o objetivo é sempre o mesmo, que a criança se comunique. A criança tem que entender e se comunicar e, isso pode ser pela língua oral, com sinais, pictogramas, gestos visuais, ou seja, o que tenha sentido para ele. Aqui usamos a língua de sinais como um reforço, mas se a criança precisa apenas da LSE, também a usamos como meio de comunicação.

Oferecemos apoios educativos nos centros com alunos surdos e ajudas técnicas como, por exemplo, a manutenção do aparelho e cuidados com a criança implantada. Também fazemos um pouco de formação com os professores quando o centro nos convida, mas não oferecemos cursos de LSE.

É possível notar que essa associação atua em parceria com os centros educativos em que estão matriculados os alunos surdos atendidos para realizarem um mesmo trabalho. São oferecidas várias ajudas e suportes tanto para às famílias quanto para os centros, como o atendimento específico com uma fonoaudióloga que, segundo a secretaria, intensifica mais o seu trabalho pautada no método oral e utiliza a LSE apenas como um “reforço” para a comunicação. Destaca-se que tal associação não oferece curso de LSE.

Por meio desses relatos e das informações aqui apresentadas, verifica-se que a associação mencionada prioriza a língua oral e o desenvolvimento desta com as pessoas surdas que dela participam ainda que, utilizem a LSE com os alunos que dela necessitem. Esses aspectos fazem parte desta Associação em particular devido à realidade encontrada nesse contexto, uma vez que cada cidade ou província se adapta àquilo que desponta das necessidades de seus usuários.

As associações de surdos na Espanha, de modo geral, estão abertas a todas as formas de comunicação com o surdo, visando sua plena inclusão na sociedade, independente da

modalidade linguística e comunicativa que tenha escolhido. Por isso, há uma diversidade muito grande com relação a esse aspecto nessas associações e, dentre elas, algumas oferecem cursos de LSE, treinamento e estimulação de leitura labial e reabilitação e aquisição da língua oral.

Essa Associação está agregada a CNSE – Confederação Estatal de Pessoas Surdas, fundação esta criada para atender os interesses das pessoas surdas e seus familiares na Espanha e que tem como característica apoiar os movimentos associativos e melhorar a acessibilidade das pessoas surdas. Ressalta-se a história desses movimentos que se remonta para o ano de 1906 com a constituição da primeira associação de pessoas surdas na Espanha (CNSE, 2015).

Segundo essa fundação, a associação representa para os surdos um espaço de pertencimento a um grupo com uma característica linguística peculiar e que precisa se comunicar com seus pares e trocar experiências com outras pessoas. Configura-se também como uma oportunidade de aprendizado e crescimento para essas pessoas, ademais de apontar caminhos frente às barreiras comunicativas.

8.5.1.5 Linguagem bimodal

Nesta categoria iremos abordar os aspectos relacionados à linguagem bimodal ou bimodalismo presente na escolarização dos alunos surdos desta pesquisa. Ilustramos tais apontamentos por meio das seguintes falas:

Utilizamos com Mario a linguagem bimodal que é mais vantajosa para ele até que aprenda a se comunicar apenas oralmente. Esse tipo de linguagem é muito positivo para os surdos porque eles se beneficiam da fala e dos elementos visuais como os sinais e gestos. Inclusive utilizamos o software "Comunicación bimodal" com o aluno que é um programa que pretende reforçar este método (AL-A).

Sempre falamos com ela. Eu faço os sinais, mas também vocalizo. Fazemos mais o uso da linguagem bimodal, que é a língua oral sinalizada, ou seja, a estrutura da língua oral, mas com sinais. Não é LSE pura. Então sempre explico falando e sinalizando, ela tem o complemento das duas (AL-B).

Esse sistema é para as crianças que usam próteses e aparelhos. É usada LSE, mas não com a mesma estrutura, é usada como apoio para complementar. Isso aumenta a comunicação nestas crianças que necessitam se comunicar (PT-B).

A linguagem bimodal ajuda muito no aprendizado de Fátima porque ela tem as duas linguagens juntas e quando não entende uma, nós usamos a outra. Como ela não entende algumas coisas do espanhol, nós usamos alguns sinais junto com a fala (AL-D).

Utilizamos linguagem bimodal com a menina, que é uma mescla entre a linguagem oral e sinalizada, se faz pelo acompanhamento da linguagem oral e sinalizada conjuntamente (PT-D).

Percebe-se, por meio dos trechos em destaque, que alguns professores tutores e especialistas que trabalhavam com uma parte dos alunos surdos (Mario, Carla e Fátima) da pesquisa priorizavam o uso do método bimodal com os mesmos, apontando a relevância da utilização desse método e a sua necessidade para a escolarização dos alunos.

Tal método nos remete a um dos nomes mais importantes para a educação dos surdos, o educador e abade francês Sicard (1742-1822) – sucessor do abade Miguel de L'Épée (pedagogo e fonoaudiólogo, que percebeu que era possível ensinar pessoas surdas por meio do uso de sinais). Sicard tentou estabelecer uma correspondência entre duas linguagens, o Francês e a Língua de Sinais, chamando esse sistema de linguagem bimodal. Tal sistema foi associado a abordagem da Comunicação Total (GÁSCON e STORCH, 2004).

Ele consiste na utilização simultânea das duas línguas: a oral-auditiva e a gestual-visual, em que os códigos manuais obedecem à organização estrutural da língua oral. Tais sinais normalmente são extraídos das línguas de sinais da comunidade surda do país que a utiliza. A “Comunicação Bimodal” refere-se, portanto, como uma estratégia comunicativa e não a um conjunto fixo de sinais ou uma metodologia própria de complementação que varia de acordo com as características da criança. Tal termo é um conceito genérico que inclui qualquer programa que combine o uso de sinais com a linguagem oral, assim como as adaptações de estratégias de interação, com o fim de melhorar a comunicação e de potencializar o acesso à fala (MONFORT, 2006).

Segundo Marchesi, a aprendizagem desse método é importante para que posteriormente a criança surda utilize uma das duas linguagens. Ressalta que

A criança surda depara-se neste caso, com uma expressão simultânea da linguagem oral e da linguagem de sinais Sua aquisição permite-lhe estruturar uma linguagem em idades - de dois a cinco anos - em que ainda não pode internalizar a linguagem oral, facilitando a aquisição desta última. Possivelmente, este sistema de sinais que a criança surda adquire em idades precoces vai se transformando em uma linguagem de sinais genuína, à medida que se relacione com colegas ou adultos surdos que a empreguem (MARCHESI, 1995a, p.203).

O Bimodalismo refere-se à forma pela qual a língua é apresentada ao surdo e, dessa maneira espera-se que a criança por meio da língua oral acompanhada do uso dos sinais

desenvolva suas habilidades linguísticas, sendo feito também um trabalho de aproveitamento de restos auditivos e da fala.

Segundo Marchesi (1995a) tal método caracteriza-se mais adequado para a criança que a imposição da oralidade e, para os pais e professores de forma geral (acostumados à sintaxe da língua falada) funciona como uma alternativa para sinalizar e continuar utilizando a língua oral.

Contudo, Sacks (1990) considera tal sistema como o uso combinado de duas línguas e aponta que esta forma de trabalho não considera a Língua de Sinais como uma língua real, portanto não a utilizando da maneira mais adequada para a comunicação e escolarização do aluno surdo. Expressa que “não é possível efetuar uma transliteração de uma língua falada em Sinal palavra por palavra, ou frase por frase – as estruturas são essencialmente diferentes” (p.41).

O autor considera que tal proposta é na verdade uma tentativa de ajustamento da língua oral-auditiva em uma modalidade espaço-visual e que assim, nega-se à criança surda a oportunidade de criar e experimentar uma língua natural, isto é, a Língua de Sinais pura. Dessa forma, tira-se a oportunidade da criança de desenvolver sua capacidade natural para a linguagem. Salienta-se ainda que expressões faciais e movimentos com a boca na LSE não são possíveis de serem usados concomitantemente com a fala.

Sendo assim, verificam-se pensamentos divergentes com relação ao uso dessa modalidade, porém também evidenciam-se pontos positivos e significativos na utilização do mesmo como, por exemplo, melhoras na qualidade do ensino e da comunicação do aluno surdo. Por isso, cabe aos pais e a escola decidirem juntos a melhor opção a ser trabalhada com o aluno.

8.5.2 Oralização

Nesta categoria abordaremos aspectos específicos relacionados à prática da oralização com crianças surdas, bem como o desenvolvimento da mesma nos alunos que participaram desta pesquisa.

8.5.2.1 Aquisição e importância da Língua oral

Nesta categoria iremos abordar as questões relacionadas à aquisição e importância da língua oral para os alunos surdos e como tal processo é encontrado nas práticas dos professores de forma geral. Para isso, contamos com as seguintes falas em destaque.

Agora o menino está aprendendo a falar, apresenta uma fala diferente porque é a primeira vez em sua vida que ouve sons. No início não discriminava os sons, mas agora começou a discriminar os sons, ele pode estar ali falando e se eu falo alguma coisa ele me escuta (Tutora A).

Uma coisa que fazemos com Mario é que tentamos fazer com que ele entenda a conexão entre os sons e as fontes do som. Desenvolvemos com ele a necessidade de escutar por meio do treinamento auditivo (AL-A).

Miguel não quis aprender nada sobre leitura labial nem a língua de sinais. Utilizamos muito a terapia verbal auditiva que consiste na criação de situações em que se deve falar atrás do aluno para assim ele discriminar os sons e a família também optou por isso (Orientador B).

A menina escreve, mas precisa do auxílio dos sinais. Ela fala algumas frases e discrimina alguns sons porque a AL prioriza a linguagem oral. Tem dado certo. (Tutora B2).

Ele tem suas estratégias para se comunicar com seus colegas e é muito comunicativo graças ao trabalho que fazemos aqui e agora está começando a falar espanhol. Ele fala palavras soltas ou algumas frases curtas que são possíveis de entender, mas algumas palavras não conseguimos entender. Com os professores e no colégio, ele tenta se comunicar de forma oral porque eles não sabem a LSE (Intérprete C).

Vejo a língua oral como positiva, quer dizer, mesmo sendo intérprete de língua de sinais nunca vou achar ruim que o aluno aprenda o espanhol oral, porque é bom que ele aprenda para não limitar sua comunicação e socialização. Todos os surdos usuários da LSE, sob meu ponto de vista, deveriam aprender o idioma do lugar onde vivem, e na medida do possível a língua oral, porque essa faz parte da sociedade majoritária (Intérprete-C).

Nosso objetivo prioritário é que desenvolva cada vez mais a linguagem oral e a linguagem escrita, sendo que esta depende da língua oral (Tutora D).

Agora sua linguagem é funcional, ainda que não fale algumas palavras, mas já conseguimos entender o que ela quer dizer. Está cada vez mais correta, estrutura melhor a linguagem. Trabalhamos muito o treinamento auditivo e por isso sua escrita também melhorou muito (PT-D).

Com o intuito de ilustrar esses trechos destacados, apresentamos a seguir trechos das observações realizadas que reforçam a utilização de algumas práticas e importância dada à aquisição da língua oral pelos alunos surdos. No Centro B, a professora de Audição e Linguagem, apontou, em um das atividades observadas, que o Miguel apresentava dificuldades em falar palavras que iniciem com as S e Z (por exemplo, a palavra “sapatos”

(sapatos) ele falou “papatos”). O aluno também apresentava dificuldade em utilizar os artigos (el e la) e diferenciar os gêneros singular e plural. Para isso realizava exercícios de estimulação auditiva e treinamento e discriminação oral em frente ao espelho para que, assim, o aluno observasse em que momento deveria empregar mais sua atenção.

A professora disse que no início de sua escolarização Miguel não falava frases, mas que com o decorrer da aprendizagem, passou a formar frases que eram perfeitamente compreendidas.

Ainda no Centro B (com relação à aluna Carla), a Intérprete da menina, em uma das observações realizadas em sala, fez uma pequena avaliação do avanço que a aluna teve desde seu início no centro. Esse apontamento o fez falando para a pesquisadora e sinalizando para Carla para que ela compreendesse pelos sinais e pela fala. Disse que aprendeu a falar melhor naquele ano, que falava frases curtas e simples e que também compreendia quando alguém lhe falava um pouco mais devagar. Relatou ainda que os professores não sabem língua de sinais, que às vezes fazem algumas mímicas, mas que alguns colegas de classe sabem alguns sinais e usam gestos para se comunicar com ela. Ressaltou diversas vezes que a direção do centro não incentivava este aprendizado (da LSE) porque privilegiava que os colegas a ensinassem a falar.

Por meio dos relatos anteriores, explicitam-se alguns aspectos referentes à aquisição da língua oral por alunos surdos e de como os professores e profissionais abordam tal processo. Os alunos da educação infantil (Mario e Miguel), embora em situações muito distintas – o primeiro, implantado e filho de pais surdos que usam a LSE com o filho e, o segundo usuário de aparelho auditivo e sistema FM e filho de pais ouvintes que não querem que o mesmo utilize a LSE – apresentaram fases semelhantes com relação à aquisição da língua oral, como fala diferenciada e processual em relação aos alunos ouvintes, discriminação auditiva superior aos demais alunos surdos e estruturação mais adequada de frases simples em relação aos outros alunos surdos. Ressalta-se que enquanto Mario estava aprendendo a falar, Miguel falava há algum tempo e de forma mais inteligível, utilizando ainda a Terapia Auditivo-Verbal (TAV) que, segundo a família, é fundamental para sua linguagem.

A aluna Fátima apresentava, segundo os profissionais que atuam com ela, uma linguagem funcional e sabia estruturar a linguagem. No centro em que estava inserida e em trabalhos com os professores, a linguagem oral era priorizada em todos os sentidos. Sua linguagem era compreensível e a aluna discriminava sons e compreendia ordens orais simples. Os alunos Carla e Javier apresentavam uma fala comprometida, ambos conseguiam falar

palavras isoladas, porém a fala de Javier era incompreensível. Destaca-se que esses alunos eram os únicos que possuíam intérpretes de LSE e por isso se comunicavam pela língua de sinais de forma majoritária, sendo que Javier não se interessava em aprender a língua oral ainda que estimulado por todos do centro. Sobre esses alunos (Carla, Javier e Fátima), também foi mencionada pelos profissionais a relação entre a oralidade e a escrita e estas foram apontadas como relacionadas entre si, por isso havia a predominância de os professores de AL desenvolverem um trabalho de treinamento auditivo com os alunos.

De modo geral, os professores especialistas, apontaram a importância do treinamento da leitura labial para a aquisição da língua oral como fator fundamental. Ressalta-se que o posicionamento dos profissionais em relação à aquisição da língua oral pelos surdos (quando possível) era favorável e positivo, uma vez que os mesmos fazem parte de uma sociedade ouvinte e que utiliza como principal meio comunicativo a linguagem oral. Sob essa perspectiva, foi possível perceber que todos os centros priorizavam a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral pelo aluno surdo.

Com relação ao implante coclear, ressalta-se que, de modo geral, as crianças que o realizam de forma precoce requerem uma longa fase de treinamento auditivo. A audição com clareza acontece de forma efetiva, no entanto, necessita ser aprendida. Normalmente a criança surda implantada leva mais de um ano para ser capaz de perceber com certa segurança os componentes fonético e fonológico da fala. Posterior às etapas iniciais de reabilitação, essas crianças conseguem identificar a fala com bastante nitidez em entornos não ruidosos e desenvolvem uma linguagem oral significativa (SINDELL, 2013).

No âmbito educativo, como aponta o mesmo autor, cabe ao professor de AL, que atua com alunos surdos, em especial implantados ou usuários de aparelhos auditivos, trabalhar com eles a fim de possibilitar a capacidade de compreensão, o reconhecimento e expressão de sons, palavras e frases; a inteligibilidade de sua fala; a extensão do léxico e o domínio das estruturas morfossintáticas.

A Terapia Auditivo-Verbal (TAV), mencionada nas falas, refere-se ao ensino e desenvolvimento da audição como um sentido ativo de maneira que a escuta converte-se em algo automático e a criança busca os sons da vida cotidiana. Essa terapia enfatiza o uso da audição residual para ajudar a criança a aprender a escutar, entender a linguagem verbal e falar, tudo isso por meio de aparelhos e ajudas técnicas. Tal técnica centra-se em ensinar a família a fomentar o uso da conversação natural, o uso da linguagem oral para se comunicar, por isso atua intensamente junto aos pais de maneira a possibilitar aos mesmos uma melhor interação com seus filhos utilizando o enfoque auditivo-verbal. Em vista destes princípios, a

terapia ajuda a integrar a audição, a linguagem e a fala espontaneamente na personalidade da criança, e isso se dá por meio de jogos e da participação ativa em situações cotidianas (SINDELL, 2013).

Acerca do treinamento auditivo realizado pelos professores de AL para aquisição da linguagem oral, pode-se mencionar que esse conta com a participação direta de processos cognitivos básicos como a atenção, a percepção e a discriminação auditiva, assim como a memória e o processamento da informação. Os principais objetivos do treinamento auditivo são os seguintes: que a criança surda preste progressivamente uma maior atenção ao mundo sonoro; que aprenda a conhecer como se detecta a fonte sonora e a orientar espacialmente os sons que possa perceber; que experimente e discrimine, progressivamente, distintas intensidades, frequências e timbres, dentro de suas limitações; que incorpore, na medida do possível, a audição à percepção da fala com a ajuda da leitura labial (ALEGRIA, 2010).

Segundo Alegria (2010), o treinamento auditivo promove a discriminação dos sons para a aquisição da língua oral e esse processo envolve informações visuais, que podem favorecer e potencializar o desenvolvimento da criança surda, a percepção, a identificação e a discriminação de objetos e pessoas em seu entorno e, assim os associando com o seu correspondente (palavra/significado).

Para a codificação fonológica, um papel fundamental é o desenvolvimento da compreensão leitora. A língua escrita é considerada a representação da linguagem oral, e encerra uma estrutura fonética, fonológica e morfossintática. Uma vez que esses elementos (fonológico e morfossintático) da linguagem oral não são dominados, não é possível alcançar um nível superior de compreensão leitora. Portanto, os surdos com maior domínio da leitura mostram uma linguagem oral interiorizada muito superior aos demais (VALMASEDA, 1994).

Em vista disso, Valmaseda (1994) aponta que no ambiente social e em especial o escolar, a linguagem oral e escrita exercem predominância como instrumentos de acesso ao currículo escolar e, dessa forma, o ensino e aprendizagem da língua oral torna-se prioritário. Sendo assim, professores e profissionais enfatizam a importância da aquisição dessa linguagem.

Destaca-se ainda que, com relação às famílias de crianças surdas implantadas precocemente (e em alguns casos usuárias de aparelhos auditivos), normalmente elegem uma opção reabilitadora oralista para a criança, a fim de facilitar a aquisição da língua oral e do hábito de escutar, uma vez estimuladas constantemente.

Dada à dimensão das variáveis que incidem no desenvolvimento da linguagem oral em crianças surdas, evidencia-se a importância do apoio da família e da parceria e colaboração

entre fonoaudiólogos, professores de AL e da equipe escolar. Cabe assim à família estimular a consciência auditiva da criança surda e facilitar a interação e a comunicação oral do mesmo em atividades da vida diária.

Corroborando com tais perspectivas as ideias tecidas por Torres (1999) que afirma que a sociedade em que o surdo nasce e deve se integrar tem como principal instrumento de comunicação a linguagem oral, tornando-se assim evidente a importância para o surdo do conhecimento da linguagem oral (dentro de suas reais e efetivas possibilidades).

Diante de todas estas considerações sobre a importância da língua oral, constata-se que a criança surda pode adquirir a linguagem oral de forma proficiente quando apresenta condições auditivas para essa aquisição (sob este prisma ressalta-se a relevância do implante coclear, aparelhos auditivos e ajudas técnicas). Nesse sentido alguns aspectos devem ser considerados e dentre estes podemos citar a necessidade de um canal sensorio-motor íntegro e um bom processamento da linguagem; interesse subjetivo por parte do surdo; ter uma língua estruturada e estar inserido em um meio no qual a linguagem tenha sentido, ou seja, que a língua oral esteja no contexto da criança (SINDELL, 2013).

8.5.2.2 Sinais da LSE e gestos como apoio para a Língua Oral

Nesta categoria iremos abordar questões referentes à utilização de sinais da LSE e gestos apenas para aquisição da língua oral pelos alunos surdos. Nesse sentido destacamos as seguintes falas.

Para explicar os conceitos, nos apoiamos na Língua de sinais para que o menino crie o significante do conceito que queremos em sua cabeça, depois retiramos o sinal para que ele utilize a palavra oral de maneira espontânea. Mario fala (AL-A). Carla usa a língua oral. O que acontece é que para sua aprendizagem conta com o apoio da intérprete e da LSE apenas como apoio. Os sinais a ajudam a entender o conteúdo, mas Carla usa apenas com a intérprete. Em sua casa não a utiliza (AL-B).

Trabalho com a oralização, mas uso os sinais da LSE ou apenas gestos como apoio simultaneamente quando necessário para a língua oral (AL-B).

Comigo não usa a LSE, somente a linguagem oral de forma bem lenta, ainda que se apoie em algum gesto como eu também me apoio, quando não entende a língua de sinais, ele utiliza com a intérprete (AL-C).

Utiliza sinais, mas não são sinais formais, isto é, da LSE, mas os usa perfeitamente. São gestos distintos que facilitam a comunicação informal em situações que necessitam expressar alguma coisa, auxiliando na linguagem oral (Orientador D).

Eu me apoio em um gesto para que ela diferencie, se é este ou se não é. Língua se sinais é um sinal para cada palavra, isto que usamos não é assim (AL-D). Com Fátima utilizo alguns gestos da LSE, mas a tendência é usarmos mais a linguagem oral. Utilizo os gestos como apoio à pronúncia para clarear a mudança de sons em uma palavra. A língua de sinais é uma língua e os gestos de apoio servem para ajudar na pronúncia das palavras apenas (AL-D).

A fim de exemplificar os apontamentos relatados, também nos utilizaremos de trechos das observações que ilustram as práticas mencionadas. Para isso, ressaltamos algumas estratégias e técnicas utilizadas pela professora de Audição e Linguagem de alguns centros educativos na atuação com os alunos surdos.

No centro A, observou-se, em determinados momentos, que a professora de AL trabalhou mais especificamente com o aluno Mario, enfatizando (por meio da fala e do reforço com sinais e gestos) as letras com sons mais fortes. Trabalhou uma atividade que constava de uma sequência de círculos grandes e pequenos e o aluno deveria colar um pequeno adesivo nos círculos pequenos. Tal atividade estava relacionada à articulação de fonemas/ conversação. Para isso, a professora sentou-se com o aluno de frente ao espelho para juntos olharem para os movimentos feitos com os lábios. Na sequência, a professora colocou a mão do aluno em sua garganta para ele perceber a vibração e intensidade dos fonemas falados. Mostrou a ele uma figura colada na parede de um homem abrindo a boca e fazendo gargarejo (com um copo de água na mão) e solicitou a ele que imitasse aqueles sons. Realizou ainda, exercícios de praxias para mobilidade morfológica (exercícios com a boca e a língua – abrindo e fechando a boca, mostrando a língua, por exemplo, ela diz: um sorvete, hum – lambe a boca como se estivesse chupando sorvete) e atividades para discriminação dos sons (desenho do livro que contém várias ações sendo feitas num mesmo ambiente) em que a professora colocou (no rádio) os sons destas ações. O aluno devia identificar tais ações e colocar bolinhas vermelhas de acordo com o som e a ação que estavam sendo realizadas. O aluno nessa atividade demonstrou dificuldades para discriminar os sons (como por exemplo, o de uma lavadora e o do fritar de ovos).

Por meio dos excertos destacados, nota-se a utilização dos sinais da LSE e demais gestos como ferramentas para a aquisição da linguagem oral pelos alunos surdos. Os profissionais relataram o uso dos sinais e gestos como apoio para a língua oral, uma vez que todos apontaram a predominância desta última. Todos expressaram a importância do uso dos sinais como apoio e instrumento para explicar conceitos e auxiliar no processo de aquisição da língua oral pelos surdos.

Muitas vezes a língua de sinais é considerada – para aqueles alunos surdos com audição funcional – como um sistema aumentativo que pode ser utilizado para o acesso ao currículo, como um instrumento e, dessa forma torna-se importante e de grande valia o uso de sinais e gestos bem como o auxílio de um intérprete em LSE e do professorado específico. Esses sistemas aumentativos potencializam a linguagem oral, servem como reforço ou ajuda com o propósito de facilitar ou aumentar sua capacidade de comunicação através da fala, bem como de promover habilidades intelectuais relacionadas com a aquisição da linguagem (VALMASEDA, 1994).

Para Kendon (2004), assim como a língua, o gesto apresenta caráter de representação simbólica, que se realiza na modalidade gestual-visual, enquanto a língua oral se realiza na modalidade oral. Esse autor aponta diversos modos de realização do gesto no contexto do discurso falado. Expressa que os gestos proporcionam uma contribuição para o significado proposicional de um enunciado, promovendo um contexto que torna mais precisa a expressão verbal, além de agregarem um conteúdo substancial ao assunto e contribuírem para expressar elementos pragmáticos de um determinado enunciado.

Em vista disso, o autor destaca que gesto e fala são compostos de forma conjunta, uma vez que em trocas e diálogos orais, fala e gestos estão intrinsecamente relacionados – embora pertençam a modalidades diferentes (oral e gestual) – apresentam-se como complementares.

Por meio dos relatos, em especial dos professores de AL, e da literatura pertinente, ressalta-se que nos centros educativos, os professores especialistas utilizam muito o apoio visual para treinamento fonético, a fim de ajudar a memorização e discriminação da articulação dos fonemas. Assim, os símbolos visuais são utilizados como reforçadores do canal auditivo e da organização sonora da linguagem. Neste sentido nota-se a inter-relação entre o gesto e o som que permite ascender ao fonema através de duas vias sensitivas coexistentes que se apoiam mutuamente (SINDELL, 2013).

Com relação ao uso do alfabeto manual, associado aos gestos e sinais diversos e à escrita, tal autor destaca que eles se configuram de modo muito útil para o reconhecimento, identificação e associação do fonema com sua representação gráfica, posto que se acrescenta assim uma via perceptiva a mais com um componente auditivo-motor-visual, que permite o trabalho com ambos códigos simbólicos: oral e escrito.

Em vista dos apontamentos aqui propostos, configura-se que o uso de técnicas orais e gestuais conjugadas possibilita ao aluno surdo à aquisição de conceitos e aprendizagens de forma mais rápida e efetiva. No processo de reabilitação, tais aprendizagens, quando adquiridas por meio dos sinais, incorporar-se-ão ao acervo oral do surdo, sendo assim estes

indivíduos tendem a desenvolver de modo mais significativo os aspectos cognitivos e linguísticos (SINDELL, 2013).

8.5.2.3 Valorização da via auditiva como comunicação

Nesta categoria, abordamos questões apontadas pelos profissionais sobre a valorização da audição como canal comunicativo e os mesmos veem a relevância do reestabelecimento deste sentido para os alunos surdos e sua aprendizagem. Para isso, contamos com as seguintes falas:

Em nível auditivo, tentamos desenvolver sua necessidade de escutar, conseguir que a audição seja a via de autocontrole de suas emoções, que controle a impulsividade e treinar o ouvir é essencial para sua via auditiva (Orientador A).

Utilizamos a audição para compreender o máximo da aula e os sons do entorno, trabalhamos muito também os sons da escola de forma geral. Empregamos a audição como fonte de informação da realidade para conhecer o espaço, o tempo e a intensidade da relação com os objetos, isto é uma aprendizagem incidental, que estas crianças não a têm de maneira natural (AL-A).

Você ouve um ruído ou um golpe e sabe de onde vem de forma natural, e com estas crianças é necessário fomentar a aprendizagem incidental, e isso trabalhamos também e utilizamos a audição como via de acesso à comunicação oral e total com o aluno (AL-B).

Por meio desses relatos dos profissionais entrevistados, é possível perceber que a via auditiva foi considerada de grande importância para a comunicação entre todas as pessoas. No entanto para estes profissionais, em específico dos centros A e B, ao se pensar na educação de surdos, o desenvolvimento e estimulação da audição continua sendo prioridade e vista como foco do trabalho dos mesmos, atrelada à comunicação e a língua oral.

Em vista de tais considerações e das ideias tecidas por Northern e Downs (1989), evidencia-se que a linguagem oral está associada em grande parte à audição e que, quando ela se encontra prejudicada por algum fator, também pode acarretar danos à comunicação e ao desenvolvimento natural da língua oral. Corroboram com esses pressupostos os autores Santos, Lima e Rossi (2003) que destacam que a via auditiva é o principal meio pelo qual o indivíduo entra em contato com o mundo sonoro e estabelece relações comunicativas com o outro, desenvolvendo assim a linguagem oral de forma estrutural.

No entanto pensar que a comunicação e o pensamento se dão apenas por meio da via auditiva faz parte de uma regressão à história das pessoas surdas que, em um dado momento

histórico concebia-se que devido ao fato de os surdos não ouvirem também não poderiam falar e pensar (GASCÓN e STORCH, 2004).

De acordo com os excertos destacados, ressalta-se a importância do treinamento residual da audição com alunos surdos que dela se beneficiem, uma vez que para eles, aprender a utilizar tais resíduos e a interpretar as mensagens sonoras, é de grande valia para sua aprendizagem, desenvolvimento da linguagem e comunicação. Tal procedimento visa ensinar a criança a aproveitar a informação que lhe chega através de sua audição, ainda que seja residual. Isso é denominado como audição funcional e seu aproveitamento depende em boa parte da gravidade da perda auditiva, da ampliação do campo auditivo e do trabalho terapêutico de estimulação auditiva. A reabilitação não poderá modificar a quantidade da perda auditiva, mas desenvolver sua funcionalidade, guiar o aproveitamento da informação recebida e por tanto, facilitar a interação com o médio (NORTHERN e DOWNS, 1989).

Por conta de tais implicações, inerentes à surdez, o desenvolvimento da linguagem pela pessoa surda desenvolve-se a partir de outras dimensões e sistemas que a auxiliam a adquirir seu potencial linguístico, isto é, o sistema sensorial (que usa a visão, a audição e a linguagem) e o sistema motor (que usa o corpo). Por esses meios, o surdo pode se comunicar e interagir com o meio em que está inserido (GOLDFELD, 2002).

8.5.2.4 Ajudas técnicas – Aparelho e Implante Coclear

Nesta categoria iremos analisar aspectos relacionados ao uso, funcionamento e importância dos aparelhos auditivos e implantes cocleares para os alunos surdos deste estudo. Para contextualizarmos brevemente os aspectos referentes a esse tema e ao financiamento dos mesmos, contamos com algumas falas da *Asesora de Atención a la Diversidad* da província:

Há em toda comunidade de Castilla-La Mancha uma ajuda financeira para aparelhos e implantes. Estas ajudas são de 716 euros no total pelos dois aparelhos até os 16 anos e cada 4 anos as crianças trocam de aparelhos. Logo a partir dos 16 anos não há mais nada e tudo fica a cargo da família.

Os implantes quem os financia é o Serviço de Saúde de Castilla-La Mancha (SESCAM) quando a criança cumpre os pré-requisitos para colocá-los. O ideal são os dois, igual aos aparelhos. Mas Castilla-La Mancha oferece inicialmente apenas um, que é gratuito, se a criança necessita do outro é mais difícil conseguir e assim a família acaba pagando uma parte do implante e da cirurgia. Estas ajudas beneficiam as famílias, mas não cobrem todas as despesas que ao final fica por conta da família que cobre todo o resto como manutenção, pilhas, danos e etc.

A reabilitação para as crianças de 0 a 3 anos é feita pelos Centros Base de Atenção Precoce. A partir dos 3 anos acontece duas coisas, isto é, as crianças vão ao colégio ou não, porque até os 6 anos não é obrigatório e nestes Centros não as atendem mais pois entendem que a educação se encarrega do trabalho, contudo se não vão ao colégio necessitam de um informe de encaminhamento para o hospital (porque necessitam de mais ajuda). A educação oferece reabilitação dos conteúdos educativos e o hospital a reabilitação médica, clínica (Asesora AD).

Através dos relatos, é possível notar que existia uma ajuda financeira advinda do Serviço de Saúde da Comunidade Autônoma, vinculado ao Governo da Espanha, que oferece aparelho e implante gratuitos às pessoas que deles necessitassem. O implante é oferecido às pessoas surdas, porém elas devem atender alguns requisitos, dentre eles, destacam-se: apresentar Surdez neurosensorial bilateral profunda ou total; impossibilidade de beneficiar-se de uma prótese auditiva convencional e convicção da melhora auditiva por meio do Implante Coclear e realizar uma série de provas para determinar em que medida a audição do paciente pode ser restabelecida (tais procedimentos são realizados por uma equipe multidisciplinar) (FIAPAS, 2010).

Nota-se também que este Serviço de Saúde oferece inicialmente apenas um implante coclear (uma vez que ao passo que dispõe de dois implantes a uma mesma pessoa, pode beneficiar duas) e na necessidade do outro implante, há uma ajuda de custo à família – que acaba por cobrir todo o resto das despesas como a manutenção desses recursos e a reabilitação da criança. Essa manutenção custa em torno de 2.000 euros por ano, valor este que não é coberto por aquilo que é oferecido pelo Governo como ajuda.

A reabilitação da criança implantada é oferecida gratuitamente pela Educação (por meio dos professores especialistas presentes nos Centros Educativos e alguns fonoaudiólogos vinculados a Associações) e pela Saúde (com acompanhamentos nos hospitais). Para estes procedimentos, a criança passa por algumas avaliações para esses direcionamentos.

Para explicitar tais apontamentos com relação à utilização dessas ajudas técnicas pelos alunos, destacamos as seguintes falas:

Mario tem Implantes cocleares nos dois ouvidos. Isto é um aparelho auditivo (a professora mostra algumas fotos) e estes são os normais que usa quem é implantado. O que Mario utiliza é muito moderno e ele os leva muito bem porque há um pequeno bolsinho com uma pilha preso à sua roupa e ele cuida deles (AL-A).

No início o audífono ajuda a aprendizagem. O que acontece é que houve uma época em que ele não tinha um bom rendimento. Agora é que isso mudou. Mas Carla, por exemplo, com os audífonos não se integrava e não a ajudou já Miguel, ouve todos os ruídos que se passam fora e discrimina bem, sabe se alguém está

falando, se está tocando uma música ou o sinal da escola. Ele diferencia os sons (AL-B).

Segundo os documentos do menino, ele poderia solicitar os implantes, mas os pais não quiseram, preferiram que ele utilizasse somente a LSE (AL-C).

A aluna usa dois audifonos externos, teve um avanço incrível, começou a falar e a reconhecer as letras e a manter relações com seus colegas. Teve muitos avanços. Mas os audifonos precisam de manutenção e esta manutenção por parte de sua família nunca existiu. Boa parte das vezes o aparelho vem sem as pilhas e por isso fica apitando o tempo todo (Orientador D).

Por meio dos excertos abordados, é possível verificar que o aluno Mario era o único dos alunos que possuía Implante Coclear (este realizado quando o menino tinha 11 meses e diagnosticado com Hipoacusia Neurosensorial Bilateral Profunda) e aparelhos auditivos. Miguel possuía aparelhos auditivos e o Sistema FM (apresenta Hipoacusia Neurosensorial Bilateral Moderada) que colaboravam para o desenvolvimento da língua oral do mesmo e o auxiliavam na discriminação dos sons. Tanto Mario como Miguel (ambos da Educação Infantil) aprenderam a cuidar de seus respectivos aparelhos. Carla (apresenta Hipoacusia Neurosensorial Bilateral Severa) usou o aparelho auditivo por um tempo, porém estes não a ajudaram e ela não se adaptou a eles. Os alunos Javier e Fátima possuíam aparelhos auditivos (apresentam Hipoacusia Neurosensorial Bilateral Profunda e Moderada respectivamente) e os relatos apresentados expressaram que tais aparelhos os auxiliavam na aprendizagem. Ressalta-se que Javier possuía condições de receber o implante coclear, porém seus pais não aceitaram e preferiram que ele se comunicasse apenas pela língua de sinais, já que eles também são surdos e se comunicam dessa forma. Para a aluna Fátima, os aparelhos auditivos repercutiram de forma favorável, expressando avanços em sua comunicação e aprendizagem, porém evidencia-se falta de compromisso da família com a manutenção.

Em vista destas considerações, aponta-se a importância do implante coclear, dos aparelhos auditivos e do sistema de frequência modulada com aqueles alunos que apresentam possibilidades e condições de se beneficiar com eles. Por isso iremos aprofundar alguns aspectos relacionados a esses recursos que se originaram a partir desses trechos das entrevistas.

A indicação do implante coclear em pessoas surdas cada vez mais jovens (neste caso crianças implantadas quando ainda eram bebês) tem sido cada vez mais enfatizada pela importância de facilitar o acesso à linguagem oral durante os períodos de aquisição da mesma, reduzindo assim os efeitos da perda auditiva. Por isso, quanto menor o período de privação auditiva, maior tende a ser o sucesso do implante (BEVILACQUA, 1998).

Segundo Bevilacqua (1998), para que o implante coclear apresente efeitos positivos e ganhos significativos para a criança surda, alguns fatores devem ser considerados e investigados. É relevante considerar sob esse ponto que os benefícios obtidos por meio do implante coclear dependem em grande parte de uma detecção e diagnóstico precoces. Tais resultados dependerão dos aspectos que

Influenciaram o ganho nas categorias de audição e de linguagem das crianças implantadas foram a idade da criança, o tempo de privação sensorial auditiva, o tempo de uso do implante coclear, o grau de permeabilidade da família no processo terapêutico, o tipo de implante coclear e a estratégia de codificação da fala utilizada (p. 10).

Os implantes cocleares realizados precocemente e com um significativo acompanhamento possibilitam o acesso aos códigos fonológicos desde cedo, aproveitando assim a plasticidade cerebral para aprender a língua oral e favorecendo o desenvolvimento de uma memória de trabalho verbal mais eficaz e ampla, destreza que repercute de forma importante na aprendizagem da linguagem oral e em outras aprendizagens (CERMI, 2005).

No entanto, mesmo com implantes e aparelhos auditivos, alguns surdos não conseguem resultados positivos e não se adaptam os mesmos devido a vários fatores como, por exemplo, a existência de outras dificuldades ou deficiências junto à surdez, o acompanhamento e a reabilitação da criança por bons profissionais, o apoio da família e da comunidade escolar e o próprio desenvolvimento da pessoa (FIAPAS, 2010).

Como apontado, um dos alunos (Javier) apresentava condições de receber o implante coclear, contudo os pais (surdos e usuários da língua de sinais) não aceitaram que o filho surdo fizesse a cirurgia, tornando-se dessa forma também usuário da língua de sinais e membro ativo da comunidade surda. Por tal perspectiva, evidencia-se a influência e decisões da família, em especial quando os pais são surdos e membros de uma comunidade surda. Aborda-se dessa forma a surdez na abordagem sociocultural em que se defende a identidade surda, que considera que o surdo apresenta uma diferença linguística e não uma deficiência. Por isso, “a realização do implante coclear, sob os aspectos sociológico, antropológico e cultural, pode ser considerada como um retrocesso ao modelo médico da surdez” (TORRES, 1999, p.37). Em vista disso, a surdez é concebida como diferença cultural e a pessoa surda tem o direito de adquirir o mais cedo possível uma língua que lhe possibilite constituir sua identidade e significar o mundo social.

A família, primeira responsável por zelar pelo desenvolvimento da criança surda, deve adotar as possibilidades mais adequadas, visando reais e efetivas condições comunicativas. As

decisões tomadas pela família com relação a esses aspectos irão incidir diretamente na escolarização desta criança e na forma com que os professores e demais profissionais da escola devem trabalhar metodologicamente com a mesma. Reconhece-se dessa forma, como pontua Capovilla (1998) que

O implante coclear e a Língua de Sinais são alternativas complementares na educação da criança, enquanto cientistas, os profissionais devem pesquisar a eficácia relativa de ambas em delineamento experimentais rigorosos. O profissional deve abster-se de assumir uma posição apriorística radical de prescrição de uma alternativa e de proscricção de outra. Em vez disso, ele deve considerar a necessidade de pesquisa clínica e educacional acerca dos impactos reativos e complementares do implante e da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e acadêmico da criança com surdez congênita. É preciso que o profissional tenha uma visão ampla da pessoa em suas condições de Surdo e de surdo⁹³, contemplando tanto os aspectos antropológicos da Cultura Surda quanto os médicos da deficiência auditiva (CAPOVILLA, 1998, p. 15).

Evidencia-se ainda que cabe à família a manutenção e os cuidados com os implantes cocleares, aparelhos auditivos e as ajuda técnicas como o sistema FM. Estes recursos podem contribuir muito para o desenvolvimento e escolarização de crianças surdas, no entanto devido à falta de responsabilidade e comprometimento por parte da família, os mesmos recursos não irão surtir os efeitos esperados e assim, acabam por não beneficiar essas crianças.

A presença e o acompanhamento da família na vida da criança e, em especial da criança surda, são fatores muito importantes para o desenvolvimento desta em todos os sentidos e para seu processo de socialização e integração na sociedade (MARCHESI, 1995a).

8.5.2.5 Leitura labial

Nesta categoria iremos abordar questões relacionadas à técnica da leitura labial utilizada por alunos surdos para compreender a linguagem. Para isso, contamos com os seguintes trechos destacados

Seus pais e avós o ensinaram a ler os lábios e a LSE (Tutora A).
Carla utiliza a leitura labial para se relacionar com seus colegas (Orientador B).

⁹³ Na área dos Estudos Surdos, o uso da maiúscula “S” na palavra “surdo” denota pertença a uma comunidade surda e utilização da língua de sinais como língua materna. O uso da minúscula “s” na palavra “surdo” refere-se a pessoas que têm uma perda auditiva clinicamente comprovada, mas que podem não se considerar membros de uma comunidade surda e não utilizar uma língua de sinais.

Miguel não faz leitura labial. Os pais não querem que ele use a LSE. (Tutora B1) Conversamos, eu, a orientadora e os professores de PT e AL com o pai de Javier e dissemos que seria bom que ele o levasse em um professor especialista em leitura labial, que seria mais um recurso para ele. Mas não o levaram e também não solicitaram ajuda financeira. Então os próprios especialistas PT e AL em seus atendimentos se dedicam mais a ensinar a Javier faz a leitura labial (Tutora C).

Ele faz um pouco de leitura labial comigo porque não uso nenhuma linguagem alternativa, simplesmente ele olha para meus lábios. Treinamos muito em frente ao espelho (PT-C).

Necessita ver os lábios constantemente. Aprendeu na vida. E se falamos com ela e ela não vê os lábios, perde informações. Quando eu falo sempre a olho para que ela entenda e faça a leitura labial (Tutora D).

É uma forma que ela tem para se apoiar, para escrever, se fixa em seus lábios e vai escrevendo e, para isso, usamos muito o espelho que tenho em minha sala (PT-D).

Por meio dos relatos apontados, verifica-se que as alunas Carla e Fátima utilizavam desta técnica para compreender palavras e informações emitidas pelas pessoas ao seu redor e que sempre foram estimuladas a desenvolverem a mesma. Já o aluno Miguel, considerando a influência e opção linguística de sua família, não adquiriu essa habilidade. E, com relação aos alunos Mario e Javier (filhos de pais surdos) apresentaram aprendizagens distintas, levando em consideração suas famílias – Mario aprendeu a fazer leitura labial e recebe o apoio de seus pais para isso e, Javier estava iniciando no momento da pesquisa a aquisição desta técnica por meio da intervenção dos professores especialistas e apenas no âmbito escolar, uma vez que não recebe apoio dos pais para adquirir tal técnica.

A leitura labial constitui-se na técnica em que a pessoa surda compreende a palavra interpretando os movimentos dos lábios e os demais gestos com que o interlocutor acompanha a emissão da palavra (gestos, olhos e expressões), ou seja, ele reconhece e compreende as palavras a partir da análise dos movimentos captados pela via visual (TORRES, 1999).

Para o autor citado anteriormente, para uma boa leitura labial, devem ser consideradas algumas condições que facilitam tal prática como: a posição em relação à criança surda, a evitação de movimentos bruscos, boa iluminação e boa pronúncia, ritmo da emissão normal ou um pouco mais devagar, pequenas frases e pausas no final das frases.

Para Alegria (2010), essa técnica é de grande relevância para a aquisição da língua oral, bem como de conhecimentos e novas informações. Seu uso associa-se ao conhecimento prévio da linguagem, por isso um amplo nível de vocabulário tende a beneficiar os usuários desta prática, ou seja, o aluno deve conhecer muitas palavras.

Como apontado e considerado importante pelos professores de Audição e Linguagem para o treinamento da leitura labial é o uso do espelho comum, posto na parede na altura

conveniente para que professor e aluno, sentados diante do mesmo, possam se olhar e ver seus rostos simultaneamente. O professor de AL utiliza praxias orofaciais para que o aluno o imite (ALEGRIA, 2010).

Torres (1999) aponta que a utilização desta prática em ambientes em que a criança está familiarizada contribui para a “leitura” dos movimentos labiais, contudo, ao mudar o ambiente, os códigos também se alteram e o processo acaba sendo prejudicado. Em vista dessa perspectiva, deve-se agregar a esta técnica o acesso a um intérprete de língua de sinais para auxiliar neste processo, pois sem esta ajuda, essas “políticas de integração transformam-se rapidamente em práticas de assimilação ou produzem, como um efeito contrário, maior isolamento e menores possibilidades educativas nessas crianças” (SKLIAR, 2000, p.17).

Ressalta-se, por meio das falas apontadas, a situação em relação ao uso desta técnica pelos alunos surdos, filhos de pais surdos e usuários da LSE. Os alunos Mario e Javier, ambos os filhos de surdos e imersos na cultura surda, apresentam aspectos divergentes neste sentido (aprendizagem da leitura labial). A família de Mario optou pelo implante coclear para o menino (haja vista suas possibilidades para o mesmo) e o estimulou à linguagem oral e à leitura labial desde pequeno; já a família de Javier (embora o mesmo apresentasse condições de receber o implante coclear) optou exclusivamente pelo uso da língua de sinais. Evidencia-se dessa forma, correntes distintas da comunidade e cultura surda e sua influência sobre os aspectos comunicativos dos indivíduos que a compõem.

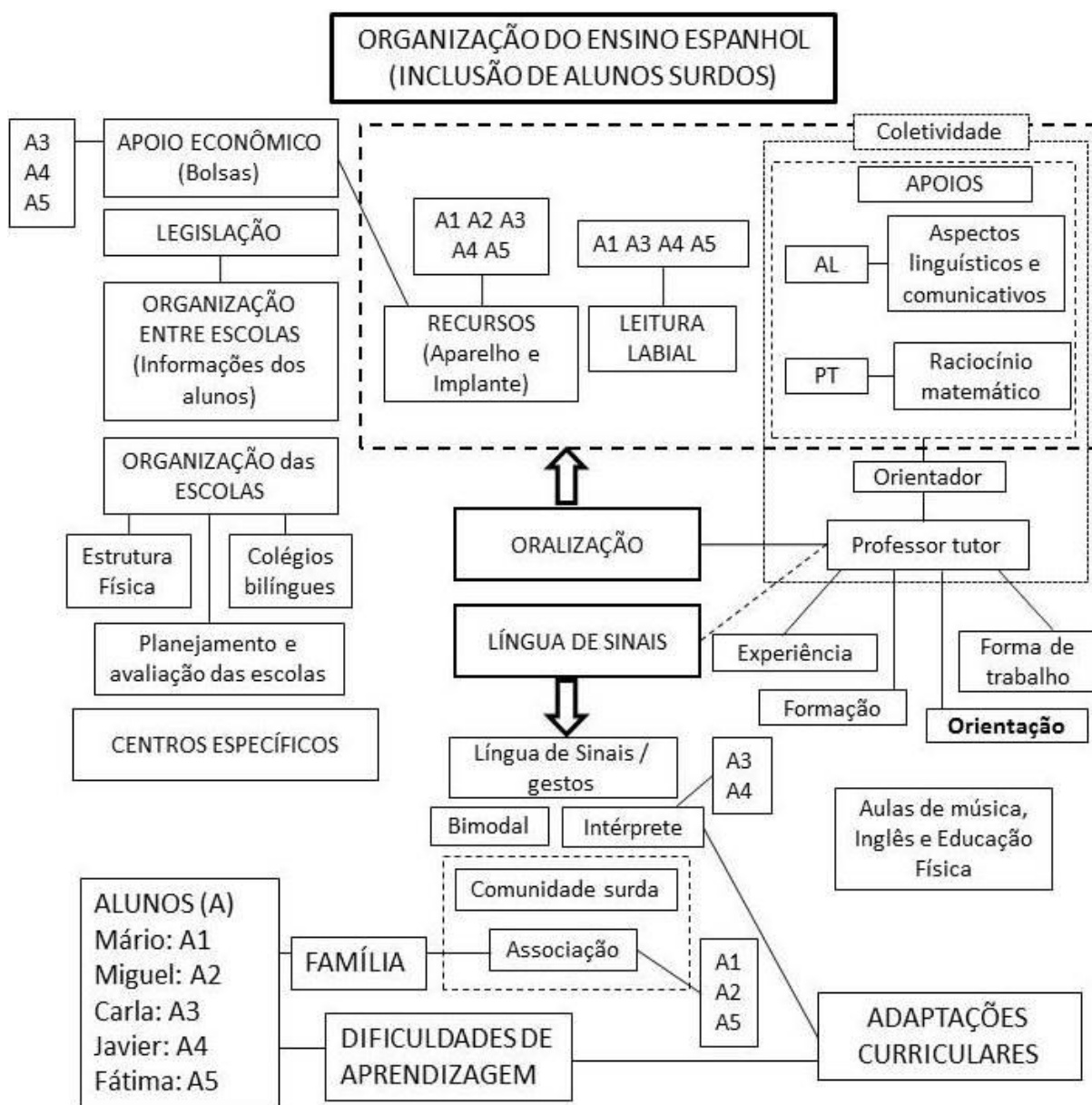
Frente a estes apontamentos, cabe aos pais, educadores e profissionais da saúde, de maneira conjunta, questionarem-se sobre quais as melhores formas comunicação para a criança surda, visando sempre suas reais possibilidades e condições comunicativas, envolvendo ou não o implante coclear, aparelhos auditivos e línguas de sinais. No entanto, os mesmos atores citados, devem-se perguntar sobre as ideologias que influenciam tais decisões frente as condições linguísticas proporcionadas aos surdos.

Destarte, há controvérsias com relação à aprendizagem dessa técnica – nota-se que esses princípios também podem ser verificados nas falas apresentadas. A mesma é defendida como adquirida de forma natural e espontânea pelo surdo, como expressa Monfort (2006). Em contrapartida, Torres (2009) relata por meio de depoimentos dos próprios surdos, em uma pesquisa realizada que, a prática mencionada não é uma habilidade natural em todo surdo, e aponta que ela precisa ser ensinada e que de fato poucos surdos fazem uma boa leitura labial.

9. ANÁLISES E REFLEXÕES PARA O CONTEXTO BRASILEIRO

Os aspectos empreendidos nesta pesquisa oportunizaram analisar o sistema educativo espanhol com relação à inclusão de crianças surdas na educação infantil e primária, em especial ao que permeia a organização de tal sistema para esses alunos e as práticas pedagógicas adotadas. Os resultados obtidos a partir da concretização do trabalho – para facilitar a compreensão do leitor – são agora expostos de forma esquemática e resumida através da figura 24.

Figura 24 – Resultados da pesquisa



Fonte: A autora.

Antes mesmo da explicação e do detalhamento do esquema, neste momento, é importante salientarmos que nossa pesquisa, por se dar prioritariamente em âmbito estrangeiro (Espanha), porém, sendo elaborada e analisada enquanto pesquisa brasileira – ou seja, por uma pesquisadora brasileira que se dirige a um contexto estrangeiro para a análise da realidade a que nos propusemos – assume, inevitavelmente, também como objetivo relacionar ambas as realidades com vistas a incorporar as boas práticas já desenvolvidas no Brasil bem como oferecer possibilidades de reflexão sobre o assunto – a partir da análise do contexto espanhol – para o âmbito nacional (brasileiro), principalmente sobre aspectos das duas realidades que mais diferem entre si.

Por isso, esta parte do trabalho destina-se, ao mesmo tempo, a retomar (resumidamente) os conteúdos essenciais dos resultados da pesquisa e a relacioná-los com contexto brasileiro, o qual é investigado em diversas importantes pesquisas que trazemos à tona nesta parte – daí a importância de abordarmos, por exemplo, nossas próprias considerações e apontamentos de nossa dissertação de Mestrado (SCHIAVON, 2012)⁹⁴ – juntamente com as de outros importantes teóricos da área a nível nacional de forma a ilustrar situações do contexto brasileiro.

O esquema elaborado (com vistas a uma apresentação geral, dinâmica e resumida) dos resultados obtidos pela investigação do contexto espanhol, apresenta, basicamente três partes relacionadas entre si. Pode-se perceber isso pela disposição dos quadros com as expressões que representam as categorias. Do lado esquerdo da figura, encontram-se principalmente as categorias/assuntos relacionados à primeira categoria (Organização educativa). Do lado direito, encontra-se, representada de forma dinâmica, a prática pedagógica com alunos surdos, por meio dos profissionais envolvidos com a educação dos mesmos. A importância da família, bem como dos alunos (enquanto sujeitos da pesquisa) não foi desconsiderada, porém, estes (em especial) ocupam um lugar menor no esquema, afinal, nosso foco (da pesquisa como um todo) é menor para os casos individuais (que aparecem, por sua vez, no esquema, exemplificando algumas categorias/assuntos) e maior para a organização do ensino e para as

⁹⁴ Ressaltamos que tal contexto relatado refere-se à realidade do estudo realizado pela pesquisadora – uma cidade do interior paulista brasileiro. Desde já esclarecemos que esta pesquisa (SCHIAVON, 2012) abordou as práticas pedagógicas das professoras que atuavam com alunos surdos em classes comuns e o atendimento especializado oferecido a estes alunos por meio de uma Sala de Recursos para surdez com uma professora habilitada em surdez e LIBRAS.

práticas pedagógicas. Centralizado, norteando as discussões e relacionado com quase todos os assuntos, estão as categorias/assuntos relacionados à linguagem, ou seja, os temas da oralização e Língua de sinais. E é justamente sobre estes últimos que iniciamos nossa discussão.

Língua de sinais e Oralização

Língua de sinais

Como pudemos evidenciar, no contexto espanhol, com relação à aquisição da língua de sinais pelo aluno surdo, em especial ao que tange ao âmbito escolar, esta (a língua de sinais) aparece como aspecto positivo para sua escolarização tanto para os casos em que os alunos desenvolveram a língua oral, como para aqueles alunos que a possuíam como língua materna, uma vez explicitada a importância de sua aquisição para posterior aquisição da língua espanhola escrita e/ou falada. Os próprios dados mostraram que nas classes dos centros educativos B e C onde se utilizava majoritariamente a LSE com os alunos surdos e que contavam com intérpretes, os profissionais se mostraram abertos ao aprendizado da língua e proporcionaram aos alunos ouvintes uma boa interação com os surdos, embora a ênfase maior das políticas públicas espanholas fosse voltada para a oralização.

No contexto brasileiro, de acordo com pesquisas na área (LACERDA, 2000; POKER, 2002) a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é inserida na perspectiva bilíngue que considera a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, sendo apontada como fundamental na formação dos surdos e como acesso para a segunda língua. É considerada como língua natural dos surdos e como forma de construção de sua identidade cultural. Os resultados de pesquisas realizadas por essas autoras apontaram que a língua de sinais é capaz de ajudar a criança a se desenvolver linguística e cognitivamente sem atrasos na aprendizagem, por ser uma língua espontânea e natural para os surdos. Corroborase com os posicionamentos apontados, o trecho a seguir, referente à legislação brasileira sobre a Língua de Sinais.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2004).

Tais pesquisadoras apontam que, no Brasil, a LIBRAS é considerada indispensável para a apropriação da linguagem pela criança surda e para desenvolvimento de seu aprendizado, sendo seu uso difundido fortemente pela Comunidade Surda e pelos educadores de surdos.

Frente à análise dos resultados da pesquisa na realidade espanhola, observamos que a maioria dos profissionais envolvidos (orientadores, professores *Tutores* e especialistas) vê a língua de sinais como mais uma alternativa de comunicação com os surdos dentre outras existentes, não conferindo à mesma o *status* de língua (por alguns profissionais entrevistados nesta pesquisa).

Bimodalismo

Outro assunto de importância considerável é a linguagem bimodal (ou seja, o uso simultâneo da língua oral e do uso de sinais). Essa foi elencada como prioridade comunicativa para alguns profissionais espanhóis que trabalham com os alunos surdos envolvidos neste estudo, em especial pelos professores de Audição e Linguagem que atuam de forma direta com o aspecto linguístico desses alunos. Tais técnicas (orais e gestuais) conjugadas foram mostradas neste estudo de forma positiva, uma vez que auxiliaram as crianças surdas na aquisição de conceitos de modo mais rápido e efetivo, pois aqueles que não eram adquiridos pela comunicação oral, poderiam ser pela língua de sinais e assim, os conceitos adquiridos por meio dos sinais, puderam ser incorporados ao acervo oral do mesmo.

Já na realidade brasileira, Batista e Santiago (2016), em suas pesquisas sobre a utilização destas duas práticas (oral e gestual), partiram da seguinte questão: como a língua de sinais contribui para o desenvolvimento do surdo oralizado? E, para responder tal indagação investigaram crianças surdas implantadas em seu processo de escolarização. O estudo apontou que o uso combinado da língua de sinais e da oralização pode se tornar um diferencial importante para o surdo. E, em especial para o surdo implantado e que está aprendendo a “ouvir”, apresenta mais elementos para o aprendizado da língua portuguesa porque associa o significado de uma determinada palavra numa língua e noutra, favorecendo a memorização e a conexão do “ouvir” e do falar.

Neste sentido, evidenciamos que esta prática, embora em uma escala menor que a encontrada no contexto espanhol, também está presente na realidade brasileira e associada, na maior parte das pesquisas encontradas, a crianças usuárias de implante coclear.

Intérprete

Também não podemos deixar de ressaltar o trabalho desenvolvido pelo Intérprete de LSE no contexto espanhol. Os dados revelaram que ele era visto de maneira positiva por toda a comunidade escolar, e por alguns, visto como única forma de se comunicar com os alunos surdos (ressaltamos a presença de dois Intérpretes de LSE na pesquisa – alunos Carla e Javier, Centros B e C, respectivamente).

Em vista desses aspectos levantados na realidade espanhola, os resultados expressaram que, muitas vezes, o Intérprete assumia a responsabilidade do professor e da escola e sua função em sala se confundia-se com o papel do professor. Os próprios professores atribuíam ao intérprete certos encargos com relação aos conteúdos desenvolvidos em aula para o surdo. Segundo Mendoza (2010) em decorrência destas novas funções atribuídas ao intérprete, o mesmo “não pode assumir o papel do professorado. Sua função é interpretar fielmente tudo o que se diz em classe e servir de ponte comunicativa entre o professorado e o alunado surdo ou entre este último e seus companheiros ouvintes” (p.6). Evidenciamos assim a importância da parceria e colaboração entre o professor e o intérprete, a fim de que cada um cumpra com seu efetivo papel para possibilitar melhores condições de ensino e respostas educacionais mais significativas para a criança surda.

Ressaltamos, por meio dos dados desta pesquisa e da literatura pertinente, que a profissão do intérprete de LSE na Espanha foi regulamentada pelo *Real Decreto 2060/1995* de 22 de dezembro, em que se estabelece o título de Técnico Superior em Interpretação de Língua de Sinais Espanhola, porém foi reconhecido oficialmente em 1997. Esse foi um marco importante para a Comunidade Surda porque ocorreu em um momento em que a língua de sinais não havia sido reconhecida de maneira oficial como língua do Estado espanhol, fato que aconteceu apenas em 2007 pela *Ley 27/2007* (ESPAÑA, 2007c).

Com relação ao contexto brasileiro no tocante ao intérprete de LIBRAS, estudos como os de Lacerda (2000) e Schiavon (2012) indicam a importância do intérprete de LIBRAS junto ao aluno surdo nas classes regulares a fim de intermediar as relações entre aluno surdo e professor e traduzir para o aluno as informações transmitidas pelo professor. No entanto, as pesquisadoras apontam que, muitas vezes, o intérprete assume uma série de funções (ensinar língua de sinais, atender as peculiaridades do aluno, cuidados com o aparelho auditivo, ensinar conteúdos prévios) que o aproxima da função de educador, assumindo assim a responsabilidade pela educação do aluno surdo – aspecto este muitas vezes assumido por ele próprio ou delegado pelo professor, como apontado por Schiavon (2012), em sua pesquisa de

Mestrado, em que o professor relatou não realizar nenhuma adaptação para o aluno, pois se valia da presença do intérprete e isso já era o suficiente. Em vista disso, estas autoras indicaram a parceria desse profissional com o professor, promovendo uma atitude de colaboração entre eles.

Ressaltamos que no contexto brasileiro a relação entre a regulamentação da língua de sinais (LIBRAS) e a profissão do intérprete de LIBRAS ocorreu de maneira inversa ao modo ocorrido na Espanha. A LIBRAS foi reconhecida como língua e meio legal de comunicação dos surdos no Brasil pela Lei nº 10.436, de abril de 2002, contudo regulamentada apenas pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, através da Lei nº 10.436/2002 – o que foi fundamental para um maior reconhecimento do profissional intérprete de Libras. Entretanto o ofício do intérprete de língua de sinais foi regulamentado apenas a partir da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 (LACERDA, 2010).

Oralização

Os resultados da pesquisa no contexto espanhol nos permitem apontar a importância e preferência dadas pelos diversos atores escolares (orientadores, professores *tutores* e especialistas) pelo desenvolvimento da linguagem oral pelos alunos surdos em comparação com a língua de sinais. As observações realizadas reforçaram os posicionamentos desses profissionais em priorizarem o ensino e a prática da oralização com esses alunos (implantados ou não), sempre respeitando o ritmo e condições apresentadas por cada um.

No contexto brasileiro, de acordo com pesquisas de Schiavon (2012), Bevilacqua (1998), a prática da oralização é majoritariamente encontrada em espaços relacionados à saúde, sendo desenvolvida por fonoaudiólogos e com crianças implantadas ou com surdez pós-lingual. Ressalta-se que o uso da língua de sinais e o aprendizado da mesma, apresentam-se de forma proeminente nesta realidade com relação ao método oralista.

Apoios: AL e PT (sobre a oralização)

A perspectiva da oralização está intimamente ligada à prática pedagógica de alguns profissionais (AL e PT) na organização do ensino espanhol (daí a inclusão dos mesmos pelo quadro pontilhado no desenho no assunto da oralização). Com relação a eles, em especial os professores de Audição e Linguagem, os mesmos priorizaram o acesso à língua oral, a estimulação auditiva e a discriminação oral com os alunos surdos. Tais procedimentos foram

trabalhados com todos os alunos, porém enfatizados com aqueles que apresentaram maiores condições e possibilidades de desenvolver a linguagem oral, ou seja, com os alunos da educação infantil, Mario (implantado, usuário da LSE por conta de os pais serem surdos), Miguel (usuário de aparelhos auditivos e Sistema de frequência FM) e com a aluna Fátima (oralizada). Destacamos que essas práticas também eram utilizadas com os alunos Carla e Javier, porém em menor escala – Carla também estava em processo de aquisição da língua oral e falava palavras de forma contextualizada, porém isoladas, já Javier emitia sons ininteligíveis e não se interessava, como os demais alunos, por aprender a linguagem oral.

Não podemos, porém, desconsiderar que o trabalho desenvolvido no contexto espanhol com a oralidade era apoiado por sinais da LSE e gestos, reforçando o treinamento auditivo e contextualização das palavras. Como ressalta Kendon (2004), os gestos apresentam-se como caráter de representação simbólica para a língua oral e configuram-se de forma complementar, uma vez que, intrinsecamente relacionados, corroboram para o enriquecimento do sentido comunicativo.

Recursos (Aparelho e implante)

Também cabe destacarmos neste momento (para o contexto espanhol) que os apontamentos tecidos até aqui corroboram com os pensamentos expressos por Capovilla (1998) sobre o implante coclear, o uso de aparelhos auditivos e a língua de sinais que estas são alternativas complementares na educação da criança surda e que devem ser levados em consideração pelos profissionais, ao invés de estes assumirem uma posição apriorística radical sobre uma determinada alternativa. Em especial os professores de Audição e Linguagem analisados neste estudo assumiram uma visão ampla e diversificada com relação aos alunos surdos e suas condições comunicativas, “contemplando tanto os aspectos antropológicos da Cultura Surda quanto os médicos da deficiência auditiva” (CAPOVILLA, 1998, p. 15).

De qualquer forma, o que destacamos é que, no contexto brasileiro, a modalidade oral para crianças surdas é ainda pouco utilizada entre os profissionais e professores que atuam com os mesmos, salvo os alunos implantados que fazem terapias fonoaudiológicas e que desenvolvem condições de adquirir a linguagem oral, bem como uma pequena parcela daqueles alunos que possuem aparelhos auditivos e contam com acompanhamentos de qualidade. Entretanto, ressaltamos que pesquisas, como as de Bevilacqua (1998), por exemplo, que apresentaram resultados muito favoráveis quanto à compreensão e expressão da linguagem oral e à integração ao mundo sonoro de crianças deficientes auditivas

(caracterizadas como pré-linguais e que realizaram o implante coclear em idades mais precoces) – fatores que implicam melhores resultados com relação ao desenvolvimento da linguagem.

Ressaltamos que, de modo geral, os surdos brasileiros estão inseridos na proposta do Bilinguismo e tal abordagem defende que o aprendizado da LIBRAS deve preceder o da língua portuguesa (tanto na modalidade escrita como na oral). Em pesquisas apontadas anteriormente, pudemos constatar um número expressivo de surdos usuários da língua de sinais e em especial, crianças incluídas nas escolares regulares. Quadros (2004) aponta ainda a relevância do aprendizado da LIBRAS de forma precoce pela criança, destacando que dessa forma a mesma pode interagir mais significativamente com outros surdos e assim construir sua identidade pela apropriação da língua.

Leitura labial

Evidenciamos ainda que na realidade espanhola, atrelado ao desenvolvimento da linguagem oral está o uso da técnica da leitura labial, defendida especialmente pelos professores de Audição e Linguagem para auxiliar no treinamento auditivo e reconhecimento das palavras, compreendidas a partir da análise dos movimentos captados pela via visual, como pontua Torres (1999). Com relação a esse aspecto, tal técnica foi trabalhada com a maioria dos alunos pelos professores mencionados e os mesmos apontaram resultados positivos para a escolarização destes alunos e o desenvolvimento da oralidade. Todos os alunos no momento da pesquisa estavam adquirindo tal habilidade, apenas a aluna Fátima já a havia desenvolvido de forma satisfatória e o aluno Javier mostrava-se indiferente ao uso deste recurso.

Frente ao exposto, por meio da pesquisa realizada no contexto espanhol, acreditamos que Javier, por ser filho de pais surdos, imerso totalmente na cultura e comunidade surda e participarem ativamente da mesma, mostrava-se indiferente a todas as práticas que direta ou indiretamente estavam relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral. Tal aspecto relaciona-se ainda ao fato de os pais terem sido resistentes com relação à realização do implante coclear no menino.

No contexto brasileiro, com relação à técnica da leitura labial, podemos inferir por meio de pesquisas realizadas (BEVILACQUA, 1998) que os resultados mais expressivos com alunos surdos usuários desta técnica foram os surdos caracterizados com surdez pós-lingual e alguns também implantados. No entanto, não é uma prática muito considerada na

escolarização de crianças surdas no contexto brasileiro, uma vez que os profissionais que atuam com a mesma alegam muitas limitações e variáveis que interferem negativamente sobre o uso desta prática.

Como vemos, os dados da pesquisa na realidade espanhola apontaram a estreita relação entre o implante coclear e o uso de aparelhos auditivos ao desenvolvimento da língua oral e ao treinamento auditivo, sendo estes utilizados como recursos tecnológicos para auxiliar a criança surda em seu processo de escolarização. Entretanto, é importante também a conscientização de que o uso de toda essa tecnologia por si só não garante o desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural do surdo. Eles necessitam de constante acompanhamento por profissionais qualificados (dentre eles os professores de AL e PT) e manutenção adequada, fatores esses que envolvem diretamente o apoio e o comprometimento da família e que influenciam diretamente na aprendizagem do aluno.

De qualquer forma, o que mais nos chama a atenção é a diferença encontrada entre os dois contextos, o espanhol e o brasileiro, no que diz respeito à tendência ou ao princípio que prevalece na educação do aluno surdo. A forte tendência à oralização em relação ao aprendizado da língua de sinais encontrada na Espanha talvez chame bastante a atenção dos pesquisadores brasileiros, acostumados mais à defesa da língua de sinais como principal meio de comunicação do surdo, o qual tem uma cultura própria que deve ser respeitada como tal. Essa diferença despertou-nos o interesse e, assim como nós, acreditamos que outros se perguntem da razão para tal. Não desejamos em nenhum momento comparar os contextos para, da comparação, tirar nossas conclusões favoráveis a um ou a outro. O que desejamos, enquanto acadêmicos interessados no enriquecimento das discussões sobre o tema da inclusão, é tentar explicar os possíveis porquês das referidas tendências e oferecer, a partir de uma perspectiva dialética, pontos de vistas quase que contraditórios, para desta contradição podermos pensar em sínteses enriquecedoras.

E o que encontramos no contexto espanhol é sim um prevalecimento da perspectiva da oralização sobre a língua de sinais, mas, ao mesmo tempo também, a presença de apoios significativos e eficazes pedagogicamente, como por exemplo, os trabalhos dos profissionais de audição e linguagem e de pedagogia terapêutica. Ou seja, o incentivo à oralização do surdo neste país tem respaldo pedagógico em práticas bem sucedidas. E esse sucesso nos convida (nós brasileiros) a repensarmos nossas decisões acadêmicas e práticas. A diferença dos

contextos é nítida, mas será que não podemos, por isso, desconsiderar práticas eficazes como as que citamos? Não deveríamos, por exemplo, questionarmo-nos mais sobre o porquê de alguns lugares (como o contexto que investigamos), em muitos casos, recursos, como aparelhos e implantes, serem quase que comumente oferecidos como recurso de acesso à educação, enquanto no Brasil os mesmos recursos tardam a chegar ou o discurso majoritário é da negação dos mesmos em detrimento da cultura surda? Em suma, por que deveríamos ter que optar entre um ou outro meio/método ou princípio se defendemos a inclusão enquanto agregação, enquanto oferecimento de possibilidades a todos, e se pensar em “todos” é pensar no diferente, “nos muitos”? Ou melhor, poderíamos nos questionar: um método único, um princípio, um caminho para tantos surdos diferentes entre si?

Organização do ensino

Legislação e apoio econômico

Ressaltamos que a normativa da Comunidade Autônoma de Castilla-La Mancha (Espanha) oferece uma ajuda financeira por parte do Serviço de Saúde da mesma (vinculado ao Governo espanhol) para aparelhos auditivos e implantes cocleares às pessoas surdas que se enquadrarem nos requisitos já apontados no texto. As solicitações para esses recursos são prontamente atendidas (considerando as avaliações, diagnósticos e autorizações) pelos órgãos superiores às pessoas que deles necessitem.

A legislação espanhola outorga apoio econômico às pessoas com deficiência por meio de *becas de estudo*, ou seja, bolsas e subsídios à escolarização de crianças com alguma deficiência para financiamento e manutenção dos recursos oferecidos (neste caso, aparelhos auditivos, implante coclear e sistema FM). Para isso, precisam apresentar o certificado de *discapacidad*, ou seja, o reconhecimento legal da condição de uma pessoa possuir alguma deficiência física, psíquica ou sensorial (ESPANHA, 2014).

Os alunos que recebiam este auxílio financeiro, mais especificamente as *becas de estudio*, eram os alunos Carla, Javier e Fátima. Os dados revelaram que os dois primeiros alunos contavam com famílias comprometidas com o uso dessas bolsas, no entanto, a família da aluna Fátima administrava muito mal esse dinheiro, empregando-o para outras coisas e deixando a mesma em condições que prejudicavam seu processo de escolarização. Os dados

revelaram, entretanto, que tal auxílio financeiro não era o suficiente para os gastos relativos à manutenção dos recursos e, por isso, cabia à família completar o custeio dos mesmos.

Ressaltamos que o Governo Brasileiro disponibiliza pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e pela legislação vigente, cirurgia de implante coclear (cobrindo as despesas para apenas um ouvido), aparelhos auditivos e também recentemente (BRASIL, 2013) o oferecimento do sistema de frequência FM para pessoas com surdez que apresentam os requisitos necessários para receber as mesmas. No entanto, embora o SUS ofereça tais recursos, não cobre as despesas com a manutenção dos mesmos, em especial do aparelho auditivo. Além disso, por meio de pesquisas realizadas nessa temática (BEVILACQUA, 1998), os resultados apontaram a demora no oferecimento destes serviços e em longas esperas pelos pacientes e evidenciaram ainda que cabe às famílias arcar com os recursos financeiros necessários para a manutenção de aparelhos e demais necessidades. Essas pesquisas ainda revelaram que boa parte das famílias que possuem crianças com algum destes recursos, não apresenta condições socioeconômicas e estrutura adequada para a manutenção dos mesmos e continuação do tratamento por conta própria.

Inserido ainda na política brasileira, encontra-se o Benefício da Prestação Continuada – BPC – benefício social concedido pelo governo brasileiro para idosos e pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade social. Tal benefício está previsto pela Constituição Federal e ao que tange pessoas com deficiência, garante um salário mínimo mensal àquelas que comprovem não ter condições de se manter financeiramente ou tê-la provida pela sua família. Tais pessoas devem comprovar, em perícia médica, impedimentos de longo prazo (mínimo de 2 anos), “os quais, em interação com diversas barreiras, possam obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as pessoas que não possuam tal impedimento” (BRASIL, 2007b, p.2).

De acordo com Silva e Diniz (2012) em suas pesquisas, verificou-se que boa parte das pessoas com deficiência que de fato necessitam deste auxílio financeiro não eram contempladas visto que, tal programa apresentava alto índice de ocorrência de inconformidades nos benefícios, além do estabelecimento de parâmetros para avaliação do candidato. Segundo os autores há a necessidade premente de controles mais efetivos com relação à inclusão de pessoas que realmente necessitem dele e em especial que atendam aos critérios de elegibilidade.

Cabem aqui outros questionamentos para reflexão: A existência de um apoio financeiro, bem como de garantias legislativas aos alunos surdos (mas que se concretizam na realidade) no contexto espanhol são fruto apenas de uma situação econômica privilegiada, típica de países de primeiro mundo, ou passam também por questão de princípios éticos? Será que o insucesso legislativo e financeiro no que diz respeito ao oferecimento de possibilidades de acesso ao surdo brasileiro é de ordem apenas econômica? Como nós, enquanto acadêmicos, poderíamos contribuir para que houvesse garantias realmente eficazes no que diz respeito às possibilidades de acesso a uma quantidade maior de recursos à inclusão? Será que, se defendermos de forma única e radical o uso da língua de sinais como principal possibilidade exclusiva de acesso ou inclusão do aluno surdo (à luz da valorização de sua cultura), não estaríamos, nós, contribuindo com os interesses de um governo pouco interessado ou mesmo omissivo em promover legislativa e financeiramente maiores oportunidades de acesso ao surdo? Estão aqui algumas possibilidades de discussões surgidas de nossa pesquisa/análise.

Organização entre centros educativos

Por meio da Constituição Espanhola de 1978, foi definido um modelo de Estado descentralizado, ficando estabelecidas assim competências às Comunidades Autônomas que adequam a legislação nacional de acordo com as necessidades e demandas de seu contexto. Esse é um fator que está intrinsecamente relacionado à destinação de verbas e apoios econômicos para o âmbito educativo e, dessa forma, para a atenção à diversidade, uma vez que os serviços são organizados de forma descentralizada, atendendo às necessidades da realidade local e garantindo as especificidades da criança.

Tal descentralização compreende os documentos que envolvem os alunos com necessidades educacionais especiais e suas informações. Esses alunos, quando matriculados em determinado centro educativo, devem vir acompanhados de um *Dictamén* e um *Informe* de escolarização. Ressaltamos que todos os alunos desta pesquisa apresentaram tais documentos e, como detalhado em momento oportuno, continham as informações mais significativas destes alunos, bem como suas referidas propostas de escolarização, ou seja, a inclusão em centros educativos regulares com as devidas adaptações e apoios (que constam previamente nos *Proyectos educativos de Centro*).

Organização dos centros educativos - Planeamento e avaliação

Com relação ao planeamento e a avaliação realizados nos centros educativos, destacamos que, em diversos momentos, são realizados tais procedimentos para possibilitar melhores condições de aprendizagem aos alunos de forma geral. Com relação ao planeamento, este é revisado em várias circunstâncias pela equipe de orientação em parceria com os professores do mesmo ciclo e, em específico para os alunos surdos, tal planeamento também passa por reformulação, na medida das necessidades do aluno. Já com relação às avaliações realizadas, o centro preconiza os objetivos propostos para cada ciclo. Para os alunos surdos, tais avaliações são elaboradas metodologicamente de acordo com o nível de aprendizagem dos mesmos e a finalidade de cada conteúdo proposto.

Frente ao exposto acerca de uma metodologia avaliativa diferenciada com relação aos alunos surdos, verificamos que, para todos os alunos participantes, o centro educativo – entende-se este como o professor *tutor*, especialistas e equipe pedagógica – adotou práticas como tempo adicional para esses alunos realizarem os exames, palavras-chaves explicadas pelo professor *tutor* ou intérprete de LSE. Com relação a um planeamento mais específico para esse aluno, os centros em questão adotavam o trabalho conjunto entre os envolvidos e o uso de estratégias diferenciadas, de forma a oportunizar aos alunos uma apropriação mais adequada dos conteúdos.

Schiavon (2012) aponta, em sua pesquisa no contexto brasileiro, práticas e metodologias muito divergentes com relação ao planeamento específico para o aluno surdo. Algumas professoras apenas seguiam o mesmo material da turma, outras elaboravam (junto a professora da sala de recursos) um plano com estratégias diferenciadas para o aluno e outras pautavam seu trabalho com este alunado única e exclusivamente por meio do intérprete de LIBRAS, ou seja, transferia ao mesmo sua responsabilidade de ensino.

Dessa forma, notamos que existem práticas de planeamento semelhantes e divergentes nestas realidades (espanhola e brasileira) e que, estão atreladas também as dimensões organizativas, tanto em nível escolar interno como em políticas públicas mais eficazes. Em vista disso, é importante que se tenha como horizonte no processo de planeamento e avaliação da organização escolar, o acesso e a permanência dos alunos surdos em uma escola de qualidade social para todos.

Estrutura física

Ainda com relação ao aspecto da organização escolar no contexto espanhol, os quatro centros observados apresentaram estruturas físicas semelhantes, atendiam alunos em nível de educação infantil e primária e contavam com equipes grandes de professores, dentre eles os professores de Audição e Linguagem e Pedagogia Terapêutica. Os espaços físicos eram adaptados e tinham acessibilidade para os alunos com algum tipo de deficiência. Ressaltamos que no Centro B, em todas as cadeiras e mesas, haviam sido instaladas bolinhas de tênis a fim de evitar ruídos e assim propiciar um ambiente mais agradável ao aluno surdo uma vez que os aparelhos potencializavam ruídos desta natureza. Nesse mesmo centro, na classe do aluno Miguel (educação infantil) – como expresso nos dados – havia um semáforo que indicava a intensidade dos sons e ruídos na sala apontados por meio de cores diferentes e que assim auxiliava a professora e os colegas do aluno surdo para diminuir os ruídos para o mesmo ouvir com mais clareza a voz da professora que chegava a ele por meio do sistema de FM. O centro D contava com um espaço diferenciado, chamado sala multissensorial (organizada pela orientadora do centro em que eram trabalhados os cinco sentidos de diversas formas e que era visitada pelas classes com agendamento prévio da professora tutora) e que recebia principalmente os alunos com deficiência.

Devemos aqui ressaltar a importância das condições do ambiente escolar na influência sobre as práticas pedagógicas e a aprendizagem do aluno. É nítida a preocupação da maioria dos centros investigadas com este aspecto (no que diz respeito à inclusão do aluno surdo). Cabe a nós um questionamento também sobre essa realidade: ao observar, no contexto espanhol, a preocupação com detalhes mínimos como expostos anteriormente para tornar propício o acesso e melhorar as condições de aprendizagem do aluno surdo, não caberia a nós preocuparmo-nos também com estes detalhes de forma mais incisiva? Além de discussões abstratas e rigorosamente acadêmico-teóricas, não poderíamos utilizar nosso tempo para pensar soluções que viabilizassem melhor o aproveitamento do aluno na escola? Estão aí mais algumas possibilidades que surgiram de nosso trabalho.

Centros educativos bilíngues

Com relação à organização dos centros educativos no contexto espanhol, destacamos que todos os centros são bilíngues, isto, é oferecem o ensino de Língua Estrangeira (na maior parte dos centros o Inglês e em alguns o Francês também) além do espanhol. Vale destacar

que alguns destes centros oferecem disciplinas nesses idiomas, como é o caso dos centros B, C e D. O objetivo desses centros é promover aos alunos a apropriação de outro idioma enquanto ferramenta de comunicação. No que tange aos alunos surdos, os professores relataram que as maiores dificuldades deles encontravam-se, justamente, em aprender outra língua (falada e/ou escrita), uma vez que a prioridade era a aquisição da língua espanhola. Para essas aulas, práticas como a escrita e explicações em espanhol apenas para o aluno surdo foram tidas como positivas e estratégicas, uma vez que os mesmos professores, juntamente com as equipes de orientação, apontaram não existir muito sentido para o aluno surdo aprender outro idioma, embora o mesmo pudesse aprender um pequeno vocabulário nesta outra língua para saber de sua existência.

No contexto brasileiro, em pesquisas como as de Carvalho (2013) sobre os desafios do ensino da língua inglesa para alunos surdos, os resultados permitiram observar que o ensino de inglês era pouco significativo, pois eles não a utilizavam para a comunicação, enquanto os alunos ouvintes tinham a língua por meio de elementos como músicas e jogos de videogame. Com base nesse estudo, pode-se verificar que oportunizar ao surdo o direito à aprendizagem da língua inglesa foi considerado um grande desafio, uma vez que vários fatores influenciam neste ensino como, por exemplo, os conhecimentos específicos por parte do intérprete de LIBRAS e o sentido efetivo desta língua para o surdo. Todavia, as especificidades do processo de aquisição de outras línguas pelos alunos surdos não impedem que estes aprendam a modalidade escrita de uma língua estrangeira, como o inglês.

Centros específicos

No tocante ao contexto da pesquisa realizada na Espanha, sobre esse aspecto, apontamos ainda a existência de Centros específicos para o ensino de surdos na Espanha, uma vez que estes foram mencionados pelos orientadores B e C porque os alunos Carla e Javier haviam frequentado tais centros e pelo fato de expressarem uma visão positiva com relação a estes centros. Os mesmos centros foram relatados por outros professores (PT-B e Tutora C) por acreditarem que um centro educativo específico para surdos poderia apresentar recursos diferenciados para este alunado, embora sustentassem no mesmo discurso a ideia de que a inclusão escolar é a forma mais efetiva para socialização destes alunos e integração dos mesmos na sociedade.

Para tais apontamentos, amparamo-nos nas ideias de Alegria (1999) e Echeita (2011) que apontam divergências e entraves com relação a esse assunto, em que alguns autores

defendem a permanência desses alunos em centros específicos (Centro bilíngues, isto é, oferecem o ensino através da Língua de Sinais e/ou da língua oral) ou mesmo em centros de Educação Especial e outros autores (a maioria deles) afirma que a inclusão em centros regulares é a melhor estratégia para atingir uma educação satisfatória para os alunos com deficiência, corroborando que uma educação de qualidade para os surdos deve perpassar aprendizagens escolares em igualdade de condições aos companheiros ouvintes, oferecendo um currículo adaptado, quando necessário.

Por meio de pesquisas realizadas por pesquisadores como Lacerda (2000) e Deliberato (2000), evidenciou-se que, no Brasil, existem poucas escolas específicas para surdos ou mesmo escolas ou classes bilíngues para esse alunado. Contudo, podemos apontar o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) localizado na cidade do Rio de Janeiro, reconhecido como centro de referência nacional na área da surdez, e tem como função subsidiar a formulação de políticas públicas e apoiar a sua implementação pelas esferas subnacionais de Governo. O referido instituto conta com ensino básico, educação infantil, ensino fundamental e médio. Destaca-se que os professores que atuam na educação básica também e dedicam à realização de estudos e pesquisas sobre sua prática, elaboração de materiais de apoio e capacitação de recursos humanos (INES, 2017).

Frente ao exposto, autores como Lacerda (2000) e Capovilla (2000) defendem que a maior preocupação com os surdos e sua escolarização com os pares está voltada para que eles estejam inseridos em um ambiente linguístico e cultural adequados, em que possam adquirir a língua de sinais de forma natural. Em vista disso, Capovilla (2000, p.34) aponta que “a Libras deve ser adquirida por imersão numa comunidade sinalizadora” e estes aspectos envolvem a dimensão escolar.

Assim sendo, embora com literatura escassa, alguns pesquisadores valorizam a escolarização de alunos surdos em centros específicos.

Prática pedagógica

Apoios: PT e AL (sobre os profissionais)

Inseridos na organização do sistema educativo espanhol e a fim de promover uma escolarização mais efetiva para os alunos com necessidades educativas especiais e neste caso em específico os alunos surdos, encontramos o apoio dos professores especialistas de

Pedagogia Terapêutica e de Audição e Linguagem. Tais recursos são garantidos pela legislação específica de Atenção a diversidade.

Com relação à formação inicial destes dois professores de forma peculiar ao ensino de alunos surdos e a língua de sinais, os dados no contexto espanhol, revelaram a existência de disciplinas pedagógicas em suas formações, contudo nada mais específico em relação à LSE, ou demais sistemas alternativos de comunicação (há apenas uma menção com relação a este componente curricular, do professor AL-B que relatou conhecimentos superficiais sobre a LSE). Por meio destes aportes, verificamos uma formação (relacionada à Língua de Sinais e ao âmbito pedagógico) insuficiente e deficitária, uma vez que o principal campo de atuação desses profissionais é na escola.

Os resultados encontrados nesse contexto evidenciaram aspectos muito positivos e eficazes na escolarização dos alunos surdos com relação ao trabalho desses dois professores especialistas. Destacamos que, de modo geral, os professores de Pedagogia Terapêutica desenvolveram atividades relacionadas ao raciocínio matemático com estes alunos por meio de práticas visuais, da utilização de jogos e brincadeiras e de tecnologias que facilitavam o aprendizado do aluno, bem como atividades que reforçavam os exercícios propostos em sala de aula.

As práticas apresentadas pelos professores de Audição e Linguagem (detalhadas de forma mais específica nesta pesquisa por relacionar-se diretamente com os aspectos comunicativos – inerente ao pensarmos na surdez – dos alunos) analisadas neste estudo contribuíram para com o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo de forma significativa e com o desenvolvimento da linguagem do mesmo. Destacamos que as professoras que atuavam na Educação Infantil (AL-A e AL-B) e a professora AL-D utilizavam práticas muito semelhantes em vista de trabalharem com alunos que desenvolveram de forma mais significativa à linguagem oral. As professoras AL-B (com a aluna surda usuária da LSE) e AL-C também apresentaram técnicas semelhantes em vista de atenderem alunos da Educação Primária e que utilizam a LSE. Os dados permitiram verificarmos que essas professoras trabalhavam por meio da estimulação e discriminação auditiva (dentro das condições de cada aluno e auxiliadas por gestos e sinais em especial com os alunos usuários da LSE), utilização de materiais visuais e concretos, compreensão leitora e atividades relacionadas à consciência fonológica. Evidenciamos dessa maneira um trabalho específico voltado para a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, sempre respeitando as opções linguísticas de cada aluno o nível fonológico que se encontravam.

Na pesquisa realizada por Schiavon (2012), no contexto brasileiro, verificou-se na rede municipal de educação o apoio de uma professora habilitada em surdez e fluente em LIBRAS para o trabalho com os alunos surdos na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A mesma atendia os alunos surdos da rede toda em turno contrário ao período escolar desses alunos duas vezes por semana e trabalhava conteúdos específicos das aulas regulares em LIBRAS (a classe era multisseriada e os alunos divididos por ciclo). As práticas pedagógicas utilizadas por esta professora habilitada em surdez oportunizaram avanços significativos na aprendizagem dos alunos surdos, utilizando diferentes estratégias educacionais com vistas a promover o ensino dos mesmos.

Com relação ao AEE, vale ressaltar que no Brasil, o Ministério da Educação, pautado na política da educação inclusiva, pressupõe o implemento de diretrizes e ações “que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado oferecidos aos alunos com deficiência visando a complementação da sua formação”. Em vista disso, esta política apresenta possibilidades para os alunos surdos aprenderem no ensino regular, “tendo a retaguarda do Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2007a, p.10).

De acordo a política do AEE – pessoa com surdez – o trabalho pedagógico pode ele ser fragmentado em três momentos: 1. LIBRAS na escola comum; 2. O ensino de LIBRAS na escola comum; 3. O ensino da Língua Portuguesa (neste último, a ênfase é na língua portuguesa, dessa forma, o professor de LIBRAS e o da classe comum devem preparar e elaborar conjuntamente atividades referentes ao vocabulário do Português e a estudos pontuais sobre os seus significados, sempre trabalhando os sentidos das palavras de forma contextualizada) (BRASIL, 2007a).

No âmbito dessa discussão, Lacerda (2012) analisou um projeto⁹⁵ de escolarização às crianças surdas, intitulado Programa Inclusivo Bilíngue para surdos – desenvolvido em uma escola de ensino fundamental de um município de médio porte do interior paulista – que apresentava como objetivo o desenvolvimento de uma educação bilíngue para alunos surdos e, por isso, incorporaram a LIBRAS ao ambiente escolar e buscaram efetivar metodologias apropriadas para os alunos incluídos. O programa contava com um professor bilíngue com domínio de Língua de Sinais e Português em sala de aula em períodos em que o aluno não estava em sala regular (estes períodos foram pré-estabelecidos pela equipe pedagógica da escola). A autora apontou que o programa educacional exposto possibilitou movimentos sociais expressivos quanto à inclusão e socialização desses alunos e seus familiares e

⁹⁵ Este projeto foi proposto e organizado pela própria autora e implementado graças a uma parceria entre a Universidade e a Prefeitura do município em que foi realizado o programa.

oportunizou a implementação de práticas educacionais diferenciadas para os alunos surdos com o intuito de que os mesmos construíssem seus conhecimentos a partir de sua primeira língua, a LIBRAS.

Frente ao exposto, observa-se que na política educacional vigente, a educação de surdos orienta-se segundo uma perspectiva inclusiva, com base nos princípios de uma educação bilíngue. Entretanto, a despeito da garantia legal, Lacerda (2012, p.10) indica que:

[...] a efetivação de propostas educacionais bilíngues ocorre isoladamente, muitas vezes de forma experimental, o que impossibilita que a maioria dos sujeitos surdos possa desfrutar dessa possibilidade de ensino. Como consequência, em nosso país, a maioria dos surdos não tem podido ter acesso a uma escolarização que atente para suas necessidades linguísticas, sociais e culturais, desenvolvida a partir de metodologias de ensino pensadas para esta população [...].

Dessa forma, a grande maioria dos alunos surdos está matriculada em centros educativos em que os processos de ensino e aprendizagem não consideram suas especificidades linguísticas e culturais, perpassando os padrões socioculturais ouvintes.

Novamente aqui surge uma diferença expressiva quanto à concepção de inclusão de alunos surdos nos contextos brasileiro e espanhol. A existência de profissionais exclusivamente dedicados à oralização no ensino espanhol revela a tendência primordial deste contexto, a qual difere da perspectiva privilegiada no contexto brasileiro (sociocultural), uma vez que estes apoios especializados ficam no próprio centro, isto é, fazem parte dele, favorecendo assim a coletividade. Porém, sobre essa diferença já nos questionamos. O que ainda podemos pensar é na possibilidade da parceria com profissionais de áreas distintas: Não seria importante a presença de profissionais com especialidades ao menos parecidas como os professores de audição e linguagem e pedagogia terapêutica nas escolas brasileiras que recebem alunos surdos? O que precisaríamos mudar em nossas concepções de educação e de inclusão para que isso se tornasse viável e possível? Eis aqui mais algumas questões que podem passar a nos incomodar e também impulsionar a pensar.

Professor tutor

À luz do contexto espanhol com relação à análise das práticas pedagógicas e formas de trabalho do professor *Tutor*, encontramos práticas e estratégias convergentes que sinalizaram para um trabalho expressivo com estes alunos em alguns aspectos e em outros deixando-os aquém de suas possibilidades. Contudo, tais professores sempre se mostraram receptivos com o trabalho com alunos surdos e abertos às oportunidades de aprendizagem. A prática majoritariamente recorrente entre os professores foi a utilização do método oral com os alunos surdos combinado com o uso de alguns gestos e sinais com o intuito de reforçar algumas palavras, olhares direcionados para os surdos nos momentos de explicações, estratégias visuais e materiais concretos e adaptações, quando necessário. As professoras que atuavam na educação infantil utilizavam mais estratégias lúdicas e interativas, enquanto as da educação primária trabalhavam mais com a visualização, além de contar essencialmente com o auxílio da intérprete para aqueles alunos usuários da LSE. Destacamos que apenas uma delas utilizava alguns sinais da LSE para explicar nas aulas, os conteúdos ao aluno surdo nas aulas.

A respeito da formação desses professores, no contexto da pesquisa realizada, podemos verificar que todos apresentaram conhecimentos na área da educação especial de forma geral e expressaram, de forma positiva, o trabalho com alunos com deficiência. No entanto, evidenciamos uma formação deficitária por parte dos professores *tutores* em LSE – embora uma parte deles buscasse uma formação mais específica em alguns momentos.

Segundo Schiavon (2012), em sua pesquisa realizada na realidade brasileira, as práticas pedagógicas das professoras que atuavam com alunos surdos no ensino comum mostraram-se pautadas na linguagem oral com o auxílio de alguns poucos gestos que algumas delas conheciam. Para explicações convencionais, algumas professoras trabalharam da mesma forma que com a turma toda, mas, acrescentavam figuras e outros objetos que pudessem auxiliar neste processo de identificação e aquisição de novos conhecimentos, já outras repetiam bem devagar as informações transmitidas à sala e, concomitantemente, utilizando alguns gestos espontâneos.

De acordo com a pesquisa citada anteriormente por Schiavon (2012), ressaltamos aspectos referentes aos professores que atuavam com alunos surdos em classes comuns. Estes professores relataram descontentamento com seus cursos de formação, apontando a carência de aprendizagem para trabalhar com o aluno com deficiência de forma geral e mais ainda ao que tange ao aluno surdo. Relataram ainda uma formação deficitária com relação a LIBRAS na formação inicial e a pouca oferta de cursos de língua de sinais na formação continuada.

Coletividade

Mediante o exposto quanto à realidade espanhola, cabe ressaltarmos, nesse momento, a parceria e coletividade docente existente entre os professores de todo o centro e a equipe de orientação, fator esses que contribuí para o ensino do aluno surdo, uma vez que o mesmo conta com o apoio de um conjunto de professores. Dessa forma, salientamos o trabalho realizado no Centro D, em que os professores, nos momentos que tinham aulas de outras disciplinas, ofereciam apoio às demais salas (normalmente do mesmo ano) para realizar alguma atividade ou mesmo ajudar individualmente alunos com deficiência.

Com relação à equipe de orientação, cabe a ela assessorar os professores para o desenvolvimento e planejamento das medidas relacionadas à atenção e à diversidade do alunado. Todos os professores relataram receber orientações dessa equipe, mais especificamente do orientador e dos professores especialistas (AL e PT) a fim de desenvolver estratégias e respostas mais adequadas às necessidades dos alunos surdos e planejar as adaptações curriculares necessárias.

Os resultados no contexto espanhol nos possibilitaram concluir que há uma parceria significativa entre todos os professores do centro e o orientador e uma boa comunicação entre os mesmos de forma que todos colaboram no planejamento de atividades para os alunos com deficiência. Esse diálogo acontece por meio de trocas informais entre os atores escolares, no entanto, de forma oficial, ocorrem por meio da chamada “hora de exclusivas” que acontece todos os dias depois do horário escolar (horário complementar dos professores previsto na legislação vigente).

Segundo Mendes (2006), uma prática que tem se difundido no Brasil e que apresenta resultados positivos para a escolarização do aluno com deficiência é a prática do ensino colaborativo, que é um modelo de prestação de serviço de educação especial, no qual o professor da classe regular e o professor da educação especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de alunos. Tal proposta surgiu como uma alternativa aos modelos educacionais existentes de salas de recursos, classes ou escolas especiais, visando oferecer respostas mais eficazes às demandas do ensino inclusivo.

A pesquisa desenvolvida por Schiavon (2012) - em contexto brasileiro - aponta que existia um trabalho de orientação aos professores do ensino regular com a professora habilitada em surdez do município (em que a pesquisa foi realizada) em que esta oferecia assessoramento aos professores a fim de auxiliá-los com estratégias diferenciadas e práticas voltadas para o ensino do aluno surdo, no entanto, apenas para os professores que se

interessavam por esse trabalho, ou seja, era algo opcional. E, com relação ao trabalho coletivo, a pesquisa apontou a existência dos HTPCs (horário de trabalho pedagógico coletivo) ou dos ATPCs (aula de trabalho pedagógico coletivo), garantidos na legislação brasileira para trocas e diálogos entre os professores e equipe escolar para assuntos diversos e planejamento – essas reuniões ocorrem uma vez por semana e por serem tratados diferentes assuntos de naturezas distintas, na maioria das vezes, o planejamento específico para o aluno surdo não existia.

Talvez aqui se encontre um dos principais entraves para a eficácia das práticas pedagógicas inclusivas com alunos surdos no Brasil e, ao mesmo tempo, outra possibilidade de reflexão: como e por quais caminhos estão alicerçadas as práticas pedagógicas dos professores que atuam com o aluno surdo? Sua formação (inicial e continuada) oferece subsídio para uma prática realmente inclusiva e efetiva para o aluno surdo? E, em especial, como se dá a comunicação do professor da sala regular com aluno surdo quando este não conta com o auxílio de um intérprete de LIBRAS? Em que medida o governo pode exigir deste professor um ensino verdadeiramente inclusivo se não oferece suporte efetivo e real para isto?

E, especificamente com relação à importância do trabalho em equipe, nos perguntamos: algo tão positivo como são as parcerias entre os diferentes profissionais responsáveis pelo ensino do aluno surdo não deveria ser algo a ser implantado efetivamente na escola? Quais são as barreiras para que essa ideia se concretize na prática? Trabalhar coletivamente é difícil por quê? O que impede a coletividade são questões burocráticas? De formação? De princípios? Ou dos três? Enquanto educadores comprometidos com uma inclusão que seja eficaz, precisamos nos perguntar e tentar resolver essas questões.

Adaptações curriculares

Com relação às adaptações curriculares analisadas nesse estudo referentes ao contexto espanhol (e planejadas pela equipe de orientação juntamente com os documentos dos alunos), evidenciamos que, com os alunos da Educação Infantil, há a predominância de adaptações de

acesso aos conteúdos, isto é, a utilização de meios visuais e auditivos para o acesso ao conhecimento. Já com os alunos da Educação Primária (Carla, Javier e Fátima) são utilizadas adaptações semelhantes e, em alguns momentos, a utilização de materiais didáticos de níveis anteriores aos em que se encontram os demais alunos da sala, uma vez que os mesmos não acompanham o ritmo da sala em determinadas áreas. Para os alunos Carla e Fátima, alguns conteúdos são suprimidos e outros acrescentados e adaptados aos seus níveis cognitivos. Para esses três alunos, as avaliações também eram adaptadas de acordo com os objetivos propostos pelas tutoras e equipe de orientação. Os alunos Javier e Fátima possuíam adaptação curricular por meio do Plano de Trabalho Individualizado (PTI) – prática regulamentada no país acerca de um planejamento individualizado para os alunos com necessidades especiais – para as áreas de Língua, Matemática e Conhecimentos do meio. Já a aluna Carla, possuía um Plano de apoio e reforço educativo que contava com reforço educativo na área de Língua estrangeira. Destacamos que, para as aulas de Língua estrangeira, os Centros Bilíngues apresentam-se como uma resposta favorável para seu ensino, embora em muitos casos o ensino dessa língua tenha se mostrado ineficaz para o aluno surdo.

Tais adaptações vão ao encontro das principais dificuldades de aprendizagem apontadas na escolarização desses alunos e estão estreitamente atreladas às perdas auditivas. Evidenciamos que a linguagem oral dos cinco alunos encontrava-se comprometida (em especial ao tocante aos alunos Mario, Miguel e Fátima que possuem maior destreza nesse aspecto) e conseqüentemente a comunicação e interação com os demais também. Os dados ainda apontaram que esses alunos apresentavam um vocabulário restrito tanto na língua oral como na escrita e, em decorrência disso, a compreensão leitora também se apresentava limitada. Em específico aos alunos da educação primária, as principais dificuldades encontradas também se relacionavam a aspectos linguísticos, como por exemplo, à gramática da língua espanhola e à construção de frases e textos e em aspectos que envolviam o raciocínio matemático e interpretação de enunciados.

No âmbito dessa discussão, ressaltamos alguns aspectos importantes relacionados à adaptação curricular para alunos surdos no contexto brasileiro e, dentre eles, podemos caracterizar práticas referentes ao ensino da língua portuguesa e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). A legislação brasileira expressa, segundo as adaptações curriculares referentes ao ensino de surdos que, “o ensino da Língua Portuguesa oral e escrita deve ser oferecido paralelamente com a língua de sinais” (BRASIL, 2007a, p. 15) e, dessa forma, os conteúdos e explicações devem ser adaptados para a língua de sinais, uma vez que a LIBRAS deve ser a língua base para o surdo que a utiliza, ficando assim a Língua Portuguesa como L2

(segunda língua) por ser a língua oficial do país, facilitando assim o acesso à informação e aos demais conhecimentos da área educacional.

Sob à luz da normativa brasileira, evidenciamos que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos surdos deve contemplar três momentos didático-pedagógicos: AEE em Libras; AEE de Libras; e AEE de Língua Portuguesa, como segunda língua. E de acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2010, p.130), esse “atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua [...]”.

Ressaltamos que, embora tecidas considerações a respeito da adaptação curricular para alunos surdos no contexto brasileiro, de acordo com pesquisa realizada por Tannús-Valadão (2010) não há, no país, legislação federal a esse respeito, uma vez que as referências a esse tipo de planejamento nos documentos oficiais são vagas e, restritas mais especificamente ao professor especializado. Cabe destacarmos que a centralidade de planejamento com relação aos estudantes público alvo da Educação Especial no Brasil está associada ao plano de AEE que se refere apenas às medidas do aluno nessa sala e não para o percurso escolar desse aluno. A inexistência de tal planejamento em nosso país talvez explique alguns dos problemas sobre a inclusão escolar apontados na literatura. Por conseguinte, constatam-se algumas ações sobre planos de desenvolvimento individualizado em determinados estados do país e também nas políticas de alguns municípios.

Família

No contexto espanhol, diante dos aspectos mencionados sobre a LSE e a língua oral, o apoio e influência da família são elementos substanciais para o desenvolvimento e escolarização da criança surda. Os pais são em grande parcela responsáveis pela forma de comunicação do surdo, seja oral ou por sinais, uma vez que os filhos recebem influência do modo de vida e comunicação da família. Em vista disso, como evidenciado nos resultados deste estudo, filhos surdos de pais surdos que usam a LSE também aprendem naturalmente a LSE – estando estes imersos na cultura e identidade surda – porém, nosso estudo também apontou o apoio de pais surdos com relação à realização do implante coclear para o filho. Os pais, embora usuários da LSE e membros da Comunidade Surda, escolheram (dentro das possibilidades da criança) para o filho surdo a língua oral (Espanhol) como principal fonte de comunicação para o mesmo.

Ressalta-se também que os surdos filhos de pais ouvintes (desta pesquisa no contexto espanhol) foram inseridos em uma das duas realidades (oral e gestual) de acordo com possibilidades e condições da criança e opções da família, contudo, verificou-se a expectativa dessas famílias em que os filhos usassem a língua espanhola na modalidade oral com os ouvintes. Notamos por parte desses pais ouvintes, que os de um aluno em especial (Miguel) enfatizaram o uso exclusivo da oralidade e em detrimento disso, investiram muito em reabilitações e tratamento orais com o mesmo, revelando assim também certa resistência em aceitar a LSE. Já com as outras duas famílias, (Carla e Fátima) verificamos um posicionamento mais aberto quanto à forma de comunicação dos filhos, visto que Carla utiliza a LSE e, Fátima, a linguagem oral com principais meios comunicativos.

As famílias dos alunos Mario e Javier participavam de associações e comunidades surdas e, em detrimento disso, e por também serem surdos, tiveram uma melhor aceitação da surdez dos filhos e maior clareza com relação ao aspecto comunicativo. Ressaltamos que, embora os pais de Mario fossem surdos, oportunizaram ao filho surdo (que possuía condições e possibilidades) o acesso ao implante coclear e a reabilitação da linguagem oral; em contrapartida a família de Javier optou pelo uso exclusivo da língua de sinais com ele e sua inserção completa na identidade e cultura surdas.

Evidenciamos ainda no contexto espanhol, por meio dos relatos dos profissionais e das observações realizadas, a existência de boas relações entre os centros educativos e as famílias dos alunos surdos, porém com algumas ressalvas. Observamos ainda que esses fatores influenciam a escolarização e comunicação da criança surda. A legislação espanhola *Ley Orgánica de Educación – LOE* (2006) caracteriza a participação das famílias nos Centros educativos de forma que estas poderão participar no funcionamento dos centros, favorecendo a informação e formação educativa (ESPANHA, 2006).

Destarte, as relações familiares influenciam intensamente na formação da criança, refletindo tal relação por toda sua vida. O reconhecimento da importância da família para o processo educacional é explicitado em vários artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96), ao estabelecer como incumbência das escolas e dos professores a busca pela articulação com as famílias dos alunos, em especial daqueles com deficiência, visando incluí-las na escola e promovendo o fortalecimento dos vínculos familiares.

Em pesquisas realizadas por Glat (1996) e Lacerda (2012), relacionadas às famílias de crianças surdas, as autoras constataram grande resistência familiar em aceitar e adotar a LIBRAS dentro de casa com os filhos ou mesmo, utilizando com proeminência a língua oral e

gestos ou mímicas para se comunicar com os mesmos. Tais fatos constituem-se formas de rejeição à condição da surdez, ocasionando conflitos psicológicos e emocionais na criança surda. Segundo as autoras, a ausência de uma comunicação efetiva gera dificuldades em compreender as necessidades da criança e problemas na socialização e integração da criança.

As autoras mencionadas ainda expressam que no Brasil, as famílias têm possibilidades de escolha, contudo, devem adequar-se ao local em que os serviços e apoios são oferecidos e por isso, muitas dessas famílias acabam se mudando de cidade ou mesmo Estado, para receber serviços como o implante coclear e o tratamento mais adequado. Em vista disso e de pesquisas realizadas, constatamos que no contexto brasileiro há uma discrepância nos diferentes sistemas e redes de ensino ao que tange o oferecimento de vagas para serviços relacionados ao público alvo da educação especial.

Esperamos ter, aqui, cumprido o que nos propusemos: Relacionar a realidade investigada com o contexto brasileiro (investigado em demais pesquisas) e oferecer possibilidades de reflexões para nosso contexto. A tarefa tornou-se complexa e ousada, uma vez que os dados obtidos foram abundantes e as possibilidades de reflexão se tornam ainda maiores, principalmente pelo fato de que o contexto brasileiro (no que diz respeito ao ensino inclusivo de alunos surdos) é tão complexo e diverso quanto o contexto espanhol. Como alertamos, nosso foco prioritário era a análise do contexto espanhol. As possibilidades de reflexão para o contexto brasileiro apontadas no texto são algumas dentre outras tantas que não foram descritas, mas que o leitor poderia encontrá-las a partir do seu próprio olhar para as diversas questões evidenciadas. De qualquer forma, cremos termos sido fiéis ao propósito e esperamos que o empenho de trazer uma realidade diferente (e, por isso, nova) – como a organização do ensino e práticas pedagógica desenvolvidas em contexto espanhol – estimule as reflexões acerca da busca para solução de problemas tanto de ordem teórica quanto prática no que diz respeito ao tema abordado.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

A discussão apresentada nesta pesquisa teve como objetivo geral investigar o sistema educativo espanhol no que diz respeito à sua organização e às práticas pedagógicas para crianças surdas que frequentam a educação infantil e primária com vistas a oferecer possibilidades de reflexão para o contexto brasileiro. E, como objetivos específicos: descrever os apoios e recursos oferecidos à inclusão de alunos surdos; identificar as características do processo educativo e aprendizagem dos alunos surdos; caracterizar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino do aluno surdo; conhecer a compreensão⁹⁶ dos profissionais sobre o processo comunicativo dos alunos surdos.

Dessa forma, o estudo da escolarização de alunos surdos – desenvolvido majoritariamente na Espanha, com vistas às possibilidades e questionamentos para o contexto brasileiro – foi subsidiado por teoria, reflexões, legislação e apontamentos de profissionais de outro contexto (espanhol). Devemos considerar que Espanha e Brasil são países que se distinguem em diversos aspectos como, por exemplo, quanto à extensão territorial, ao aporte populacional, na formação histórica de seus respectivos povos e em especial ao que tange à economia, a cultura e a política.

Além dos aspectos mencionados, é necessário também destacarmos a importância de oportunizar um espaço de diálogo e reflexão entre os diferentes contextos com vistas ao enriquecimento acadêmico. E é nesse sentido, da diminuição do hiato existente entre as discussões da temática (educação de alunos surdos) nos dois países referidos, que buscamos trazer para a discussão acadêmica brasileira as realidades encontradas no cenário espanhol no que diz respeito à educação de alunos surdos. Ressaltamos ainda que as experiências consideradas e observadas no contexto espanhol podem colaborar e possibilitar oportunidades e possibilidades de aprimoramento da prática dos professores e demais profissionais no contexto brasileiro. Tais exemplos são possíveis de serem seguidos e implementados, considerando as devidas proporções e adaptações necessárias às condições existentes.

Partimos de um questionamento inicial na apresentação desta pesquisa que vale retomarmos neste momento de considerações: Que possibilidades o sistema educacional espanhol oferece para a educação de surdos e que poderiam trazer contribuições para estes alunos nas escolas brasileiras?

⁹⁶Com base no dicionário, entendemos a palavra *compreensão* como “capacidade de entender o significado de algo” (FERREIRA, 2013).

Para discutir tal questão, o presente trabalho foi alicerçado em uma perspectiva metodológica de abordagem qualitativa e documental, do tipo exploratório e teve como proposta uma pesquisa de campo e documental. Para ratificar tais propósitos, um contíguo significativo de conhecimentos e informações, oriundo de entrevistas, observações e documentos foi coletado e, posteriormente, analisado à luz das orientações dos referenciais teóricos adotados.

Em termos de discussão teórica, para tentar responder a tais inquietações, a primeira seção aborda aspectos relacionados à comunicação e a linguagem por meio de reflexões sobre como aspectos referentes a esses próprios elementos, sobre o sistema auditivo e sua funcionalidade, os possíveis determinantes da surdez, os recursos e ajudas técnicas existentes e as abordagens educacionais.

Na segunda seção, abordamos elementos sobre a organização do sistema educativo na Espanha de modo geral, a história da Educação de Surdos na Espanha e sua influência mundial bem como os primeiros alfabetos manuais e escolas de surdos nesse país, as entidades não governamentais que atendem a pessoas surdas e por fim a Educação Especial no país de modo geral.

Na terceira seção, abordamos a prática pedagógica e a adaptação curricular na Espanha, os aspectos relacionados às características do alunado, os tipos de resposta frente à diversidade, os recursos do centro, as medidas de atenção à diversidade e as adaptações curriculares sob aspectos gerais. Na sequência, especificamos a Educação especial em Castilla-La Mancha, quem são os alunos ACNEE e ACNEAE, conceitos relacionados ao *Dictamen de escolarización* e ao *Informe de evaluación psicopedagógica*, os Serviços de apoio oferecidos a este alunado, a Educação Especial e legislação em Castilla-La Mancha, a Educação infantil e primaria em Castilla-La Mancha e a Contextualização da Comunidade Autônoma de Castilla-La Mancha.

Na seção em que são apresentados os dados obtidos deste estudo, encontram-se as categorias de análise (originadas a partir das entrevistas realizadas): Organização do ensino na Espanha – legislação, apoio econômico, organização entre centros educativos, organização dos centros específicos; sobre os alunos – características gerais dos alunos, avaliação do desenvolvimento pedagógico dos alunos, sobre as relações familiares e sobre as dificuldades de aprendizagem e a possível relação com a deficiência; Sobre a prática pedagógica e adaptações curriculares – professor de sala, outras disciplinas, apoio (AL e PT), coletividade e adaptações curriculares; sobre a linguagem – Língua de sinais e oralização.

Nesse momento de síntese, vale retomarmos alguns apontamentos acerca das considerações sobre a importância da língua oral para a criança surda e sua aprendizagem. À luz desses aspectos, ressaltamos que ela pode adquirir a linguagem oral de forma efetiva quando apresenta condições auditivas para essa aquisição (nesta perspectiva corroboramos com o uso do implante coclear, aparelhos auditivos e ajudas técnicas).

Nos dois contextos (embora mais intensamente no brasileiro), evidenciam-se debates divergentes sobre a educação de surdos implantados e/ou usuários de aparelhos auditivos e sistemas FM e as modalidades linguísticas. Alguns autores apontam que resultados mais satisfatórios na escolarização de surdos se devem às possibilidades auditivas que aportam os implantes cocleares e aparelhos, expressando assim que eles alcançam um bom domínio da língua oral. Em contrapartida, há autores, defensores exclusivamente da língua de sinais, que criticam os surdos implantados e apontam tal procedimento como sendo invasivo para o surdo, retirando sua identidade e cultura surda. Contudo, deve-se levar em consideração a importância do equilíbrio entre tais posicionamentos, uma vez que o que está em questão é o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda.

Além dos aspectos relacionados à aquisição da linguagem oral (como encontrado nos dados), esta pesquisa indicou a importância da utilização dos sinais da LSE e demais gestos como ferramentas para a aquisição da mesma pelos alunos surdos, sendo, pois considerados os sistemas aumentativos para o acesso ao currículo por esse alunado. Frente ao exposto e, de acordo com a pesquisa realizada no contexto espanhol, pode-se perceber que os usos de técnicas orais e gestuais conjugadas possibilitaram ao aluno surdo a aquisição de conceitos e desenvolveram de modo mais significativo os aspectos cognitivos e linguísticos. Tais modalidades são apresentadas como alternativas complementares, nesta pesquisa, no tocante à educação de crianças surdas.

Destarte, os resultados do estudo aqui mencionado, mostraram que, tanto a linguagem oral como a língua de sinais, não podem ser vistas como alternativas excludentes, e que há de se considerar que os surdos, de uma forma ou de outra, participarão em duas comunidades, a oral (ouvintes) e a gestual (surda), contudo, o mais importante é que tenham as competências necessárias para se inserirem em ambas. Dessa forma, acreditamos que seja possível uma articulação entre a língua oral (desenvolvida pela criança surda também com o auxílio da tecnologia) e da língua de sinais, uma servindo de suporte para a aprendizagem da outra. Evidenciamos assim, por meio dos apontamentos tecidos que, o aluno surdo pode ascender a uma comunicação efetiva através da língua de sinais, da língua oral ou de uma combinação de ambas.

Torna-se importante também mencionar a realidade legislativa e financeira que perpassam as questões que envolvem a escolarização de alunos surdos e os apoios e recursos oferecidos para o ensino desse alunado no contexto espanhol. Tais elementos subsidiam e incidem diretamente no desenvolvimento do aluno surdo e nas práticas a serem adotadas pelos centros educativos e pelos professores, uma vez que eles se encontram como prioridade na normativa do país. Frente ao exposto, cabe refletirmos em que medidas e ações governamentais está subsidiado o ensino do aluno surdo no Brasil e quais as possibilidades de melhorias nesse aspecto para que esse ensino seja mais efetivo?

Em vista das considerações acerca da má administração dos recursos financeiros oferecidos às famílias – como apoios e serviços para a escolarização do aluno surdo – e a utilização dos mesmos para outros fins (como no caso da aluna Fátima) e de forma inadequada, torna-se claro a similaridade com a realidade brasileira, que por sua vez também conta com auxílios diversos, porém utilizados muitas vezes de modo inadequado.

À luz dos apontamentos anteriores, os dados da pesquisa revelaram que as condições e organização do ensino sobre os alunos surdos influem diretamente nas práticas pedagógicas, apoios e recursos e na aprendizagem do aluno surdo. Tais fatores puderam ser ilustrados pela pesquisa na Espanha e por estudos apontados na realidade brasileira e, encontradas assim semelhanças e diferenças quanto a esses países que propiciam oportunidades de conhecimento para ambos.

Diante dos aspectos mencionados e das variáveis atreladas à escolarização do aluno surdo, destacamos a relevância da coletividade entre os professores tutores, especialistas (AL e PT) e equipe escolar no contexto observado na Espanha. Além de essa dimensão ser contemplada na legislação de Castilla-La Mancha, os dados mostraram a importância desse fator enquanto essencial para os centros educativos. Nesse sentido, apontamos essa prática como fator imprescindível para o planejamento de práticas pedagógicas diferenciadas com relação aos alunos surdos, bem como adaptações necessárias para o mesmo e para uma resposta adequada às suas necessidades comunicativas e linguísticas.

Os agentes escolares envolvidos no processo de escolarização da criança surda juntamente com a comunidade escolar e a família da criança, devem priorizar os sistemas que melhor contribuam para o desenvolvimento cognitivo e linguístico da mesma, assim como com o desenvolvimento fonológico e estrutural da modalidade comunicativa escolhida.

Reitera-se a ideia de que os profissionais que atuam no âmbito educacional não devem assumir uma posição apriorística radical de prescrição de uma modalidade e proscrição de outra. Eles devem considerar as reais e efetivas necessidades e condições da criança surda

acerca dos impactos reativos e complementares da língua oral e da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e acadêmico da criança. Em detrimento disso, corroboramos com a ideia de que os profissionais (professores, gestores e educadores de modo geral) tenham uma visão ampla do aluno surdo, contemplando assim os aspectos antropológicos da Cultura Surda e os médicos da deficiência auditiva.

Neste sentido, consideramos que os resultados levantados por este estudo mostraram semelhanças e diferenças com o contexto brasileiro e tais aspectos são decorrentes de uma dinâmica social distinta, das características peculiares da formação cultural e histórica da realidade investigada (Castilla-La Mancha) e da realidade da pesquisadora e das demais pesquisas apontadas (Brasil) e, por fim, das políticas públicas e educacionais implementadas de forma geral e específica para a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares.

Destarte, defendemos que enquanto acadêmicos brasileiros preocupados e comprometidos com a inclusão de nossos alunos surdos, precisamos tomar consciência, justamente desse nosso compromisso, ou seja, “o compromisso com o aluno surdo”. A análise do contexto espanhol nos ofereceu, em suma, esta reflexão: cada aluno surdo deve ser considerado individualmente e, para isso, muito mais do que levarmos em conta a modalidade comunicativa e a abordagem teórico-acadêmica da qual nos serviremos em sua educação, configura-se importante percebermos as possibilidades que temos e as necessidades (acompanhada da liberdade de decisão) e condições que o aluno apresenta (e das quais também participa sua família).

Acreditamos portanto, que, enquanto verdadeiros educadores comprometidos com a inclusão desses alunos, devemos pensar menos em oralismos, comunicação total, bilinguismos, bimodalismos e afins, e olhar individualmente os alunos que temos. Devemos olhar mais para “o aluno tal” e nos questionarmos sobre *sua* necessidade, a necessidade que o inclua verdadeiramente. Ao voltarmos o olhar para o Brasil, passamos a defender que a escolha de uma determinada modalidade comunicativa e abordagem teórica são consideradas importantes na educação do aluno surdo, porém, não mais que a luta pela igualdade e a defesa da diversidade que se dá na consideração das individualidades encontradas. Por que defender o uso exclusivo da LIBRAS de quem tem plena condição e possibilidade de ouvir e adquirir a linguagem oral? Por que “forçar” a ouvir quem se daria melhor se aprendesse a se comunicar por meio da língua de sinais? Em suma, por que, ao invés de ficarmos degladiando-nos acerca desta ou daquela forma de comunicação com o aluno surdo, através de nossas dissertações e teses, ou nas salas de estudos de nossas universidades, não lutamos mais por cada surdo que

estuda em nossas escolas, vive em suas casas e que tem necessidades e possibilidades únicas porque são únicos?

Todos estes questionamentos e inquietações nos ajudam a levantam possibilidades para se repensar a educação inclusiva no Brasil. Não como uma estratégia de simples transposição de um país para o outro, mas sim, de analisar os condicionantes presentes em cada realidade e as possibilidades existentes para se aperfeiçoar o processo educacional da criança surda na escola regular.

Pudemos perceber que, no decorrer deste percurso, algumas inquietações e proposições emergiram a partir das discussões e, que poderão ser objeto de futuras investigações. Acreditamos que as pesquisas devam oferecer cada vez mais abrangência nos aspectos tratados, bem como a apresentação de dimensões diferenciadas como, por exemplo, o estudo e o funcionamento de outros sistemas de educação inclusiva em distintas realidades e contextos, nacionais e internacionais, visto que a maior parte dos países já tem os princípios inclusivos implantados nas normativas referentes aos seus sistemas educativos. Daí que podemos nos questionar: como tem se configurado os aspectos aqui evidenciados em outros contextos (outras nações)? Se a Espanha, por sua história, política e organização, destaca-se pelas práticas diferenciadas que desenvolve no ensino do aluno surdo, não haveria outros contextos que também o fazem sob outros aspectos? Quais seriam estes (quais países) e o que deles poderíamos aprender oferecendo novas possibilidades para o contexto brasileiro?

Nosso estudo trata-se de uma modesta contribuição para um extenso caminho a ser trilhado por pesquisadores e educadores comprometidos com uma educação verdadeiramente significativa e efetiva para alunos surdos, por meio de uma democratização e emancipação crescentes do ensino e da ampliação de possibilidades e oportunidades para esse alunado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA RODRIGUEZ, V.M. y MORENO SANTANA, A.M. **Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico.** Investigación, teoría y práctica. Málaga: Aljibe, 1999.

ALCALÁ, M. **La construcción del lenguaje matemático.** Barcelona: Editorial Graó, 2002.

ALEGRIA, J. La lectura en el niño sordo: elementos para una discusión. In: DOMINGUEZ, B y VELASCO, C. Velasco (Coord.). **Lenguaje escrito y sordera.** Enfoques teóricos y derivaciones prácticas. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia, 1999.

_____. Los lenguajes del niño sordo: for your eyes only. In: GALLEGO, C. y GUTIÉRREZ, B. (Coord.). **Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades.** Málaga: El Aljibe, 2010.

ALONSO, P. y ARAOZ, S. **El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española.** Madrid. Ediciones Cinca. 2011.

ANDRÉS y MORELL, J. **Carta del abate don Juan Andrés sobre el origen y las vicisitudes del arte de enseñar a hablar a los mudos sordos.** Imprenta de Sancha, Madrid. 1794

APANDAGU, **Associação de padre y amigos de niños con Déficit auditivo de Guadalajara,** 2015. Disponível em < <https://www.apandagu.com/>>. Acesso em 02 junho 2015.

ARAGALL, F. **Accesibilidad en los centros educativos.** Editorial:Cinca, España, 2013.

ASÍN VERGARA, R. **El nacimiento de una región, Castilla-La Mancha 1975-1995.** Celeste Ediciones, 1999.

BATISTA, S. e SANTIAGO, c. LIBRAS: impacto do conhecimento de modalidade de comunicação gesto-visual pelo surdo oralizado. In: VII Congresso Brasileiro de Educação Especial, 7; 2016, São Carlos. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial.** São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em:< <https://proceedings.galoa.com.br/cbee7>>. Acesso em 09 maio 2017.

BEVILACQUA, M.C. **Implante coclear multicanal: uma alternativa na habilitação de crianças surdas.** 1998. 120p. Tese. (Livre-docência em Fonoaudiologia) – Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo. 1998

BIAP. **Bureau Internacional d'Audio Phonologie, 1997.** Disponível em: <<http://www.biap.org/biapespagnol/esprecom021.htm>>. Acesso em: 10 dez 2016.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A; ROMANELLI, G; ZAGO, N. (Orgs). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº. 8069/90**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p.18 - 13 de jul. 1990.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96**. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SESP, 2004.

_____. Secretária de Educação Especial. SEESP/MEC. **Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos (Série: Saberes e Práticas da Inclusão)**. Brasília, 2006.116p.

_____. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. Brasília: MEC/SEESP, 2007a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. **Decreto n. 6.214, de 26 de setembro de 2007**. Regulamenta o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social devido à pessoa com deficiência e ao idoso. 2007b. Disponível em: <<http://www.previdencia.gov.br/servicos-ao-cidadao/todos-os-servicos/beneficio-assistencial-bpc-loas/>>. Acesso em 10 julho 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília: DF, 1 set 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm> Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.274, de 25 de junho de 2013** que Inclui o Procedimento de Sistema de Frequência Modulada Pessoal (FM) na Tabela de Procedimentos, Medicamentos, Órteses, Próteses e Materiais Especiais (OPM) do Sistema Único de Saúde. 2013. Disponível em <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt1274_25_06_2013.html>. Acesso em 10 maio 2017.

BRITO, L.F. **Integração social e educação de Surdos**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CALVO, M. **Programas secuenciados de desarrollo auditivo y otros sistemas**. Disponível em <http://sid.usal.es/docs/F8/FDO22211/programa_sede.pdf>. Acesso em: 09 maio 2017.

CANDAU, V. M. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, V. M. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, 2 ed. pg. 149-160.

CAPOVILLA, F. C. **O Implante Coclear como Ferramenta de Desenvolvimento Linguístico da Criança Surda**. Rev. Bras. Cres. Desenv. Hum, São Paulo, 1998.

_____. **Problemas de Leitura e Escrita**: como identificar, prevenir e remediar, numa abordagem fonológica. São Paulo, SP: Memnon, 2000.

CARVALHO, R. A. M. Desafios do ensino da língua inglesa para surdos. In: **Anais do VIII Seminário de Línguas Estrangeiras**: a formação e a prática de professores de línguas estrangeiras, 2013. Goiânia: FUNAPE, Faculdade de Letras da UFG, 2013.

CASANOVA, M. A. **De la educación especial a la inclusión educativa**. Estado de la cuestión y retos pendientes. Revista Participación Educativa, nº 18, noviembre 2011. p. 8-24. Disponível em: <<http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-casanova-rodriguez.pdf>>. Acesso em: 10 abr 2015.

CASTILLA-LA MANCHA. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. **Ley Orgánica 9/1982**, de 10 de Agosto, de Estatuto de Autonomía de Castilla-La Mancha. Castilla-La Mancha, 1982, p. 22040-22047. Disponível em <http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1982-20820>. Acesso em: 15 jun 2015.

_____. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. **Orden de 15 de mayo de 1998**, de la Consejería de Bienestar Social por la que se regulan los Servicios de los Centros Base de Atención a Personas con Discapacidad en Castilla-La Mancha, 1998, p.3143-3748. Disponível em:<<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1998-12162>>. Acesso em: 15 jun 2016.

_____. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. **Real Decreto 1844/1999**, de 3 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha en materia de enseñanza no universitaria. Castilla-La Mancha, 1999. p.45921-5924. Disponível em. Acesso em <<http://www.boe.es/boe/dias/1999/12/29/>>. Acesso em: 15 jun 2015.

_____. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. **Resolución de 8 de julio de 2002a**. Disponível em: < http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=14431elocale=es_ESetextOnly=false>. Acesso em: 10 maio de 2015.

_____. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. **Decreto 138/2002**. Respuesta educativa a la diversidad. 2002b. Disponível em:<http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/EE/decreto_diversidadjccm.pdf>. Acesso em: 10 julio de 2015.

_____. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. **Decreto 43/2005**, que regula la Orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma CLM. 2005. Disponível em: < <http://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-43-2005-26-04-2005>>. Acesso em: 25 de agosto 2015.

_____. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. **Decreto 68/2007**, de 29/05/2007, que establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. 2007a. Disponible en <http://www.anpeclm.com/web/index.php?option=com_contentview=articleid=1239:decreto-682007-de-29-05-2007-curriculo-educacion-primaria>. Acceso em: 27 dez 2016.

_____. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. **Orden de 30/03/2007**, que regula la atención educativa al alumnado hospitalizado y convaleciente. 2007b. Disponible em: <http://www.ste-clm.com/wp/wp-content/uploads/2014/04/2007_123061675821751982_01.pdf>. Acceso em: 10 de agosto 2015.

_____. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. **Decreto 3/2008**, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha. 2008. Disponible em <<http://www.anpeclm.com/web/attachments/article/1272/Decretoconvivencia.pdf>>. Acceso em: 15 jun 2015.

_____. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. **Orden de 12/05/2009**, por la que se regula la evaluación del alumnado del segundo ciclo de Educación infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Disponible em:< <http://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/decretos-curriculo/normativa-vigente-educacion-infantil>>. Acceso em: 15 de julio 2015.

_____. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. **Ley 7/2010**, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha. Disponible em <<http://www.boe.es/boe/dias/2010/10/13/pdfs/BOE-A-2010-15624.pdf>>. Acceso em: 15 jun 2015.

_____. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. **Decreto 59/2012**, de 23/02/2012, que se crea el Centro Regional de Formación del Profesorado de CLM. 2012. Disponible em:<<http://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-59-2012-23-02-2012-crea-centro-regional-formacion-p>>. Acceso em: 10 julho 2015.

_____. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. **Orden de 18/03/2013**, que regula las modalidades básicas de formación del profesorado. 2013a. Disponible em: <<http://www.educa.jccm.es/es/normativa/orden-18-03-2013-consejeria-educacion-cultura-deportes>>. Acceso em: 20 de jun 2015.

_____. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. **Decreto 66/2013**, de 03/09/2013, que regula la atención especializada y la orientación educativa. 2013b. Disponible em: <http://docm.jccm.es/portaldocm/descargarArchivo.do?ruta=2013/09/06/pdf/2013_10828.pdf&tipo=rutaDocm>. Acceso em: 15 de agosto 2015.

_____. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. **Decreto 54/2014**, de 10/07/2014, que establece el currículo de la Educación Primaria en CLM. 2014a. Disponible em: <<http://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-54-2014-10-07-2014-establece-curriculo-educacion-pr>>. Acceso em: 10 julio 2015.

_____. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. **Orden de 05/08/2014**, que regula la organización y la evaluación en la Educación en la Comunidad Autónoma de CLM. 2014b.

Disponível em: <<http://www.educa.jccm.es/es/normativa/orden-05-08-2014-consejeria-educacion-cultura-deportes>> Acesso em: 10 de julio 2015.

_____. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. **Informe sobre la Situación del Sistema Educativo en Castilla-La Mancha 2012/2013**. 2014c. Disponível em: <<http://www.educa.jccm.es/es/consejeria-educacion-cultura-deportes/consejo-escolar/informes-situacion-sistema-educativo-regional>> Acesso em 10 de Agosto 2015.

_____. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. **Estadísticas educativas 2014/2015**. 2015. Disponível em: <<http://www.educa.jccm.es/es/consejeria-educacion-cultura-deportes/estadistica-educativa/estadistica-2014-2015-avance-datos>>. Acesso em: 02 de outubro 2015.

CEREZO, M. Los inicios de la psicopedagogía en España. In: GOSSENBACH (Coord.). **Psicología y Pedagogía en la primera mitad del siglo XX**. Madrid: UNED. 2003.

CERMI, 2005. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad – **Plan de acción del CERMI Estatal en materia de Atención Temprana a Personas con Discapacidad Auditiva**. Madrid, Colección CERMI, n. 20.

CERVANTES, M. **Don Quijote de La Mancha**. Barcelona: Editorial Vicens Vives. 2004.

CICCONI, M. Comunicação Total: uma Filosofia Educacional. In: _____. **Comunicação Total: introdução, estratégia a pessoa surda**. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica. 1996. Cap. 1. p. 1-9.

CNSE, Confederación Estatal de Personas Sordas. **La Fundación CNSE para la superación de las barreras de comunicación**. 2015. Disponível em <<http://www.fundacioncnse.org/introduccion.html>>. Acesso em 05 de outubro 2015.

COOK, L e FRIEND, M. **Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children**, nº 28, 1995, p, 1-16.

COSTA, A. **Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita**. Letras de Hoje, 2003, p. 137-153,

CUBERO GARROTE, J. **Castilla-La Mancha: patrimonio cultural de España**. Madrid, 2008. (Projetos Ánfora, v.1).

DANIELS, M. **Benedictine roots in the development of deaf education: listening with the heart**. Westport, Connecticut: Bergin e Garvey, 1997.

DELIBERATO, D. **Aspectos da percepção visual em pré-escolares surdos e ouvintes**. 2000. 134f. Tese (Doutorado em Ciências Biomédicas) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. Ensino do aluno surdo: um esboço sobre métodos e técnicas empregados na área. In: MANZINI, J.E. (Org). **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência**. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2001. p. 13-53.

ECHEITA, G. **Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones**. Madrid: Nancea, 2006.

_____. **El proceso de inclusión educativa en España**. ¡Quien bien te quiere te hará llorar! Revista Participación Educativa, nº18, noviembre 2011. p. 117-128. Disponible em: <<http://www.educacion.gob.es/revistacee/pdf/n18-echeita-sarrionandia.pdf>>. Acesso em: 10 abr 2015.

ERNESTINO, G. M. R. C.; NAKAMURA, J. L. Y. U.; BUFFA, M. J. M. B. Abordagens educacionais para surdos. In: GENARO; K. F.; LAMÓNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. (Org). **O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com deficiência**. São José dos Campos: Pulso, 2006. Cap. 17, p. 237-242.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia de España. **Ley de Instrucción Pública de 9 de Setiembre de 1857 (Ley Moyano)**. Recuperada em: <<http://personal.us.es/alporu/historia/>>. Acesso em: 15 jan 2015.

_____. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **Libro Blanco: La Educación en España. Bases para una Reforma Educativa**. MEC: Madrid, 1969.

_____. Ministerio de Educación y Ciencia de España. **LGE. Ley General de la Educación de 1970**. Disponible em: <http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852>. Acesso em: 12 fev 2015.

_____. Ministerio de la Presidencia. **Constitución Española, 1978**. Disponible em: <<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229>>. Acesso em: 12 maio 2015.

_____. Ministerio de la Presidencia. **Ley 13/1982, de 7 de Abril, de Integración social de los minusválidos, 1982**. Disponible em: <<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983>>. Acesso em: 15 abril 2015.

_____. Ministerio de la Presidencia. **Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo de 1985 de Ordenación de la Educación Especial**. Disponible em: <<https://www.boe.es/boe/dias/1985/03/16/pdfs/A06917-06920.pdf>>. Acesso em 10 maio de 2015.

_____. Ministerio de la Presidencia. **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo**. Disponible em: <<https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>>. Acesso em: 15 abril. 2014

_____. Ministerio de la Presidencia. **Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. 1991**. Disponible em < <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-24768>>. Acesso em 10 maio de 2016.

_____. Ministerio de la Presidencia. **Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales**. Disponible em:

<<https://www.boe.es/boe/dias/1995/06/02/pdfs/A16179-16185.pdf>>. Acceso em: 10 de maio e 2015.

_____. Ministerio de la Presidencia. **Orden de 14 de febrero de 1996** por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Diponível em:

<<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-4127>>. Acceso em 15 jun 2016.

_____. Ministerio de la Presidencia. **Ley 27/2007, de 23 de octubre**, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. 2007a. Disponível em; <https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-18476>. Acceso em: 12 de abril de 2016.

_____. Ministerio de la Presidencia. **Ley 7/2007, 12 de abril**. Estatuto Básico del Empleado Público y las Licencias Reguladas por el Texto Articulado de la Ley de Funcionarios Civiles del Estado, Decreto 315/64, de 7 de febrero. Boletín Oficial del Estado, Castilla-La Mancha, nº. 89, 13 abr. 2007b, p. 16270-16299.

_____. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **El Sistema Educativo Español**.

Madrid: MECD/CIDE, 2004. Disponível em:<

http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf>. Acceso em: 12 fev 2015.

_____. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**. Disponível em: <<http://www.mepsyd.es/mecd/atencion/educacion>>. Acceso em 15 abril 2014.

_____. Ministerio de la Presidencia. **Ley 27/2007, de 23 de octubre**, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. 2007c. Disponível em: <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/24/pdfs/A43251-43259.pdf>>. Acceso em 01 junho 2017.

_____. Ministerio de empleo y Seguridad Social. **Real Decreto 1856/2009**, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad, y por el que se modifica el Real Decreto 1971/1999. Disponível em:

<<https://www.boe.es/boe/dias/2009/12/26/pdfs/BOE-A-2009-20891.pdf>>. Acceso em: 02 mar 2017.

_____. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **LOMCE**. Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa. 2013. Disponível em:

<<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>> Acceso em 12 fev 2015.

_____. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **Anuncios oficiales 2014**. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan ayudas para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo para el curso académico 2014-2015. Disponível em: <<http://www.boe.es/boe/dias/2016/08/06/pdfs/BOE-B-2016-37709.pdf>>. Acceso em: 6 mar 2017.

_____. **Instituto Nacional de Estadística - INE.** Madrid, 2015. Disponível em <<http://www.ine.es>>. Acesso em: 15 mai 2015.

FALCAO, L. **Surdez, Cognição Visual e Libras:** estabelecendo novos diálogos Recife: MEC/TEC-NET/IFET. 2010.

FAUSTO, B. **História do Brasil.** São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2007.

FERNANDES, S. Letramento na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C.M. de; MASSI, G. (orgs.). **Letramento:** referências sem saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

FERNÁNDEZ, S. R. **El camino hacia la integración.** Revista Participación Educativa, nº 18, noviembre 2011. p.79-90. Disponível em <<http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-fernandez-santamaria.pdf>>. Acesso em: 10 abr 2015.

FESORMANCHA. **Federación de Personas Sordas de Castilla-La Mancha- Presentación y servicios.** Disponível em <<http://www.fesormancha.org/index.php>>. Acesso em 10 maio 2017.

FIAPAS, Confederación Española de Familias de Personas sordas. **Dossie de Prevención y Atención Precoz de los problemas auditivos en edad escolar.** Madrid, 2010.

_____. Confederación Española de Familias de Personas Sordas. **¿Qué es FIAPAS?.** 2015. Disponível em:< <http://www.fiapas.es/FIAPAS/queesfiapas.html>>. Acesso em: 06 de outubro 2015.

GALVE, M.J.L y SEBASTIAN HEREDERO, E. **Adaptaciones curriculares:** de la teoría a la práctica. V.I. Madrid: CEPE, 2002.

GASCÓN, A. y STORCH, J.G. **Historia de la Educación de sordos en España.** Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2004.

GIMENO, J. S. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **La evaluación en la enseñanza.** Madrid, Morata, 2002.

_____. **Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?** Madrid: Morata. 2009.

GLAT, R. **O papel da família na integração do portador de deficiência.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 2, n.4, p.111-119, 1996.

GÓES, M.E.R. de. **Linguagem, surdez e Educação.** Campinas: Autores Associados, 2002. 97p.

GÓMEZ, N. y POYO, D. **Alumnado con grave discapacidad auditiva en Educación Infantil y Primaria.** Orientaciones para la respuesta educativa. Navarra, Espanha, Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra 2012.

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

GONZÁLEZ MOLL, G. **Historia de la Educación del Sordo en España**. Nau Libres, Valencia. 1992.

GONZÁLEZ, T. P. Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo. De la Ley Moyano a la Ley General de Educación. In: BERRUEZO, M.R. (ORG). **El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días**. Pamplona, 2009, págs. 249-260.

GUADALAJARA. **Maratón de los Cuentos de Guadalajara**. 2016. Disponível em: <http://maratondeloscontos.org/spip/>. Acesso em: 10 de out de 2016

GUARINELO, A. **Reflexões sobre as interações linguísticas entre familiares ouvintes - filhos surdos**. Ciência e Cultura, n. 46, Curitiba, 2013.

HAGUIARA-CERVellini, N. **A Musicalidade do Surdo: representação e estigma**. São Paulo: Plexus, 2003

HERVÁS y PANDURO, L. **Escuela española de sordomudos o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español**. Madrid. 1795.

INES. **Instituto Nacional de Educação de Surdos**. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines> Acesso em: 17 mai. 2017.

JARQUE, J.G. **¿Qué es el dictamen de escolarización?** 2014. Disponível em: <http://www.edu.xunta.es/centros/ceipalbinonunez.pdf>. Acesso em: 20 agosto de 2015.

KAIL, Michèle. **Aquisição de linguagem**. Tradução Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

KENDON, A. **Gesture: visible action as uutterance**. Cambridge University Press, 2004.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

LACERDA, C. B. F. **O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: Problematizando a questão**. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.) **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. p. 51-84.

_____. **Educação inclusiva bilíngue: acompanhamento e implicações para ações pedagógicas junto a alunos surdos no Ensino Fundamental**. 2012. Projeto de Parceria Secretaria Municipal de Educação de São Carlos-SP e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2012.

LIBÂNIO, J. C. Educação: Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo, Cortez, 2000, 3. ed. p.77-130.

LLOYD, L. L.; KAPLAN, H. **Audiometric interpretation: a manual of basic audiometry**. University Park Press: Baltimore; 1978. p. 16-7, 94.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, p. 25-44, 1996.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25.

MARCHESI, A. et al. Comunicação, Linguagem e Pensamento das Crianças Surdas. In: _____. **Desenvolvimento Psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. V.3. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995a. Cap. 13, p. 198-214.

_____. Os problemas de linguagem na escola. In: _____. **Desenvolvimento Psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. V.3. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995b. Cap. 6, p. 83-99.

MARQUES, Ramiro. **Educar com os Pais**. Lisboa: Editora Presença, 2001.

MENDES, E. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade**. Marília, p. 29-41, 2006.

_____. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

MENDOZA, R. M. **Figura del Intérprete de LSE en Educación**. Revista Temas para la Educación. 2010. Nº 8. Disponível em <<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7181.pdf>>. Acesso em 10 maio 2017.

MICCOLI, L. Autonomia na Aprendizagem de Língua Estrangeira. In: PAIVA, Vera Lúcia M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MIRANDA, M. de J. C. **Educação Infantil: percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência, em Maringá/Br e em Guadalajara/ES**. 495f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2011.

MONFORT, M. **La práctica de la Comunicación Bimodal**. Madrid. Entha-ediciones. 2006.

MOURA, M.C. A Língua de Sinais da educação da criança surda. In: MOURA, M.C., LODI, A.C.B. e PEREIRA, M. C. (Orgs.). **Língua de Sinais e Educação do Surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993. p.1-5.

NAVARRO, T. **Manuel Ramíres de Carrión y el arte de enseñar a hablar a los mudos.** Revista de Filología Española, Tomo XI, julio. 1924.

NIENDICKER, C. e ZYCH, A.C. **As interações do aluno surdo em sala de aula.** Revista Eletrônica Lato Sensu – Ano 3, nº1, março, 2008. Disponível em <<http://www.unicentro.br>>. Acesso em 10 maio 2017.

NORTHERN, J.L e DOWNS, M.P. **Audição em crianças.** 3 ed. Trad. Maria Lucia Maciel França Madeira et al. São Paulo: Manole, 1989.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores.** Pinhais: Melo, 2011.

OLIVEIRA, A.A.S. Formação de professores em Educação Especial. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. e WILLIAMS, L.C.de A. (Org). **Temas em Educação Especial: avanços recentes.** São Carlos: EdUFSCAR, 2004. Cap. 9, p.239-243.

ONCE, Organización Nacional de Ciegos Españoles. **Un proyecto histórico de emancipación personal e integración social de los ciegos y deficientes visuales en España.** 2015. Disponível em: < http://www.once.es/dossier/cap1_0.htm>. Acesso em: 05 de outubro 2015.

ORTIZ, C. **Expresión Corporal.** Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física. Granada: Grupo editorial universitario. 2002.

OVIEDO, A. **La vida y la obra del Abad Charles Miches de L'Épée.** Berlin, 2006. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Abad_Michel_de_l_Epee.pdf>. Acesso em: 29 de outubro de 2015.

PARANINFO, Equipo. **Guadalajara ciudad abierta.** Guadalajara: Editorial Aache, 2016.

PERLIN, G. Identidade Surda e Currículo. In: LACERDA, C. B. F de; GOES, M. C. R de. (Org.). **Surdez: Processos educativos e subjetividade.** São Paulo: Louvise, 2000, p. 23-28.

PERRENOUD, P. **La pédagogie à l'école dès différences.** Paris: ESF, 1995.

PIMENTA, S.G. Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** São Paulo, Cortez, 2000, 3. Ed. p. 19-76.

POKER, R. B. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional.** Tese de doutorado. UNESP – Marília, 2002.

QUADROS, R.M. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais.** 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

RABELO, A. Contribuições e depoimentos. In: CICCONE, M. (Org.). **Comunicação Total: introdução, estratégia a pessoa surda.** Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica, 1996, 2. Ed. Cap. 4. p. 78-86.

- REANDRUELLO, R.A. **Educación especial**. Pearson Educación, S.A. Madrid, 2002.
- REILY, L. H. As imagens: o lúdico no ensino de arte para Pré-escolares surdos. In: Gesueli (Org), **Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades**. Cap. IX (pp.161-192), SP: Plexus Editora. 2003.
- SACKS, O. **Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- SALLES, H. M. M. L. et. al. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- SANCHES, G. M. M. B; ROMEU, C. R.F. **Atividades Lúdicas no processo de ensino/aprendizagem**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1996.69 p.
- SÁNCHEZ de YEBRA, F. M. **Libro llamado Refugium Infirmorum: muy útil y provechoso para todo género de gente**. Imprenta de Luis Sánchez, Madrid. 1593.
- SÀNCHEZ G. Carlos M. **La increíble y triste de la sordera**. Ceprosord, Caracas, 1990.
- SANTOS, M. F.dos; LIMA, M. C.; ROSSI, T. Surdez: Diagnóstico Audiológico. In: SILVA, I.; KAUCHAKJE, S. GESUELI, Z. M. (Org.) **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.
- SCHIAVON, D.N. e CARNEIRO, R.U.C. **Caracterização da deficiência auditiva e surdez**. 2014. Redefor, UNESP. 2014.
- SCHIAVON, D.N. **Prática pedagógica com alunos surdos: sala de recursos e classe comum**. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.
- SCHLÜNZEN, E. T. M. SOUZA, D. C. B. ; SANTOS, D. A.N. **O uso das tecnologias de informação e comunicação para pessoas com necessidades educacionais especiais como contribuição para a inclusão social, educacional e digital**. Revista Educação Especial (UFSM), Santa Maria, v. 1, n. 25, p. 25-36, 2005.
- SEBASTIAN, E. H. **Adaptaciones curriculares en las Comunidades autónomas**. Periódico Escuela Española, Madrid, 10 de febrero de 2000. Actualidad profesional, V. 3.439p, p.22-23.
- SILVA, J. L. P.; DINIZ, D. **Mínimo social e igualdade: deficiência, perícia e benefício assistencial na LOAS**. Florianópolis, Katálysis. v. 15, n. 2, p. 262-269, jul./dez. 2012.
- SINDELL, D. **La Terapia Auditivo-Verbal y la lingua oral en sordos**. 2013. Disponível em<http://www.t-oigo.com/main.lasso?-session=_TOC:AAFE651C0ee5925C70yxi30B1955>. Acesso em 01 junho 2017.
- SKLIAR, C.; SOUZA, R. M. O debate sobre as diferenças e caminhos para se (re)pensar a educação. In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUNG, A.; SIMON, K. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TANNÚS-VALADÃO, G. T. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da França, Estados Unidos e Espanha**. 125f, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: editoras Vozes, 2006.

TIANA FERRER, A. Espanha: Inflexões nas políticas de qualidade educativa. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação e conhecimento: a experiência dos que avançaram**. Brasília, DF: Unesco, 2004. p.293-331.

TORRES, G. **La Comunidad sorda**. ISEP Editorial, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

UNESCO. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **Informe final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**, Salamanca, España, 1994.

_____. **The Open File on Inclusive Education**. Paris: UNESCO, 2001.

VALMASEDA, B. M. **La escuela y los alumnos con déficit auditivo**. Revista CL e E: Comunicación, lenguaje y educación. Nº 22. 1994. p. 7-14.

VEIGA, I.P.A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

VICENTE, A. y VICENTE, M. P. **Una aproximación a la Historia de la Educación Especial**. Diego Marín, Murcia.2003.

VILELAS, J. **Investigação: O processo de construção do Conhecimento**. 1. ed. Lisboa: Edições Sílabo, Lda, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **Fundamentos de defectologia**. Obras completas, tomo 5. Habana: Pueblo Y Educación, 1989.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 194 p.

APÊNDICE

APÉNDICE A – Entrevista semiestructurada con “Asesora de Atención a la Diversidad en Guadalajara”

1. ¿Cuál es la legislación de Atención a la Diversidad que la provincia utiliza?
2. ¿Cuántos alumnos con Necesidades educativas especiales hay en la provincia?
3. ¿Cuántos alumnos con discapacidad auditiva hay en la provincia?
4. ¿Cómo se hace el diagnóstico de estos alumnos?
5. ¿Para hacer un mapeamiento, podría decirme el número de los alumnos, la edad y curso?
6. ¿Qué tipos de discapacidades auditivas existen?
7. ¿Cómo es la atención a los alumnos con discapacidad auditiva en las escuelas?
¿Cómo es el trabajo de profesor de audición y lenguaje?
¿Hay cursos aquí? ¿Cómo ocurre esto para el profesorado?
8. ¿Qué recursos son ofrecidos a estos alumnos?
9. ¿Hay apoyos externos a las escuelas para estos alumnos? (ONCE o de fuera)
10. ¿Qué apoyos y recursos son ofrecidos a los profesores de estos alumnos?
11. ¿Cuál es su papel, como asesora, para estos alumnos y sus familiares?
12. ¿Cuál es su papel para el profesorado?
13. ¿Hay Planes de formación, actualización o especialización para el profesorado (tutor con alumnos y PT/AL o alguna cosa sobre Lengua de Signos)?

APÊNDICE B – Entrevista semiestructurada com Professores Tutores

1. ¿Además de magisterio, tiene otra formación?
2. ¿Ya había trabajado con alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Qué tipo?
¿Cuándo?
3. ¿Puede definirme al alumno que tiene?
Desde cuándo tiene Informe
Desde cuándo tiene adaptación curricular
4. ¿Ha recibido orientaciones del Orientador/a? Especifique
5. ¿Cómo es su práctica pedagógica en el aula, considerando al alumno con discapacidad auditiva? (Adaptación curricular; Materiales y Fichas)
6. ¿Cómo es el trabajo de los especialistas? AL y PT
7. ¿Cómo y cuándo se coordinan?
Puntos a favor
Dificultades
8. ¿Cuándo y cómo se coordina con otros profesores como el de EF, Música, Ingles,...?
Puntos a favor
Dificultades
9. ¿Cómo cree que su alumno con discapacidad auditiva sigue las actividades en el aula?
Puntos a favor
Dificultades
10. ¿Qué evaluación puede hacer del aprendizaje de este alumno?
11. ¿Se coordina con la familia en este caso en concreto?
12. ¿Qué sabe acerca de la lengua de signos?
13. ¿Tiene algún tipo de formación específica o recibe alguna formación para trabajar con estos alumnos?

APÊNDICE C – Entrevista semiestructurada com Orientadores dos centros educativos

1. ¿Puede definirme al alumno?

Desde cuándo tiene Informe

Desde cuándo tiene adaptación curricular

2. ¿Cómo y cuándo se coordina con el tutor/a y con especialistas PT y AL?

Puntos a favor

Dificultades

3. ¿Cómo cree que su alumno con discapacidad auditiva sigue las actividades el aula ordinaria?

Puntos a favor

Dificultades

4. ¿Qué evaluación puede hacer del aprendizaje de este alumno?

5. ¿Se coordina con la familia en este caso en concreto?

APÊNDICE D – Entrevista semiestructurada com PT y AL

1. ¿Además de magisterio, tiene otra formación?

2. ¿Puede definirme al alumno que tiene?

Desde cuándo tiene Informe

Desde cuándo tiene adaptación curricular

¿E hoy no tiene intérprete?

3. ¿Ha recibido orientaciones del Orientador/a? Especifique

4. ¿Cómo es su práctica pedagógica con este alumno?

5. ¿Cómo y cuándo se coordinan con el tutor/a y con el otro especialista PT/AL?

6. ¿Cómo cree que su alumno con discapacidad auditiva sigue las actividades el aula ordinaria?

7. ¿Qué evaluación puede hacer del aprendizaje de este alumno?

8. ¿Se coordina con la familia en este caso en concreto?

SOLO PT ¿Tiene algún tipo de formación específica o recibe alguna formación para trabajar con estos alumnos?

APÉNDICE E – Entrevista semiestructurada com a Secretaria da APANDAGU

1. ¿Qué es la Asociación y que hace de forma general?
2. ¿Hace tiempo que existe la Asociación?
3. ¿Cuáles son sus objetivos?
4. ¿Es todo gratuito?
5. ¿Quién la coordina de forma general? ¿Es la diputación o los padres?
- 6- ¿Qué ofrece la Asociación a las personas sordas, oyentes, padres y escuelas?
7. ¿Hay colaboración con otros servicios?
8. ¿Hay servicio para personas oyentes?
9. ¿Usted, como mira la Lengua de Signos?
10. ¿E sobre el método oral, como ves?
11. ¿Y cuántos niños son atendidos más o menos? ¿Son signantes u orales?
12. ¿Cómo es el trabajo de la logopeda y el suyo?
13. ¿Cómo es el trabajo con FIAPAS?
14. ¿Cómo crees ter evolucionado la sordera en España?
15. ¿Hay otras informaciones a hablar?
16. ¿Y con relación a las ayudas, como con los audífonos e implantes? ¿Cómo es?

APÊNDICE F - Entrevista semiestructurada com os pais do aluno surdo

1. ¿Cómo y cuándo se dieron cuenta que su hijo era sordo? ¿Y quién le detectó y donde fue en primero lugar?
2. ¿Tuvieron suficiente información sobre esto?
3. ¿Qué problemas surgieron en estos primeros momentos?
4. ¿Lleva prótesis? ¿Recibe algún tipo de rehabilitación y subvención?
5. ¿Cambio en algo la actitud de vosotros hace su hijo cuando le detectaron la sordera?
6. ¿Cree que su hijo necesita o necesitaba cuidados especiales por parte de vosotros y cuáles?
7. ¿Y qué problemas han tenido relacionado a la comunicación?
8. ¿Necesita su hijo algún tipo de ayuda educativa?

APÉNDICE G – Observaciones

Nombre de la profesora:

Nombre dos alumnos:

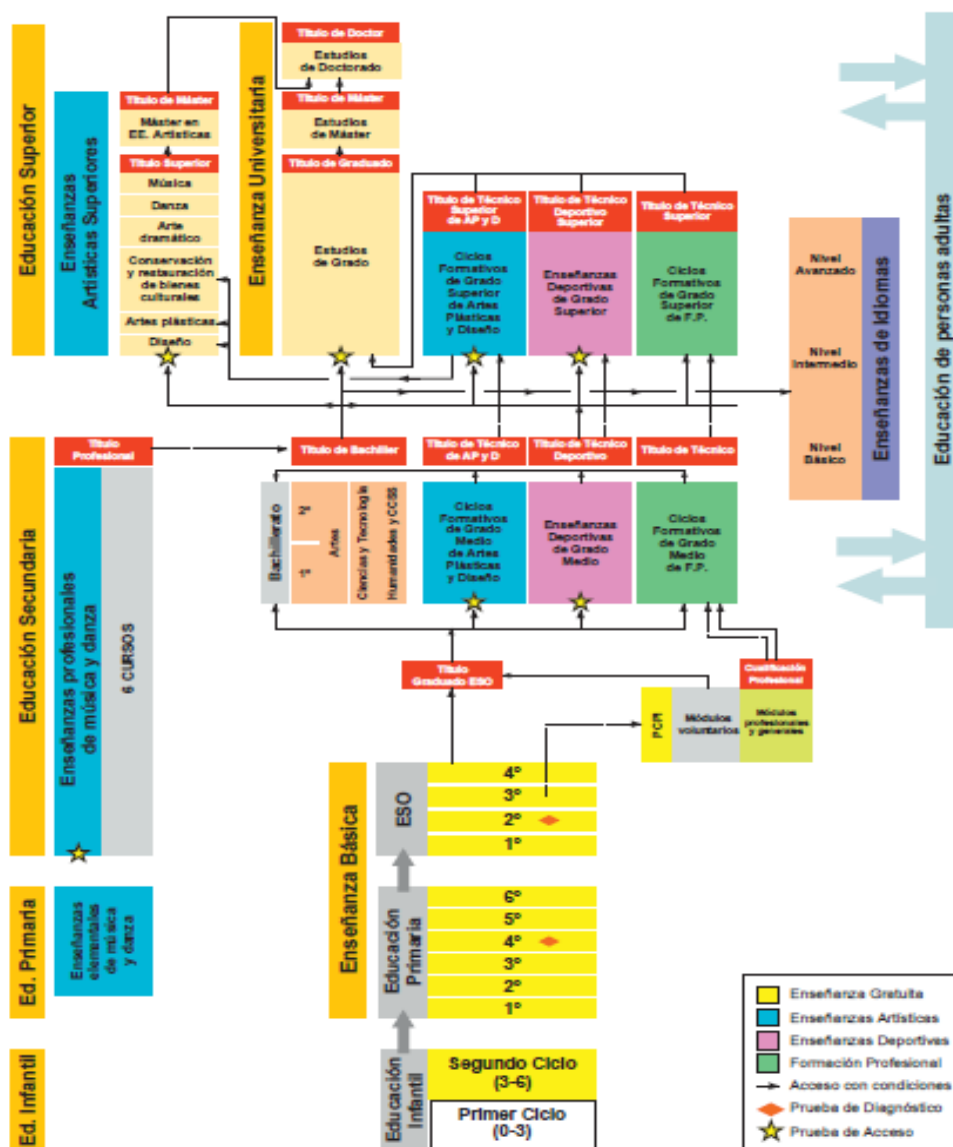
Escuela:

1. Estrategias de enseñanza utilizadas
2. Tipo de recursos
3. Comunicación/Utilización de Lengua de Signos
4. Socialización
5. Interacción profesor-alumno
- * trabajo de los especialistas PT y AL (o interprete)
6. Interacción entre los alumnos
7. Evaluación del desempeño escolar
8. Acciones comunicativas (tarea general)

Documentos: Programación de aula, evaluación psicopedagógica, Adaptación curricular, Informe y Dictamen.

ANEXOS

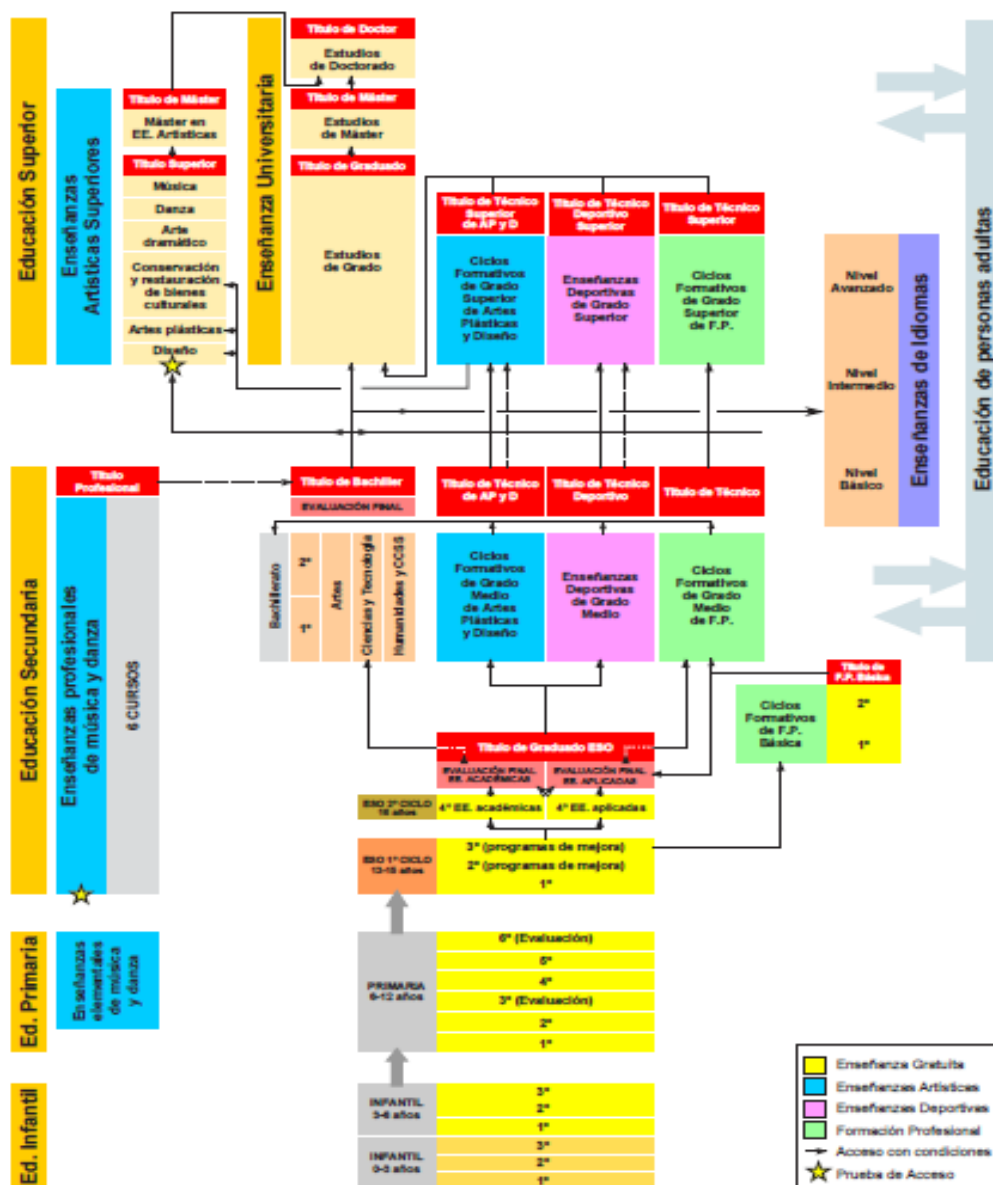
ANEXO A – Sistema educativo Espanhol (LOE, 2006)



Fonte: Ministério da Educação -

<http://www.mecd.gob.es/exterior/centros/cervantes/es/ofertaeducativa/estructurasistemedu/estructurasistemaeducativoesp.shtml>

ANEXO B – Sistema educativo Español (LOMCE, 2013)



Fonte: Informe del Sistema Educativo –

<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis>