

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

MARIA CECÍLIA VILLAÇA LIMA

CURSO DE LIBRAS PARA OUVINTES:
uma pesquisa exploratória

FAE/CBH/UEMG
BELO HORIZONTE
2017

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

CURSO DE LIBRAS PARA OUVINTES:
uma pesquisa exploratória

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais para exame de defesa.

Linha de pesquisa I - Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

Aluna: Maria Cecília Villaça Lima

Orientadora: Professora Doutora Vânia Aparecida Costa

Coorientadora: Professora Doutora Andréa Lourdes Ribeiro

FAE/CBH/UEMG
BELO HORIZONTE
2017

Dissertação defendida e aprovada em 28 de Agosto de 2017, pela banca examinadora constituída pelas professoras:

Prof.^a Dra. Vânia Aparecida Costa – Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

Prof.^a Dra. Andréa Lourdes Ribeiro – Coorientadora
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

Prof.^a M.^a Terezinha Cristina da Costa Rocha
Universidade Federal de Minas Gerais - UEMG

Prof.^a Dra. Santuza Amorim da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

Prof.^a Dra. Daniela Amaral Silva Freitas
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG (Suplente)

Prof.^a Dra. Maria José Francisco de Souza
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Suplente)

*Para meu filho, Jonathan, fonte eterna de amor e
sabedoria na minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Lázaro Augusto, meu eterno “Vô Lazineiro”, por ter sido meu primeiro professor de Libras e por ter me ensinado a valorizar, admirar e respeitar as diferenças entre as pessoas desde meus primeiros anos de vida.

À Senhora Maria do Carmo, minha mãe, pelo apoio e por ser sempre meu exemplo de perseverança e força.

Aos meus irmãos, André Luiz e Antônio Augusto, pelo companheirismo e incentivo.

À saudosa amiga e Professora Maria Helena, por me ensinar tanto sobre valores humanos.

À Professora Vânia Costa, pelo incentivo, por estar presente mesmo estando longe, por acreditar nesta pesquisa e por dedicar-se a ricos ensinamentos, reflexões e orientações.

À Professora Andréa Ribeiro, pelos ensinamentos, conselhos, apoio, carinho e paciência nas orientações.

À amiga Luciana Freitas, pelo carinho, apoio e incentivo.

Ao admirável Professor Fabrício Resende pela competência, inteligência, coragem, fé e perseverança ao ensinar tanto sobre o universo surdo a tantas pessoas.

À comunidade da escola onde foi realizada a pesquisa de campo, à diretora e aos alunos que colaboraram para que este trabalho fosse possível.

Aos professores e colegas da FaE – UEMG, em especial a Professora Vera Nogueira, e aos colegas Frederico Moreira e Matheus Augusto Freitas que tanto contribuíram com a construção e com o refinamento deste trabalho.

*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,
que me insere na busca, não aprendo nem ensino.
A educação necessita tanto de formação técnica e
científica como de sonhos e utopias.*

Paulo Reglus Neves Freire

RESUMO

Lima, Maria Cecília Villaça. CURSO DE LIBRAS PARA OUVINTES: uma pesquisa exploratória

A presente pesquisa teve como objetivo compreender a prática pedagógica desenvolvida por um professor surdo durante um curso de Libras ofertado para alunos ouvintes. Em busca de se aproximar desse processo, outras questões foram objeto de estudo-análise, tais como: o encontro social e linguístico entre surdos e ouvintes no mesmo espaço escolar; com os períodos históricos da pessoa com necessidade especial; com a história da educação dos sujeitos surdos no Brasil; com a educação inclusiva e com os aspectos relacionados à formação do professor de Libras. Realizada em uma escola da rede pública de ensino na cidade de Belo Horizonte - MG, a pesquisa de natureza exploratória propôs-se a analisar as atividades desenvolvidas em um Curso Básico de modo a compreender o quê e como se ensina quando se ensina Libras em uma turma de um docente surdo e alunos ouvintes. Para isso, organizou-se em três etapas: a primeira com observações e registros das atividades utilizadas pelo professor durante o curso; a segunda com a análise e a organização dessas atividades, o que resultou em uma tabela de atividades de ensino da Libras; e a terceira em que as atividades de ensino da Libras, utilizadas pelo educador, foram divididas em dois seguimentos, as Atividades de aprendizagem da estrutura da Libras e as Atividades de uso da Libras, o que, em seguida, foi analisado com as descrições dos métodos de ensino das línguas orais da linguística aplicada, os quais mais se aproximam do método de ensino da língua de sinais. O resultado mostrou que prevaleceu o uso das atividades que podem ser identificadas com o método comunicativo de ensino da língua, indicada por Gesser (2010), como a mais adequada para o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: Curso de Libras. Práticas pedagógicas. Ouvintes.

ABSTRACT

Lima, Maria Cecília Villaça. BRAZILIAN SIGN LANGUAGE COURSE: an exploratory research

The present research aimed to understand the pedagogical practice developed by a deaf teacher during a course of Brazilian Sign Language offered to hearing students. In order to approach this process, other questions were object of study-analysis, such as: The social and linguistic encounter between deaf and hearing in the same school space; with the historical periods of the person with special need; with the history of deaf subjects' education in Brazil; with inclusive education and with aspects related to the formation of the professor of Brazilian Sign Language. Held at a public school in the city of Belo Horizonte - MG, this exploratory research aimed to analyze the activities developed in a Basic Course in order to understand what and how it is taught when a deaf teacher is teaching Brazilian Sign Language in a class of listening students. It was organized in three stages: the first stage with observations and records of the activities used by the Teacher during the course; the second stage with the analysis and organization of these activities, which resulted in a table of Brazilian Sign Language teaching activities, and the third stage in which the teaching activities of Brazilian Sign Language, used by the teacher, were divided into two segments, the Activities of learning the structure of Brazilian Sign Language and the Activities of use of Brazilian Sign Language and then analyzed with the descriptions of the methods of teaching oral languages of applied linguistics that are closest to the method of teaching sign language. The results show that the use of activities that can be identified with the communicative method of language teaching, indicated by Gesser (2010), as the most adequate for the teaching-learning process of languages prevailed.

Keywords: Brazilian sign language course. Pedagogical practices. Listeners.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

a.c. - Antes de Cristo

d.c. - Depois de Cristo

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE - Associação de Pais e Amigos Excepcionais

BH - Belo Horizonte

CAED - Centro de Apoio à Educação a Distância

CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CIFS - Classificação da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CM - Configuração de Mãos

dB- Decibéis

FaE - Faculdade de Educação

GT - Grupo de Trabalho

IBC - Instituto Benjamim Constant

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LED - Light Emitting Diode

Libras - Língua Brasileira de Sinais

LP - Língua Portuguesa

LS - Língua de Sinais

L1 - Língua Materna

L2 - Segunda Língua

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MG - Minas Gerais

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

OMS - Organização Mundial da Saúde

PAE - Projeto de Alternativas Educacionais

PLANAP - Plano Anual de Atividade Pedagógica

TILS – Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 -	62
Figura 02 -	66

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01 -	31
Fotografia 02 -	33
Fotografia 03 -	64
Fotografia 04 -	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 -	39
Tabela 02 -	56
Tabela 03 -	59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 -	52
Gráfico 02 -	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – REFERENCIAIS TEÓRICOS	20
1.Períodos Históricos da Pessoa com Necessidades Especiais	20
1.1.Período da Exclusão	20
1.2.Período da Segregação.....	21
1.3.Período da Integração	24
1.4.Período da Inclusão	26
1.5.Breve História da Educação Inclusiva no Brasil	28
1.6. A Educação e o Surdo no Brasil: da Escola Especial para a Escola Inclusiva.....	28
1.7. A Educação Bilíngue	36
1.8. Educação de Surdos em Belo Horizonte - MG.....	37
1.9. Acessibilidade: Uma questão contemporânea	40
1.10. Formação do Professor de Libras	42
1.11. Metodologias de Ensino de Língua e o Ensino de Libras	45
CAPÍTULO II- PERCURSO METODOLÓGICO	50
2.1.A Escolha da Escola	51
2.2. A Necessidade da Libras	51
2.3. O Aluno e a Comunidade Escolar	52
2.4. Libras em destaque na Escola.....	53
2.5. O Curso Básico de Libras	54
CAPÍTULO III – A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO BÁSICO DE LIBRAS	58
3.1. Atividades do Curso Básico de Libras	58
3.1.1. Saudações	60
3.1.2. Músicas Traduzidas Simultaneamente	60
3.1.3. Imagens e suas Nomeações	61
3.1.4. Poema de Autoria Surda.....	61
3.1.5. Repetição de Diálogos com e sem a Visualização do Roteiro pelos Colegas	62
3.1.6. Anedotas Assistidas	63
3.1.7. Anedotas Contadas	63

3.1.8. Sessão Cinema.....	63
3.1.9. Sessão Cinema INES e Entrevista.....	63
3.1.10. Manchete de Jornal.....	64
3.1.11. Material Exposto nas Redes Sociais.....	65
3.1.12. Exercícios Impressos.....	65
3.1.13. Legislação da Área da Surdez, Datilologia, Classificadores e Parâmetros.....	66
3.1.14. Dinâmica para Fixação.....	66
3.1.15. Comunicação e Fluência.....	67
3.1.16. Avaliação.....	68
3.2. Análise dos Dados.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICE.....	79
Questionário aplicado à turma do Curso Básico de Libras.....	79
ANEXOS.....	80
Anexo 01: Vídeos utilizados durante as aulas do Curso Básico de Libras.....	80
Anexo 02. Escolas públicas inclusivas e especiais que trabalham com alunos surdos na cidade de Belo Horizonte – MG.....	82

INTRODUÇÃO

De certo, o tema desta pesquisa tem origem nas minhas inquietações (in) conscientes e relacionadas à surdez. O que defino como inquietação inconsciente sobre a surdez originou-se ainda no meu primeiro contato com a escola aos seis anos de idade. Naquela época, fui matriculada na extinta Escola Estadual Presidente João Pessoa, no bairro Santo Antônio em Belo Horizonte - MG a um quarteirão da minha casa, para cursar o pré-primário e meu avô paterno, que era servidor público aposentado, foi designado por minha mãe para me levar e buscar. Até aqui, uma história normal como a de qualquer outra criança que inicia sua vida estudantil não fosse o fato de meu avô ter sido uma pessoa surda e isso ter gerado situações que me provocaram e ainda, após tantos anos sem a presença física dele, provocam-me inquietações e reflexões.

Bem mais adiante, durante o segundo curso de graduação na área da educação e com minhas inquietações sobre surdez um pouco mais conscientes academicamente, iniciei o Curso de Educação Inclusiva ofertado no segundo semestre do ano de 2012 pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, no Instituto Pestalozzi em Belo Horizonte – MG, no qual foram discutidas e pesquisadas as relações que norteiam as pessoas com deficiência no espaço escolar. O interesse pelo assunto potencializou-se pela convivência, no mesmo ano, enquanto docente da disciplina de Arte com alunos surdos inseridos em turmas comuns na Escola Estadual Professor José Mesquita de Carvalho, em Belo Horizonte - MG. Essa experiência possibilitou o contato com educandos ouvintes e surdos, o que, por sua vez, apontou para a necessidade de estudos em dois segmentos, um relacionado à educação do aluno surdo e o outro ao encontro social e linguístico entre ouvintes e surdos no mesmo espaço escolar, onde não somente são utilizadas duas línguas diferentes, como também estas pertencem a modalidades distintas, já que o aluno surdo se comunica em língua de sinais, língua visuoespacial e o ouvinte fala em português, língua oral-auditiva¹.

Para compreender a realidade na educação do discente surdo, centralizei meus estudos e minhas pesquisas nos períodos históricos da Pessoa com Necessidades Especiais, na história da educação dos surdos no Brasil e me matriculei, no ano de 2013, no Curso de Libras para Professores das Escolas Estaduais de MG no Centro de Capacitação

¹O termo oral-auditiva designa a modalidade de articulação (via oral) e recepção (via auditiva) da língua portuguesa.

Profissional, Educacional e de Atendimento ao Surdo – CAS, o qual faz parte da Rede Estadual de Ensino junto à Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, localizado no mesmo endereço da Escola Estadual Francisco Sales em Belo Horizonte – MG.

Tal curso e estudos, associados às leituras e às recorrências à Lei sobre a Língua Brasileira de Sinais, colaboraram de forma expressiva no meu desempenho como professora de Arte dos alunos surdos e ouvintes matriculados nas escolas das redes estadual e federal de ensino por onde lecionei, mas, como sugere Morin (2003, p.65), “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em um contexto para que adquiram sentidos”. Dessa maneira, o curso e os estudos ainda contribuíram, de forma efetiva, agregando valores e sentido na elaboração da monografia intitulada “Arte e o Universo surdo: Um Estudo comparativo”, desenvolvida como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais durante o ano de 2013 na Escola de Design – UEMG, que teve como objetivo a compreensão das estratégias metodológicas da disciplina de Arte na melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos surdos matriculados no ensino médio em duas escolas, uma inclusiva e outra especial.

Ainda influenciada pelos estudos apresentados na monografia citada, elaborei e apresentei ao colegiado do curso de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, FaE/UEMG no ano de 2014, na linha de pesquisa I – Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos, o projeto de pesquisa para iniciar meus estudos como mestranda.

Após o primeiro ano como mestranda e com leituras mais amplas sobre o sistema educacional, proporcionadas pelas disciplinas do curso, sobretudo, aquelas relacionadas ao tema Linguagens e aos processos educativos da linha de pesquisa I, e já com novas experiências e entendimentos acerca da educação de alunos surdos, o objeto a ser estudado foi se modificando e retomando a ideia inicial sobre o encontro social e linguístico entre surdos e ouvintes no mesmo espaço escolar, aquele originado no primeiro contato educacional vivenciado com alunos ouvintes e surdos no ano de 2012, na Escola Estadual Professor José Mesquita de Carvalho, conforme citado. Desse modo,

o objeto de estudo passou a ser a prática pedagógica do professor em um curso de Libras ofertado para alunos ouvintes e surdos em uma escola da rede pública de ensino.

Definido tal objeto de estudo, percebi que, de certa maneira, o problema desta investigação veio sendo construído também ao longo dos seis anos de experiências vividas nas escolas estaduais e em uma escola federal em que trabalhei. Observações e questionamentos sobre a realidade linguística e interativa vivenciada pelos alunos ouvintes e surdos e pelas comunidades escolares se fizeram muito presentes ao longo dessa trajetória. Embora não tivesse ainda conhecimento sobre a oferta de cursos de Libras em escolas públicas na capital mineira, constatei que nenhuma daquelas que havia trabalhado apresentava esta proposta. Esse contexto era intrigante. Era impossível não fazer questionamentos diante daquela realidade. Percebi que os educandos surdos ingressantes na escola que chegavam ao início do ano letivo para estudar e conviver com colegas e professores ouvintes comunicavam pouco em Libras e também em português. E, por outro lado, os colegas ouvintes e os professores que também chegavam para conviver com colegas/alunos surdos mostravam pouco conhecimento em Libras. Não havia, nessas escolas em que trabalhei, disciplinas ou cursos para o conhecimento e a difusão da Libras.

Diante disso, geralmente, o quadro apresentava-se da seguinte maneira: os discentes surdos ficavam sentados em um canto da sala de aula e os ouvintes noutro, durante os intervalos e “recreios” essa cena se repetia nos corredores ou nos pátios das escolas e, balizando essa situação, exclusivamente dentro da sala de aula, havia a presença do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - TILS, garantida pela Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000, a qual dispõe sobre a acessibilidade, oportunizando o tratamento diferenciado, neste caso, por meio da tradução e interpretação de Libras, o que contribuía para o entendimento das aulas por meio da tradução/interpretação para aqueles alunos surdos aprendizes da Libras e também da língua portuguesa.

No decorrer desses anos, meus questionamentos e minhas observações afloravam e se apresentavam, ora para mim mesma, ora para meus pares dentro das escolas, por meio das seguintes perguntas: mas e a comunicação entre os alunos? E a troca de experiências, saberes e competências entre eles? E o discente ouvinte, quem faria a

tradução da Libras para o português para este aluno entender o colega surdo? O que o educando ouvinte entendia sobre a língua do colega surdo? Como seria a permanência em uma escola, ou ainda, como seria a permanência em uma sala de aula durante um ano letivo inteiro sem haver comunicação do aluno surdo com os colegas? A escola não deveria ser um espaço onde todas as pessoas possam se conhecer, dialogar, aprender, interagir, socializar, trocar saberes e competências? Existem escolas que oferecem o curso de Libras? Todos esses questionamentos me levaram a buscar maiores informações em relação às questões da Língua Brasileira de Sinais, sua difusão e seu ensino nas escolas públicas estaduais.

Durante o GT 15-4077, Educação Escolar Bilíngue de Surdos da 37ª Reunião Nacional da ANPEd, Quadros e Karnopp (2015) apresentaram as afirmações de Fernandes e Moreira (2009) a seguir quanto às demandas para a política pública, o que trouxe mais lucidez e organização para meus questionamentos:

A implantação/implementação de uma política linguística séria de difusão e preservação da Libras na comunidade, contribuindo para a consolidação de seu status linguístico e valorização social; a formação e contratação de uma equipe de profissionais bilíngues, surdos e não-surdos (docentes de Libras, tradutores e intérpretes de Libras/LP, monitores bilíngues, professores de português como L2), protagonizando os programas de educação bilíngue para surdos; o ensino da Libras como segunda língua para estudantes não-surdos, desde a Educação Infantil, nas escolas em que estiverem matriculados estudantes surdos, sendo facultativa nos demais estabelecimentos; a revisão dos projetos político-pedagógicos das instituições, nas diferentes disciplinas, contemplando o legado histórico e cultural das comunidades surdas, de modo a problematizar os discursos hegemônicos que patologizam a surdez e os surdos; a adoção de metodologias de ensino de língua portuguesa como segunda língua, o que implica mudanças nos componentes curriculares (conteúdos, objetivos, metodologia, avaliação); o desenvolvimento de mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos dos estudantes surdos que contemplem a Libras, com possibilidades de veiculação e registro pelo uso de tecnologias na educação; e a oferta gratuita de cursos de Libras, na modalidade de educação de jovens e adultos, aos pais e familiares de pessoas surdas (FERNANDES; MOREIRA, 2009. p. 225-236).

As análises do art. 18 da Lei 10.098 em Dezembro de 2000, da regulamentação da Lei 10.436 em Abril de 2002, dos Decretos 5296 em Dezembro de 2004 e 5626 em

Dezembro de 2005 e das colocações de Quadros e Karnopp (2015) associadas às experiências, às observações e aos questionamentos vivenciados por mim, fortaleceram minha hipótese de que o encontro social e linguístico entre surdos e ouvintes no mesmo espaço escolar ainda não foi considerado fator relevante no projeto político pedagógico das escolas públicas.

Ao entender a importância da difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras, por intermédio, principalmente, de cursos de Libras para a melhoria na comunicação e na socialização de surdos e ouvintes no mesmo espaço escolar, optei por realizar este trabalho por meio de uma pesquisa exploratória, realizando um estudo de caso para o qual foi adotada a abordagem metodológica qualitativa, que: considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo para o qual o processo é o foco principal da abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados acontece de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, tem como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultado (cf. GIL, 2008). Dessa forma, Godoy (1995, p.58) nos esclarece que:

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Sendo assim, a pesquisa em questão teve um caráter exploratório com o objetivo geral de compreender a prática pedagógica do professor surdo durante o Curso Básico de Libras oferecido na modalidade extensiva em uma escola estadual. Como objetivos específicos, foram elencados:

- Mapear as atividades de ensino utilizadas pelo professor para introduzir os alunos na Língua Brasileira de Sinais;
- Analisar as atividades de ensino aplicadas durante o curso.

A dissertação apresenta-se dividida em três capítulos, que estão estruturados da seguinte maneira:

No capítulo I, com embasamento nos estudos de vários autores, dentre eles: Mazzota (1996), Soares (1999) e Menicucci (2006), apresenta-se a descrição histórica da educação da pessoa com deficiência, elaborada com a finalidade de compreender, dentre outros aspectos, como as pessoas surdas eram educadas, parte que está dividida em períodos denominados como Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão, finalizando com a história da educação dos surdos no Brasil. Neste capítulo, também pautado nas abordagens teóricas de Goldfeld (1997), Skliar (1997), Lodi (2005), Strobel (2008) e outros, procurou-se demonstrar a trajetória da educação especial e da educação inclusiva direcionada à educação do surdo no Brasil e em Belo Horizonte, ao se expor a oficialização da Libras como segunda língua brasileira e os termos como oralismo, comunicação total, bilinguismo, língua de sinais, dentre outras terminologias próprias da área da educação inclusiva e fundamentais para a compreensão deste trabalho. O capítulo finaliza com a análise das metodologias de ensino de línguas, sobre as quais autores como Spinassé (2006), Richards (2006) e Gesser (2010) colaboram com elucidações sobre o campo linguístico.

No capítulo II, apresento a escola, o espaço para o curso, o professor e a turma. Ainda neste capítulo, descrevo a grade curricular do Curso Básico de Libras, sua origem e seu uso. O capítulo encerra-se com a apresentação das etapas para a realização da pesquisa.

No capítulo III, descrevo as atividades utilizadas pelo professor explicando como cada uma delas foi ensinada. Para finalizar esse capítulo, apresento o gráfico com a distribuição das atividades que foram categorizadas relacionando-as com a quantidade destas e os aspectos comuns entre elas.

As considerações finais apontam, dentre outras questões, que, durante o Curso Básico de Libras analisado na escola pesquisada, prevaleceu o uso de atividades que podem ser identificadas com a abordagem comunicativa de ensino da língua, o que, de acordo com (GESSER, 2010), é indicado como a mais adequada para o processo de ensino-aprendizagem de idiomas.

CAPÍTULO I – REFERENCIAIS TEÓRICOS

1. Períodos Históricos da Pessoa com Necessidades Especiais

Ao pesquisar sobre Libras, educação dos surdos e seu universo, inicialmente, é preciso conhecer a história da Pessoa com Necessidade Especial, abordando, portanto, os períodos conhecidos como Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão, no sentido de contribuir para uma melhor compreensão do tema discutido nesta dissertação.

1.1. Período da Exclusão

Gugel (2007, p.63) aponta que, na Grécia antiga, durante os planejamentos das cidades, era comum propor à sociedade que as pessoas nascidas disformes fossem eliminadas. A eliminação poderia acontecer por abandono, afogamento ou, ainda, atiradas do aprisco de uma cadeia de montanhas chamada Taygetos, na Grécia.

Em Roma, no ano de 330, as leis também não eram favoráveis às pessoas que nasciam com deficiência. Em Constantinopla, elas podiam fazer algumas atividades, tais como serem pajens das mulheres e prestar serviço à corte como bobos de entretenimento. Aos pais eram dados a permissão e o incentivo para eliminar as crianças com deformidades físicas, usando a prática do afogamento. Aqueles que sobreviviam eram explorados nas cidades, ou tornavam-se integrantes de circos para o entretenimento dos abastados. Com as grandes conquistas romanas, legiões de soldados retornavam feridas e com amputações diversas devido às batalhas. De acordo com Vieira (2009), para acolher essas vítimas, deu-se início a um tímido sistema hospitalar que dividiu a história da medicina romana em três períodos:

1) Das origens até cerca da metade do século III a.C., caracterizado por influências itálicas e etruscas, em que prevalece uma terapêutica de tipo familiar; os hospitais militares valetudinários², que se desenvolveram como resposta a uma necessidade imposta pelo crescimento progressivo da República e do Império. Inicialmente, os feridos em batalhas eram levados para as casas dos patrícios e ali eram atendidos. 2) A transição, da metade do século III a.C. até o século I d.C., quando há uma penetração da cultura científica grega, com a chegada a Roma de médicos gregos (homens livres, escravos ou libertos); com a expansão territorial e o crescente número de feridos, criou-se um espaço especialmente dedicado a eles dentro do campo militar. Sua estrutura

²Valetudinário: que necessita de cuidados especiais para sua sobrevivência.

era a de um corredor central e fileiras em ambos os lados com pequenas salas, cada sala com capacidade para quatro ou cinco pessoas. 3) A era dos hospitais escolas de medicina, a partir do início do século I d.c, produto da piedade cristã. Entretanto, as pessoas “deficientes” continuavam sendo discriminadas, afastadas e excluídas da convivência com outras pessoas consideradas normais (VIEIRA, 2009. p. 31-32).

Tanto para os gregos quanto para os romanos, o sujeito surdo não era considerado um ser humano, uma vez que a fala era o resultado lógico e final do pensamento. Então, quem não pensava não era humano e, conseqüentemente, não tinha direito à escolarização, a frequentar lugares comuns aos ouvintes e nem a receber heranças ou fazer parte de testamentos. (cf. BIGOGNO, 2010, 2011). Dessa forma, historicamente, foram estabelecidos, por muito tempo, o desinteresse, a falta de informação e o preconceito sobre a forma como o sujeito surdo aprendia e como ele se estabelecia num mundo de maioria ouvinte.

1.2. Período da Segregação

Durante o império romano, por volta do ano de 64 a.c, surgiu o cristianismo. Essa nova religião voltava-se para a caridade e o amor entre as pessoas. As classes desfavorecidas sentiram-se acolhidas com essa nova visão. A eliminação das pessoas nascidas com deficiência foi diminuindo ao longo do tempo por meio de intervenções cristãs. As concepções romanas foram se modificando e também as perseguições aos cristãos foram gradativamente diminuindo até que o Imperador Diocleciano decretou a última perseguição na segunda metade do século III. O Edito de Milão foi publicado sob a aprovação do Imperador Constantino no ano de 313, no início do século IV, concedendo aos cristãos a liberdade de culto. No ano de 390, por meio da publicação do Edito de Tessalônica³, o Imperador Teodósio oficializou como religião do Império, o Cristianismo, sendo assim, além de exercer controle sobre a crença cristã, utilizou-se a estrutura da Igreja para reestruturar e organizar seu Império (cf. SALOMÃO, s.d). Foi durante esse período que surgiram os primeiros espaços de caridade que abrigavam indigentes e pessoas com deficiências.

De acordo com Mazzota (1996), durante a Idade média, a Igreja Católica desempenhou uma importante função na discriminação das pessoas deficientes, pois tomou como princípio de divindade que o homem era criado à “imagem e semelhança de Deus”, levando muitos cristãos a acreditarem no surgimento dos seres deficientes como um

³Tessalônica: segunda maior cidade da Grécia e a principal da região da Macedônia.

castigo divino. Para Gugel (2007), naquela época, os mais supersticiosos ainda atribuíam aos deficientes poderes sobrenaturais:

A população ignorante encarava o nascimento de pessoas com deficiência como castigo de Deus. Os supersticiosos viam nelas poderes especiais de feiticeiros ou bruxos. As crianças que sobreviviam eram separadas de suas famílias e quase sempre ridicularizadas. A literatura da época coloca os anões e os corcundas como focos de diversão dos mais abastados (GUGEL, 2007, p.10).

Entretanto, de acordo com Silva (1986), isso incomodava a Igreja, principalmente em relação às famílias abastadas. Na referida época, a sociedade era dividida em feudos. Nos castelos, para não dividirem suas heranças com outras famílias, os nobres acabavam casando-se entre si, e, conforme Ribeiro (2016), os casamentos consanguíneos, isto é, as relações matrimoniais entre indivíduos com grau de parentesco muito próximo, como pais com filhos ou entre irmãos e até mesmo primos de primeiro e segundo grau, “representam mais do que um preconceito ridicularizado em certos casos e culturas, porém um relevante aspecto genético com consequências hereditárias”.

Sendo assim, os casamentos dos nobres acabavam gerando um número expressivo de indivíduos com diversos tipos de anomalias fisiológicas, entre aqueles, os surdos. Por não terem uma língua que se fizesse inteligível à maioria da população da época, os surdos não podiam se confessar, com isso, para a Igreja, suas almas passaram a ser consideradas mortais, pois eles não podiam ouvir e nem falar os sacramentos sagrados. A partir de então, por meio de acompanhamentos e orientações, iniciaram-se as primeiras ações na tentativa de educar os surdos. Para isso, de acordo com Honora e Frizanco (2009), inicialmente, a Igreja Católica convidou os monges que viviam em clausura e que desenvolveram uma linguagem gestual para que fossem os professores dos surdos.

As citadas autoras ainda relatam que a sociedade, naquela época, vivia sob grande influência da Igreja Católica, mas que esta mesma Igreja não fazia objeções aos que detinham o poder econômico, o que resultava em uma preocupação da Sagrada Igreja em relação à educação e à aceitação social dos surdos nobres para que o vínculo não fosse quebrado. Dessa maneira, ao possuir uma língua, esses surdos nobres poderiam

participar dos ritos sagrados, o que, de acordo com os ideais da Igreja, manteria suas almas imortais. Ademais, tais surdos em específico manteriam suas posições sociais e ainda continuariam com suas importantes contribuições financeiras à Santa Madre Igreja.

Gugel (2007) afirma que, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, houve grandes avanços nos atendimentos hospitalares às pessoas com deficiência e, nesse mesmo período, a assistência especializada em ortopedia aos mutilados das guerras também teve grande relevância.

Segundo Foucault (2004), a inauguração do Hospital Geral em Paris no ano de 1656 foi um marco do fenômeno das grandes internações daquele século. Esse marco não se refere única e exclusivamente ao enclausuramento ou à internação de pessoas com distúrbios mentais, mas à exclusão da maioria das pessoas pobres, incluindo os surdos, que não se enquadravam na normalidade estabelecida na época, como afirma Desviat (1999):

O enclausuramento em asilos de mendigos, desempregados e pessoas sem teto foi uma das respostas do XVII à desorganização social e à crise econômica então provocadas na Europa pelas mudanças estabelecidas no modo de produção (DESVIAT, 1999, p.15).

A partir do século XIX, houve avanços das ciências e, aos poucos, passaram a considerar estas pessoas como doentes e merecedoras de tratamento hospitalar, porém ainda mantendo-as na condição de isolamento em hospitais e internatos. Segundo Amarante (2003), é nesta época que surge a psiquiatria e apresenta-se como principal ícone o Doutor Philippe Pinel. Em 1793, o Doutor Pinel foi designado médico chefe do hospital de Bicêtre, localizado ao sul de Paris, uma instituição de assistência filantrópica e social com grande diversidade de internos onde pode organizar e separar os tipos de doenças físicas, doenças mentais e “deficiências” de cada paciente, instalando naquele momento um modelo clínico no tratamento de cada modalidade.

Os estudos da psicologia ganham cientificidade e proliferam-se os testes padronizados para medir e classificar as pessoas, rotulando-as e categorizando-as em grupos iguais e diferentes ao padrão esperado pela

sociedade. Inicia-se o modelo clínico-terapêutico no trato da deficiência. Às pessoas com deficiência é conferido o status de pacientes e a elas é proporcionado o atendimento clínico terapêutico (MENICUCCI, 2006, p. 9).

Historicamente, vivia-se o paradigma do Período da Segregação que, embora tenha apresentado avanços significativos no acolhimento e no cuidado das pessoas com deficiência, representou o isolamento e a institucionalização destas mesmas pessoas afastando-as do convívio social.

Começaram a surgir, então, as escolas e classes especiais com espaços exclusivos para aqueles cuja deficiência motivou a rejeição da escola regular, sob a justificativa da necessidade de um atendimento especializado médico ou clínico especializado, porém não pedagógicos (MENICUCCI, 2006, p. 10).

Ainda de acordo com Menicucci (2006), é com o desenvolvimento dessa institucionalização que as organizações das primeiras classes especiais foram surgindo e, assim, ao longo dos anos, foram dando origem às primeiras escolas especiais que ainda permaneceram utilizando mais os procedimentos clínicos do que os procedimentos pedagógicos.

1.3. Período da Integração

No século XX, segundo Menicucci (2006), houve importantes avanços para as pessoas com deficiência, principalmente em relação às técnicas ou dispositivos tecnológicos acessíveis, aos dispositivos que já existiam de forma precária, como bengalas, cadeiras de rodas, sistemas de ensino para cegos e surdos, dentre outros, que foram se aperfeiçoando. As sociedades, mesmo envolvidas em guerras e ainda sob o Período da Segregação, organizavam-se para enfrentar os problemas e para melhor atender às pessoas com deficiências.

Na Europa, durante os anos entre 1902 e 1912, houve uma mobilização no intuito de arrecadar fundos para a criação e manutenção das primeiras instituições ligadas ao amparo e ao tratamento das pessoas com deficiências que viviam em condições de insalubridade. Foi nessa época que os primeiros estudos científicos da área da

psicologia e da área da pedagogia começaram a dividir o mesmo espaço com a medicina no tratamento das pessoas tidas como diferentes. Para Gugel (2007), o século XIX trouxe outras perspectivas de como lidar com as pessoas com deficiência, uma vez que:

Finalmente se percebia que elas não só precisavam de hospitais e abrigos mas, também, de atenção especializada. É nesse período que se inicia a constituição de organizações para estudar os problemas de cada deficiência. Difundem-se então os orfanatos, os asilos e os lares para crianças com deficiência física (GUGEL, 2007, p. 06).

Começava, a partir de então, uma percepção da necessidade em se integrar a pessoa com deficiência no cotidiano da sociedade.

Em Londres, no ano de 1904, aconteceu a primeira conferência sobre crianças inválidas, tendo como principal argumentação a integração na sociedade daquelas crianças institucionalizadas. Simultaneamente, nos Estados Unidos, na cidade de Saint Louis, aconteceu o primeiro congresso mundial de surdos para discutir os métodos de comunicação por sinais e o oralismo (GUGEL,2007).

No ano de 1905, são criados os testes de Binet-Simon por Théodore Simon com a finalidade de medir a inteligência dos alunos e selecionar aqueles estudantes que não conseguiam progressos e que “atrapalhavam” o progresso dos demais. Tais discentes eram designados como “débeis mentais” e direcionados para as classes especiais de acordo com o grau de educabilidade diagnosticada. Desse modo, iniciou-se a Educação Especial e com ela as instituições e professores especializados.

Segundo Silva (1986), na Alemanha, durante os anos seguintes, 1906 e 1907, aconteceu o primeiro censo demográfico de pessoas com deficiência, com o objetivo de organizar o Estado para melhor atender estas pessoas. Nos Estados Unidos, realizou-se a primeira conferência da Casa Branca sobre os cuidados das crianças “deficientes” e, na cidade de Boston, em 1907, a organização beneficente e sem fins lucrativos Goodwill Industries selecionou e organizou as primeiras turmas de trabalho protegido por leis trabalhistas de pessoas com deficiências nas empresas americanas. A Goodwill Industries ainda funciona atualmente.

As iniciativas ocorridas durante o período da integração foram fundamentais para a inserção da pessoa com deficiência no sistema educacional e o princípio da integração norteou durante muito tempo, os ideais da Educação Especial. Foi um processo que vislumbrou a integração do aluno à escola, gerando meios para que este com necessidades especiais se integrasse graças ao atendimento que lhe foi oferecido.

1.4. Período da Inclusão

O Relatório de Warnock Report, publicado na década de 1970, trouxe contribuições fundamentais no sentido da integração/inclusão dos alunos com deficiência no sistema educacional e social. O referido Relatório veio deslocar o enfoque médico nas deficiências dos educandos para um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou de um programa, representando a passagem do paradigma médico ou médico-pedagógico para o paradigma ou modelo educativo. Segundo Niza (1996, p. 34):

Ao polarizar a atenção no programa escolar, o Relatório passa a considerar o conjunto dos estudantes que ao longo de toda a sua escolaridade vão manifestando, num ciclo ou noutro, dificuldades que revelam a necessidade de disporem de meios apropriados para poderem desenvolver as aprendizagens propostas.

Previa-se, nas políticas públicas da Inglaterra, que vinte por cento dos alunos que frequentavam o sistema educacional poderiam ter dificuldades de aprendizado para os padrões oportunos na época. Dentre esses estudantes, apenas uma mínima porcentagem teria algum tipo de deficiência. Percebia-se que só uma pequena parte da população escolar apresentava necessidades educacionais especiais, denominadas (NEE). Esses padrões de referência, que se generalizaram com rapidez, representam um elemento importante, embora não indiscutível, para analisar e aferir a situação dos sistemas de educação.

Foi nesse contexto que o Relatório Warnock introduziu o conceito de NEE que, de acordo com os esclarecimentos de Bairrão (1998, p.23), “o termo necessidades educacionais especiais refere-se à defasagem entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica”.

O conceito de educação especial para Bairrão (1998), referindo às crianças e aos jovens com dificuldades, em consequência de deficiência, deu lugar ao conceito mais vasto de necessidades educacionais especiais, que não se circunscreve a essas situações, antes se alarga a todos os tipos de dificuldades de aprendizagem. Todos os alunos, durante todo o percurso escolar, ou apenas numa parte dele, podem apresentar algumas dessas dificuldades.

Ainda segundo Bairrão (1998), o Warnock Report vai mais longe, quando desdobra as modalidades de ação destinadas às crianças em idade escolar que não atingem os objetivos escolares, em três categorias de necessidades educacionais especiais: a necessidade de se encontrar meios específicos de acesso ao currículo; a necessidade de ser facultado a determinadas crianças/alunos um currículo especial ou modificado; a necessidade de dar uma particular atenção ao ambiente educativo em que decorre o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, movimentos aconteceram no mundo todo e criaram-se normas e acordos internacionais sobre a educação de qualidade para todos, incluindo as pessoas com deficiência, a saber: Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas (1989); Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (Jomtien, Tailândia – 1990); Normas Padrão das Nações Unidas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1994); Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994); Reunião de Ministros da Educação na América Latina e Caribe (Kingston, 1996); Reunião Regional das Américas, preparatórias do Foro Mundial de Educação Para Todos (São Domingos, 2000); VII Reunião Regional de Ministros da Educação (Cochabamba, 2001); e a Convenção de Guatemala (2001) que abordou a discriminação contra as pessoas com deficiência. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre os dias 7 e 10 de junho de 1994 em Salamanca, dispôs sobre a obrigatoriedade das escolas de acolher todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais ou sociais. Outra questão importante é que, em 2001, por intermédio da OMS, publicou-se a Classificação da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), enfatizando que deficiência e incapacidade decorrem de limitações físicas ou psíquicas, mas também são determinadas pelas adversidades políticas e socialistas, segundo a UNESCO (2014).

1.5. Breve História da Educação Inclusiva no Brasil

A história da educação inclusiva no Brasil teve seu início na época do Império. Dois importantes marcos foram o surgimento do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no ano de 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos no ano de 1857, onde atualmente funciona o Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES.

Mais adiante, no início do século XX, foi fundado, no ano de 1926, o Instituto Pestalozzi especializado no atendimento às pessoas com deficiência intelectual. Em 1945, ainda na sociedade Pestalozzi e criado por Helena Antipoff, inicia-se o primeiro atendimento especializado às pessoas com superdotação. No ano de 1954, surgiu a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

Com as disposições da Lei 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, o atendimento educacional às pessoas com “deficiência”, até então oficializado, passa a ocorrer preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

No ano de 1971, surge a Lei 5.692 que altera a LDBEN de 1961 e estabelece “tratamento especial” para os alunos que possuem “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados”. Dessa forma, desestimulou-se a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acabou se reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

O Centro Nacional de Educação Especial – CENESP criado em 1973 pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, responsabilizou-se por toda administração da educação especial no Brasil, ainda sob a ótica integracionista, e estimulou ações educacionais voltadas aos “deficientes” e às pessoas com superdotação, porém essa administração ainda continuou totalmente configurada e delineada em campanhas assistencialistas e em iniciativas isoladas do Estado, não efetivando uma política pública de acesso universal à educação e permanecendo com as “políticas especiais” no que se refere à educação de alunos com necessidades especiais.

1.6. A Educação e o Surdo no Brasil: da Escola Especial para a Escola Inclusiva

A educação de surdos no Brasil se iniciou com a chegada do Professor surdo Ernest Huet, francês que, na segunda metade do século XIX, veio para o Brasil consagrando

um momento de muita importância na história da educação dos surdos brasileiros. Huet chegou ao Brasil no ano de 1856 para dar início à educação dos surdos (ROCHA, 2007). Apoiado pelo Imperador Pedro II, por Dr. Manoel Pacheco Silva que era reitor do Colégio Pedro II, e por uma Comissão Inspetora chefiada pelo Marquês de Abrantes (PINTO, 2007, p.2), Huet fundou, em 1857, o Imperial Instituto de Educação de Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos INES.

O Instituto, ainda não oficialmente criado, funcionou em salas do Colégio de Vassinon situado à Rua Municipal nº 8. Com os auxílios da Comissão, Huet conseguiu as duas primeiras alunas surdas do Instituto, cujos nomes eram Umbelina Cabrita, de 16 anos, e Carolina Bastos, de 12 anos. Ambas eram naturais do Rio de Janeiro, tendo sido admitidas em 1º de janeiro de 1856, e recebiam uma pensão anual paga por Sua Majestade Imperial (PINTO, 2007, p.8).

A história da educação dos surdos brasileiros e a história da Língua Brasileira de Sinais estão, de forma explícita, ligadas à história do Instituto. Sabe-se ainda que a primeira proposta de educação de surdos a ser divulgada no Brasil teria características do gestualismo, uma vez que Ernest Huet era adepto do gestualismo de Clerc. Moura (2000, p.81) aponta que:

[...] não foram encontrados dados que estabelecessem que o trabalho proposto e realizado por Huertseguisse a Língua de Sinais, mas, considerando-se que ele havia estudado com Clerc no Instituto Francês e que sua educação se deu através da Língua de Sinais, pode-se deduzir que ele utilizava os Sinais e a escrita, sendo considerado inclusive o introdutor da Língua de Sinais Francesa no Brasil, onde ela acabou por mesclar-se com a Língua de Sinais utilizada pelos surdos em nosso país.

O Imperial Instituto de Educação de Surdos-Mudos foi inicialmente administrado e dirigido por Huet no período de 1856 a 1861, quando foi substituído pelo Frei do Monte do Carmo e Ernesto do Prado Seixas. Em 1862, o professor Manoel de Magalhães Couto assumiu e permaneceu no cargo até 1868, quando Tobias Leite tomou posse como diretor interino até que sua nomeação fosse oficializada (PINTO, 2007, p.12). É

importante salientar que Manoel de Magalhães Couto não era “um especialista em surdez”, e nem seus sucessores, pois obtiveram apenas cursos curtos sobre surdez na França (MOURA, 2000, p.82). A priori, a educação praticada no Instituto estava voltada à “educação integral dos surdos, que recebiam noções de artes, ciências, religião e moral, num momento em que não havia preocupação com este tipo de educação” (PINTO, 2007, p.13). Entretanto, “em 1868, uma inspeção do governo no instituto verificou que ele estava servindo apenas como um asilo de surdos” (MOURA, 2000, p.82), o que provocou a demissão de Couto. Segundo Rocha (1997, p.7), em 1872, o Dr. Tobias Rebello Leite foi nomeado diretor do Instituto, ficando no cargo até 1896, ano de sua morte. Para Oliveira (2003), a gestão de Tobias Leite possibilitou melhoras significativas no Instituto. Em 1871, ele teria publicado o primeiro livro, no Brasil, para o ensino de surdos (ROCHA, 1997, p.8). Tratava-se da tradução do livro do professor francês J. J. Vallade Gabell, *Methodes pour Enseigner aux Surds-muets*. O livro, que foi organizado na forma de perguntas e respostas, trazia diversos temas referentes à educação de surdos e tornou-se como um manual de base que orientava os profissionais do Instituto.

Segundo Moura (2000, p.82), outros aspectos importantes da gestão de Tobias foram: a aprovação do “projeto de regulamento em que era estabelecida a obrigatoriedade de ensino profissional e o ensino da linguagem articulada e leitura sobre os lábios” e também a publicação, em 1875, do livro *Iconografia dos Sinais dos Surdos-Mudos*, do surdo Flausino José da Gama, aluno do Instituto.

Com o falecimento do diretor Tobias Leite, em 1896, ingressou, então, como diretor, o professor Dr. Joaquim Borges Carneiro e, mais tarde, o Dr. João Paulo de Carvalho. Durante sua gestão, segundo Rocha (1997), a atuação do professor Cândido Jucana disciplina de Linguagem Articulada mostrou grande destaque e fortaleceu as discussões com relação ao uso da oralização dos surdos.

De um lado, estava a visão de que a oralização era uma condição essencial à inserção social dos surdos e, do outro, a visão de que, para a inserção social dos surdos, bastava ensinar-lhes uma profissão junto à linguagem escrita (ROCHA, 1997, p.12). Ainda na gestão do Dr. João Paulo de Carvalho, foi assinado, em 23 de março de 1901, o Decreto nº. 3964, que estabelecia um novo regulamento para o Instituto.

Ainda, segundo Rocha (1997), com a exoneração de João Paulo de Carvalho, o Dr. João Brasil Silvado toma posse da direção do Instituto. Durante o período em que esteve na direção, de 1903 a 1907, foi elaborada a Revista do Instituto Nacional de Surdos-Mudos; realizou-se uma proposta a favor da educação das meninas surdas e, também, um projeto de campanha pela melhor escolha dos métodos de ensino. Com a saída de João Brasil Silvado, o Dr. Custódio Ferreira Martins dirigiu o Instituto até o ano de 1930. Naquele período, alterações foram feitas, como o estabelecimento do método oral puro como base para o ensino de todas as disciplinas, a criação de uma cadeira de Linguagem Escrita (Decreto nº. 6892 de 19 de março de 1908), e a criação da seção feminina (Decreto nº. 9198 de 12 de dezembro de 1911), que só aconteceria de fato no ano de 1932.



Fotografia 01 – Turma de alunos surdos - Rio de Janeiro. Fonte: Arquivo próprio- 1915. Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

De acordo com Leite (2004, p.26), a repercussão do Congresso de Milão teria chegado ao Brasil, em 1910, impondo a proibição do uso da Língua de Sinais LS e, conseqüentemente, do alfabeto manual em todas as instituições de educação de surdos. Essa proibição tornou-se oficial no Instituto de Surdos-Mudos por meio do Decreto nº. 9.198 de 12 de dezembro de 1911. A partir disso, o método oral puro seria a única base de todo o processo educacional dos surdos.

O objetivo de orientar toda a educação das crianças surdas unicamente à aprendizagem da língua oral já se havia manifestado em outros momentos da história da surdez, mas é nesse período que o interesse se torna mais extremo e radical. Com a finalidade de uma quimérica conquista da língua oral se começa a proibir outras formas de comunicação (SKLIAR, 1997, p. 110).

Mesmo diante da proibição, a LS continuou a ser usada nas classes até o ano de 1957, quando a diretora do Instituto, Ana Rímoli de Faria Dória, e sua assessora, professora Alpia Couto, proibiram definitivamente toda língua de sinais nas salas de aula e nas dependências da escola.

Se, por um lado, há uma ação coercitiva para vigiar e punir o surdo que se utilizasse da língua de sinais, por outro, há uma reação dos próprios surdos que continuam a “falar” através dos sinais, não, nas salas de aula do Instituto, mas fora delas e principalmente nas “comunidades” que começam a tomar forma nos principais centros urbanos do país (LIMA, 2004, p.25).

Segundo Rocha (1997, p.14), ao final de três anos usando efetivamente o método oral puro por determinação da diretoria do Instituto, os resultados não eram positivos, uma vez que cerca de 60% dos alunos não conseguiram alcançar um nível satisfatório. Ao verificar esse resultado negativo, Martins solicita ao governo a reforma do regulamento e a entrada de crianças menores, entre os seis e dez anos, “justificando a falha não como do ensino, mas das crianças que seriam muito velhas para o aprendizado da fala articulada” (MOURA, 2000, p.83). O governo rejeitou a solicitação, e o ensino da fala passou a ser realizado tão somente para os alunos surdos que tivessem aptidão oral, ou para aqueles que pudessem desenvolver a fala com facilidade, beneficiando-se dela.



Fotografia 02 - “Associação Protetora dos Surdos – Mudos, Classe Ephjohatha” Rio de Janeiro. Fonte: Arquivo próprio- 1924. Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Getúlio Vargas, chefe do governo provisório no ano de 1930, nomeou, como diretor do Instituto, o Dr. Armando Lacerda. Em sua gestão, Lacerda dedicou-se a organizar o Instituto e a implantar um novo modelo pedagógico, observando a capacidade de cada um dos alunos surdos (ROCHA, 1997, p.17). Em 1934, Lacerda teria publicado a *Pedagogia Emendativa do Surdo Mudo*, ao ressaltar que existiriam dois objetivos centrais na educação dos surdos: o conhecimento da linguagem e a habilitação profissional.

O objetivo do trabalho no Instituto nesta época era a adaptação do Surdo no meio social, ministrando-lhe o conhecimento da linguagem usual e realizando a sua habilitação profissional para que pudesse viver de seu próprio trabalho (MOURA, 2000, p.84).

O Dr. Armando é substituído em 1947, pelo Dr. Antônio Carlos Mello, que permanece na direção do Instituto até 1951. Durante sua gestão, é elaborada a revista do Instituto Nacional de Surdos Mudos 1949, uma nova versão da revista que havia sido lançada na gestão de João Brasil Silvado de 1903 a 1907.

Depois de Carlos Mello, a professora Ana Rímoli de Faria Dória assume a direção do Instituto, em 1951. Durante sua gestão, que aconteceu de 1951 até 1961, foram criados o Curso de Especialização para Professores, a campanha para Educação do Surdo Brasileiro, o Curso Normal de Formação de Professores para surdos, o Jardim de Infância, a Primeira Olimpíada Nacional de Surdos, o curso de Artes Plásticas, o Centro de Logopedia⁴ e, também, inúmeras publicações (ROCHA, 1997, p.23). Em 1957, o Instituto passou a ter um novo nome: Instituto Nacional de Educação de Surdos e não mais Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

Assim, durante quase um século (1880-1960), o discurso dominante sobre a surdez centrou-se no abafar, no inferiorizar, no descaracterizar as diferenças, elevando e enfatizando aquilo que estava ausente no surdo frente ao modelo ouvinte (a audição, a fala, a linguagem), determinando o desenvolvimento de abordagens clínicas e práticas pedagógicas que buscavam o apagamento da surdez, por meio da tentativa de restituição da audição pelo uso de aparelhos de amplificação sonora, e de levar os surdos ao desenvolvimento da linguagem oral a partir de técnicas mecânicas e descontextualizadas de treino articulatório (LODI, 2005, p.416).

Com um século da ditadura do oralismo, chegou-se a uma realidade não muito positiva. Segundo Lacerda (1996, p.15):

Os resultados de muitas décadas de trabalho nessa linha, no entanto, não mostraram grandes sucessos. A maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo. Somadas a isso estavam às dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita: sempre tardia cheia de problemas, mostrava sujeitos, muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização.

Entre o período de 1961 a 1964, três diretores trabalharam no Instituto, respectivamente: Rodolpho da Cruz Rolão, Pedro EzielCylleno e Euclides Alberto Braga da Silva. Muitas foram as ações realizadas por eles durante esse tempo, por exemplo, a criação do

⁴Ciência que tem por fim a correção dos defeitos de pronúncia que se observam nas crianças.

boletim informativo Educação de Surdos e do Ginásio Industrial que levou o nome de Ernest Huet e que, alguns anos depois, ficou conhecido como Ginásio Orientado para o Trabalho Ernest Huet, extinto em 1974.

Na direção do Dr. Marino Gomes em 1974, Goldfeld (1997) afirma que a professora Ivete Vasconcelos criou o Serviço de Educação Precoce. Depois de ter visitado a Gallaudet ao final dos anos 1970, a professora Vasconcelos também seria a responsável pela difusão da Comunicação Total no Brasil.

A Comunicação Total tem sido utilizada a partir de diferentes entendimentos: a) pode referir-se a um posicionamento ‘filosófico-emocional’ de aceitação do surdo e de exaltação da comunicação efetiva pela utilização de quaisquer recursos disponíveis; b) pode referir-se à abordagem educacional bimodal que objetiva o aprendizado da língua da comunidade majoritária através da utilização de todos os recursos possíveis além da fala, quais sejam: leitura dos movimentos dos lábios, escrita, pistas auditivas, e, até mesmo de elementos da língua de sinais; c) pode referir-se a um tipo de bimodalismo exato, que faz uso simultâneo ou combinado de sinais extraídos da língua de sinais, ou de outros sinais gramaticais não presentes nela, mas que são enxertados para traduzir a linearidade da língua na modalidade oral e para auxiliar visualmente o aprendizado da língua-alvo, que é a oral (SÁ, 1999, p.99-102 *apud* SÁ, 2002, p. 64).

Retomado o Curso de Especialização que havia sido desativado em 1980, o diretor Heleton Saraiva O’Reilly lançou o Plano Anual de Atividade Pedagógica- PLANAP e, dando sequência, foram feitas várias outras mudanças. Em 1985, debates e assuntos acerca dos rumos educacionais da Instituição são incentivados na gestão de Lenita de Oliveira Viana. Com o Projeto de Pesquisa Projeto de Alternativas Educacionais - PAE em 1986, acontece a implementação da Comunicação Total⁵ em alguns grupos de alunos na Instituição (CICCONE, 1996, p.6).

Mesmo com o resultado positivo na interação entre os professores ouvintes e os alunos surdos com a Comunicação Total, Lima (2004) esclarece que as habilidades de leitura e

⁵A Comunicação Total defende a utilização de todos os recursos linguísticos, orais ou visuais, simultaneamente, privilegiando a comunicação, e não apenas a língua. Por Helleni Priscille de Souza Ferreira Oliveira, REVISTA VIRTUAL DE CULTURA SURDA Edição Nº 22 / Setembro de 2017 – ISSN 1982-6842.

escrita e também os conteúdos disciplinares ainda continuavam distantes dos resultados esperados para o aprendizado dos alunos surdos.

Procurando descobrir porque as aulas em que se oralizava e sinalizava ao mesmo tempo não produziam a melhora esperada na aquisição da leitura e escrita alfabéticas, os pesquisadores decidiram registrar as aulas do ponto de vista de um aluno Surdo e, então discutir com as professoras o que poderia estar acontecendo. Para tanto, eles filmaram as aulas em Comunicação Total ministradas pelas professoras, em que elas sinalizavam e oralizavam ao mesmo tempo. Então, colocando as professoras ‘na pele’ de seus alunos surdos, eles exibiram as fitas às professoras, mas sem o som da fala que acompanhava a sua sinalização, as professoras exibiam uma grande dificuldade em entender o que elas mesmas haviam sinalizado! As próprias professoras perceberam então que, quando sinalizavam e falavam ao mesmo tempo, elas costumavam omitir sinais e pistas gramaticais que eram essenciais à compreensão das comunicações, embora até então costumassem crer que estavam a sinalizar cada palavra concreta e de função gramatical em cada sentença falada. A conclusão desconcertantemente óbvia foi a de que, durante todo o tempo, as crianças não estavam obtendo uma versão visual da língua falada na sala de aula, mas, sim, uma amostra linguística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais nem as palavras faladas podiam ser compreendidos plenamente por si sós. Em consequência daquela abordagem, para sobreviver comunicativamente, as crianças estavam se tornando não bilíngues como se esperava, mas sim hemilíngues, por assim dizer, sem ter acesso pleno a qualquer uma das línguas, e sem conhecer os limites entre uma e outra (CAPOVILLA, 2001, p.148).

As experiências desenvolvidas neste período e os aprofundamentos dos estudos e das pesquisas para a melhoria na compreensão da complexidade da língua de sinais e dos seus usuários, de acordo com Capovilla (2001), fez com que a filosofia da comunicação total fosse substituída, gradativamente, pela filosofia do bilinguismo em que a língua falada e a língua de sinais poderiam conviver lado a lado, mas não de forma simultânea.

1.7. A Educação Bilíngue

Nos ano de 1990, de acordo Skliar (1997), surge a filosofia do bilinguismo como a expressão de uma visão mais lúcida sobre a surdez, a língua de sinais e os surdos propriamente ditos. Essa linha teórica defende que o aprendizado da Língua sinalizada seja a L1 do sujeito surdo, devendo, assim, preceder a Língua oral (L2), utilizada na comunidade a qual o surdo pertence. Essa nova filosofia colabora para o

reconhecimento do direito do aluno surdo de ter acesso à educação por meio de sua língua natural, ou seja, a língua de sinais. Nas palavras de Skliar (1997, p.143):

[...] o modelo bilíngue propõe, então, dar às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolinguísticas que tem a ouvinte. Será só desta maneira que a criança surda poderá atualizar suas capacidades linguístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender.

Para Brito (1993, p.46), a diferença entre a comunicação total e o bilinguismo acontece da seguinte forma: na Comunicação Total, o uso da fala e dos sinais ao mesmo tempo, “torna impraticável o uso adequado da língua de sinais” que, “por ser mais desprestigiada e menos conhecida em sua estrutura, acaba por ter que se moldar à estrutura da língua oral”. No bilinguismo, pretende-se que a LS e a Linguagem Oral - LO, “sejam ensinadas e usadas diglossicamente⁶, porém sem que uma deforme a outra”. Segundo Fernandes (2003, p. 55), “os últimos 100 anos de educação de surdos, no Brasil, foram mais do que suficientes para aprendermos como não educar surdos e, também, como não formar educadores de surdos”. Com essa realidade estabelecida, atualmente, os estudos e as discussões com relação ao universo surdo e a sua educação têm tomado outros caminhos.

1.8. Educação de Surdos em Belo Horizonte - MG

A educação das pessoas surdas em Belo Horizonte se iniciou a partir da década de 1930 com a criação do Instituto Santa Inês e do Instituto Pestalozzi.

Em 08 de março de 1938, o jornal de circulação do Estado de Minas Gerais, O DIÁRIO, já relatava o início da construção do Instituto Santa Inês, indicando a quem ele pertencia - Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário - e os motivos de sua constituição (MIRANDA, 2007, p.50).

⁶A diglossia é considerada como um tipo particular de bilinguismo, mas relacionado com a sociolinguística. Segundo Françoise Gardews, em seu livro Multilinguismo, existe uma relação hierárquica em que uma língua padrão é um registro dominante, e outro registro ou vários outros são dominados. Trata-se, portanto, de uma situação conflituosa.

O Instituto Santa Inês destacou-se na educação de surdos e contou com o apoio de religiosas do Instituto Estadual de Roma, uma importante instituição educacional para surdos da época. Propagando e defendendo a adoção do oralismo na educação de surdos, passou-se a aceitar a língua de sinais como um auxílio à comunicação com os alunos. Outra importante instituição criada na década de 30, que atendia discentes surdos, em Belo Horizonte, foi o Instituto Pestalozzi.

Em 1979, fundou-se em Belo Horizonte a Clínica Escola Fono, com o objetivo de atender pacientes surdos, promovendo o desenvolvimento das habilidades sensoriais e psicológicas (MIRANDA, 2007, p. 55). Pesquisas e estudos foram feitos na Clínica Escola Fono considerando a surdez no ponto de vista de sua condição física e patológica. Durante o desenvolvimento destas pesquisas, foi classificado o grupo de indivíduos que possuía sérias dificuldades para ouvir em função de algum dano no aparelho auditivo e que interferia pouco no desenvolvimento da linguagem quando este era trabalhado desde os primeiros anos de vida. Para estes, era indicado o uso dos recursos de amplificadores de som e aparelhos implantados no ouvido interno que forneciam impulsos elétricos permitindo a percepção do som. Nesse mesmo grupo, destacaram-se também os profundamente ou totalmente surdos, que nada ouvem. O quadro a seguir, desenvolvido na década de 1970, mostra a classificação elaborada por Lloyd e Kaplan (1978) sobre os cinco níveis de perda auditiva, relacionando-os às consequências na linguagem e na fala.

MEDIDA AUDIOMÉTRICA	EFEITOS DA PERDA AUDITIVA NA COMPREENSÃO DA FALA
Leve (26-40 dB ⁷)	Pode apresentar dificuldade em comunicação e expressão.
Moderado (41-55 dB)	Pode apresentar vocabulário limitado e problemas na fala.

⁷O decibel (abrevia-se dB) é a unidade usada para medir a intensidade de um som.

Grave (56-70 dB)	Provavelmente terá dificuldade na utilização da linguagem e compreensão, além de vocabulário limitado.
Severo (71-90 dB)	Pode ser capaz de perceber sons altos ao redor, porém apresenta acentuada dificuldade na linguagem e fala.
Profundo (acima de 91-dB)	Auxílio da visão para a comunicação. Grave dificuldade na linguagem e fala.

Tabela 01 – Relação entre medida audiométrica e perda auditiva desenvolvidas por Lloyd e Kaplan (1978).

Fonte: GODOY, 1998.

Sendo assim, Godoy (1998) nos esclarece, por meio da tabela de audiometria⁸, que se considera com surdez a pessoa incapacitada de perceber o mínimo som a ponto de não se favorecer com qualquer tratamento ou aparelhos auditivos. Todavia, considerando alguns aspectos como grau e início da surdez, a surdez não limita o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, tão pouco afetará seu desenvolvimento se diagnosticada nos primeiros anos de vida e desde então trabalhada a linguagem de modo consistente.

Com o passar do tempo, a Instituição foi se adaptando e assumindo função mais educacional, passou, então, a ser denominada Clínica Escola Fono. Na sua primeira proposta, a clínica-escola utilizava o parâmetro educacional oralista, entretanto, seguindo tendências, passou a discutir as perspectivas da Comunicação Total.

A partir da década de 1980, em Belo Horizonte, diversas instituições escolares começam a trabalhar com alunos surdos. A Escola Estadual Especial Francisco Sales – Instituto de Deficiência da Fala e da Audição, inaugurada em 1983, numa perspectiva oralista, tornou-se responsável pela escolarização inicial de crianças surdas. Somente alguns anos depois a referida instituição começou a utilizar a LS dentro das diretrizes da Comunicação Total.

Na década de 1990, torna-se uma realidade, em todo o Brasil, a criação de escolas especiais, classes especiais para surdos, salas mistas de surdos e ouvintes com a

⁸Audiometria: exame que tem como objetivo avaliar a capacidade do paciente para ouvir e interpretar sons.

presença do intérprete de Libras, e, em Belo Horizonte, não foi diferente. Essa mudança inicial foi subsidiada pelas novas visões sociais, antropológicas, linguísticas e pedagógicas com relação à surdez e aos surdos. No século XXI, tal mudança se formaliza por intermédio de iniciativas para o surgimento de uma legislação específica em relação aos surdos, sua língua e sua educação.

Em Belo Horizonte, destacam-se as seguintes escolas: a Escola Estadual José Bonifácio, que em 1996 formou a primeira turma de surdos; a Escola Estadual Maurício Murgel, que em 1999 formou suas primeiras turmas mistas; a Escola Municipal Arthur Versiani Velloso, utilizando do projeto piloto “Integração de Alunos Surdos no Ensino Regular”, que passou trabalhar com alunos surdos; e a Escola Municipal Paulo Mendes Campos, que em 1998 passou a atender os surdos, jovens e adultos, no turno da noite. Atualmente, segundo os dados fornecidos pela Diretoria de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, em Belo Horizonte, existem 168 escolas públicas inclusivas e especiais que trabalham com alunos surdos e ouvintes, em anexo 01.

1.9. Acessibilidade: Uma questão contemporânea

Frasson, Pietrochinski e Schulmeister (2008, p. 3), ao analisarem a inclusão dos surdos na sociedade, destacam que:

Os deficientes auditivos, desde os primórdios da civilização, trazem em suas histórias de vida um emaranhado de situações no que diz respeito aos aspectos sociais, educacionais e culturais. Cercados de preconceito visto serem considerados pela sociedade como indivíduos com uma inferioridade de inteligência, imbecis, doentes, incapazes e não educáveis, foram colocados em situação de desvantagem, ocupando no imaginário coletivo a posição de alvo de caridade, de assistência social, e não de sujeitos com direitos e deveres de cidadãos.

A Língua Brasileira de Sinais – Libras foi reconhecida e aceita como segunda língua oficial brasileira, por meio da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. No ano de 2007, a estrutura de Língua foi inserida a Libras, uma vez que se mostrou língua nata e possuidora de complexidades próprias e de comunicação eficaz simbolizando mais uma importante conquista.

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição da República Federativa do Brasil, III, Art. 205).

Sobre o ensino da Libras, as autoras Strobel e Fernandes (1998, p. 5) ainda afirmam que:

A modalidade gestual-visual espacial pela qual a LIBRAS é produzida e percebida pelos surdos leva, muitas vezes, as pessoas a pensarem que todos os sinais são o desenho no ar referente ao que representam. É claro que, por decorrência de sua natureza linguística, a realização de um sinal pode ser motivada pelas características do dado da realidade a que se refere, mas isso não é uma regra.

A educação de alunos surdos na sala de aula comum é uma proposta que não se relaciona somente com as questões da surdez, mas com questões que envolvem diferenças no sentido de que outros caminhos pedagógicos devem ser trilhados para que todos os alunos, ouvintes e surdos, possam vir a constituírem-se como sujeitos pertencentes a uma sociedade.

Uma pessoa expressa o que é, em grande medida, através da língua. É através da língua que ela expressa a sua personalidade e podem informar os outros sobre as suas experiências anteriores. Para uma pessoa, criança ou adulto, não ter a língua a sua disposição para essas funções implica uma redução severa da sua identidade, e também, através disso, da sua auto-estima. As funções afetivas da língua estão também ligadas integralmente à aquisição cognitiva e social (LOPES, 2004, p.222).

No dia primeiro de setembro de 2010, a Lei nº 12.319 regulamentou a profissão do tradutor e intérprete da Libras - TILS. Desde então, na perspectiva educacional, o trabalho de tais tradutores e intérpretes se apresenta como um grande desafio diante do cumprimento das propostas educacionais inclusivas.

De acordo com Quadros (2004), os Tradutores e Intérpretes da Libras – TILS podem ser definidos da seguinte maneira: “é o profissional que domina a língua de sinais e a língua

falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete”. A autora esclarece que, para ser preciso em seu desempenho profissional, o TILS precisa possuir competências comunicativas em ambas as línguas: Libras e Língua Portuguesa. Albir (2005) acrescenta ainda que, além da competência comunicativa, o TILS precisa desenvolver a competência tradutória para que haja uma intermediação satisfatória:

Embora qualquer falante bilíngue possua competência comunicativa nas línguas que domina, nem todo bilíngue possui competência tradutória. A competência tradutória é um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores (ALBIR, 2005, p.19).

Desse modo, Lacerda (2010) nos esclarece que a tradução não deve ser considerada tão somente como um acontecimento linguístico, pois, para a autora, a tradução e a interpretação da língua de sinais compreendem outras variáveis como a cultura e a sociedade.

Quadros (2004, p.28) afirma que os TILS devem ser detentores dos princípios éticos como a confiabilidade, a imparcialidade, a fidelidade, a descrição e a distância profissional. E ainda apresenta as seis competências de um profissional tradutor-intérprete que são: competência linguística, competência para transferência, competência metodológica, competência na área, competência bicultural e competência técnica.

1.10. Formação do Professor de Libras

Atualmente, a obrigatoriedade e o reconhecimento da importância do ensino da Língua Brasileira de Sinais se apresentam em descompasso com as análises necessárias para a profissionalização e a habilitação do professor de Libras.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aos profissionais da educação escolar deve ser oportunizada uma formação sólida que lhes propicie conhecimentos dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, atendendo, pois, as especificidades do exercício de suas atividades.

Art. 6- Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho (LDBEN Nº 9394, 1996).

O profissional de Letras deve ter domínio do uso da língua que escolheu como objeto de estudo no que se refere a sua estrutura, seu funcionamento, suas manifestações culturais, suas variedades linguísticas e culturais. Nas licenciaturas, além das competências e habilidades previstas, o profissional licenciado deve ter domínio dos conteúdos básicos de ensino e da aprendizagem no ensino fundamental e médio, além de domínio dos métodos e das técnicas pedagógicas relacionados aos diferentes níveis de conhecimento. Dessa maneira, o Parecer CNE/CES nº 492/2001 afirma que:

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas.

Nessa perspectiva e em acordo com as propostas dos colegiados das instituições de ensino superior, os conteúdos direcionados à formação do profissional de Letras devem ser entendidos como atividades acadêmicas que constituam o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão e, quanto às licenciaturas, estas também deverão ter incluídos os conteúdos para a educação básica, as competências e as habilidades pedagógicas e as didáticas direcionadas a cada conteúdo. Assim, a formação do futuro docente para o ensino de línguas deve ser desenvolvida em cursos de licenciatura em Letras.

Com o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que veio regulamentar a Lei nº 10.436/02, a disciplina de Libras se tornou componente curricular obrigatório para os cursos de formação de professores de nível médio e superior e também para os cursos de fonoaudiologia:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Neste decreto, foi estabelecido também os percentuais mínimos para inclusão da Libras como componente curricular nos cursos de formação, iniciando-se nos cursos de educação especial, fonoaudiologia, pedagogia e letras com o prazo mínimo para seu cumprimento em 22 de dezembro de 2008, enquanto que o prazo máximo foi estendido para as demais licenciaturas até o dia 22 de dezembro de 2015:

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de educação especial, fonoaudiologia, pedagogia e letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Finalizando este período, as discussões sobre o tema tornaram-se mais evidentes e bastante acaloradas, uma vez que a expiração do prazo para a inclusão da Libras como disciplina curricular se aproximava e conseqüentemente pressionava as instituições de ensino superior a se adequarem à legislação federal.

Entretanto a questão referente à profissionalização e à habilitação do futuro professor de Libras, especialmente para o ensino desta disciplina nas séries finais do ensino fundamental, do ensino médio e superior, não se apresentou em total conformidade com o decreto nº 5.626/05. Diante disso, a portaria nº 11 de 09 de agosto de 2006 estabeleceu, por meio do Programa Nacional para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais – PROLIBRAS, que as

certificações deveriam ser estendidas em suas avaliações para além da fluência no uso da Libras, do conhecimento e da competência para o ensino dessa língua. Nesse sentido, a certificação de proficiência em Libras passou a avaliar e a habilitar pessoas surdas com formação em outras áreas, ressaltando aqui que estes profissionais surdos são prioritários para ministrar esta disciplina e também profissionais de outras áreas para a função docente. Para Schimitt (2008, p. 117-118), existe uma grande necessidade de se ter mais profissionais surdos atuantes nas escolas, pois “são poucos e é preciso expandir o curso de Língua de Sinais nas escolas com os instrutores dando aula de Libras para que o ouvinte entenda a cultura surda, identidade e movimentos surdos”.

Essas e outras questões são frequentemente levantadas por meio de reflexões e discussões devido às divergências relacionadas à formação do professor de Libras e às leis e aos decretos vigentes, o que evidencia a necessidade de uma regulamentação mais clara sobre a formação específica que habilita o profissional docente para o ensino dessa língua.

1.11. Metodologias de Ensino de Língua e o Ensino de Libras

Usados com frequência no campo da linguística aplicada, os termos segunda língua - L2 e língua estrangeira - LE, de acordo com Spinassé (2006), estão envolvidos em conceitos específicos e de difíceis definições, pois a eles estão relacionados outros pressupostos como as definições de língua e linguagem e a reflexão das metodologias de ensino de línguas.

Para Lacerda, Caporali e Lodi (2004), esses termos são muitas vezes usados como sinônimos, noutras situações são usados de maneira distinta: segunda língua quando o sujeito faz uso intenso dela em ambientes culturais que exigem seu domínio e língua estrangeira quando seu uso não é tão intenso por não envolver exposição cotidiana.

Spinassé (2006) afirma que não existe uma única definição para distinguir os termos segunda língua e língua estrangeira. Para a autora, o status de uma determinada língua tem variações de acordo com o tempo, dependendo da importância que a língua apresenta na vida do sujeito.

Assim, como nos demais campos do ensino de línguas, a Libras também apresenta tais discussões. Sendo uma língua reconhecida oficialmente no Brasil, poderia inicialmente

ser considerada como L2, porém seu uso e sua exposição cotidiana não são tão intensos, o que lhe remete um caráter de LE, mesmo que este termo ecoe de forma contraditória por ser uma língua pertencente à própria nação.

O ensino e a aprendizagem da Libras para ouvintes ainda é pouco pesquisado no campo da linguística aplicada brasileira, que concentra os estudos sobre ensino da L2 ou da LE no ensino da língua inglesa por ser a língua estrangeira mais presente no sistema educacional brasileiro. A língua inglesa no Brasil vem acompanhada de valores linguísticos, financeiros, culturais e sociais que influenciam de forma positiva no seu processo de ensino-aprendizagem.

Inversamente ao que acontece com o ensino da língua inglesa, Lacerda, Caporali e Lodi (2004) afirmam que a Libras sofre uma desvalorização frequente, além de ser vista como uma língua inferior, o que contribui de forma negativa na motivação para a sua aprendizagem. Nesse sentido, as autoras ainda afirmam que aos futuros aprendizes de Libras é preciso ser oferecido a materialidade visuoespacial apresentada por intermédio de conceitos, como cultura e identidade surda, acompanhados por um processo de desmistificação, de modo a desconstruir os preconceitos e as ideias errôneas construídas desde sua origem.

Para Gesser (2010), a metodologia de ensino da língua é um conjunto de princípios que conduzem as práticas pedagógicas existentes no processo de ensino aprendizagem de línguas. De outra forma, pode-se entender que metodologia é um conjunto de visões e crenças que podem ser observados nos três seguimentos de ensino-aprendizagem: o objeto de ensino, que é a língua; a forma como se ensina; e a forma como se aprende. Segundo a referida autora, são as diferentes visões e crenças sobre a língua e sobre as formas de ensinar e aprender que estabelecem as diferentes metodologias de ensino ou as diferentes abordagens de ensino.

O ensino e aprendizagem de qualquer língua estão submetidos às abordagens estruturais e comunicativas. Ainda de acordo com Gesser (2010), a abordagem estrutural está atrelada a um conjunto de regras gramaticais da língua em que o professor as ensina e os alunos as internalizam, enquanto que a abordagem comunicativa está atrelada a um processo de desenvolvimento de habilidades com a finalidade de desempenhar funções comunicativas. A cada abordagem, estrutural ou comunicativa, diferentes métodos podem ser submetidos e a estes também poderão se submeter diferentes técnicas. Dessa

maneira, método é um plano geral de apresentação sistemática da língua em harmonia com determinadas visões e crenças, ou seja, está em consonância com uma determinada abordagem. Já as técnicas constituem as atividades concretas realizadas em sala de aula que, assim como o método, também devem estar de acordo com a abordagem escolhida.

Diante das descrições das metodologias de ensino de línguas orais apontadas por Gesser (2010), foram escolhidas três metodologias que mais se aproximam dos métodos utilizados no ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, o método gramática-tradução, método audiolingual e método comunicativo tratados a seguir:

O método gramática-tradução, utilizado durante os séculos XVI e XVIII para o ensino do Latim, de acordo com Schröter (2004), tinha como principal objetivo o aprendizado da gramática, pois era por meio deste aprendizado que se tinha acesso às escritas clássicas. Ou seja, a capacidade de falar ou compreender auditivamente o Latim não tinha relevância desde que o aprendiz pudesse ler e compreender textos. A autora ainda nos esclarece que esse método continuou sendo utilizado no ensino das línguas europeias modernas após o desuso gradativo da língua Latina. Gesser (2010) também esclarece que o método gramática-tradução se caracteriza pelo ensino das regras gramaticais e do vocabulário da língua-alvo.

O aprendiz aparece nesta dinâmica como simples receptor de informações em que a socialização/interação com o professor e com o restante do grupo é mínima, e, por outro lado, ao docente se concentra todo conhecimento e a máxima autoridade, a ele se destina as correções dos aprendizes e a promoção de todas as informações relacionadas à língua em estudo. As atividades lecionadas nas aulas por meio deste método são praticamente reduzidas em traduções de textos literários.

Nos Estados Unidos, durante os anos de 1940, o método audiolingual surgiu com as influências das teorias estruturalistas e das teorias comportamentais utilizadas com bastante frequência no campo da linguística aplicada e da psicologia. Assim, de forma oposta ao método da gramática-tradução em que a escrita exerce o papel principal, o método audiolingual se destaca nas habilidades orais focando na língua falada e em sua produção. A influência estruturalista, para Gesser (2010), manifesta-se na organização do conteúdo programático, o qual parte da fonologia em direção à sintaxe que acontece antes pela morfologia. Soma-se a isso a análise contrastiva entre a língua materna e a língua-alvo.

Na teoria comportamental, o método audiolingual manifesta-se por meio do uso sistemático de atividades baseadas na memorização, imitação e repetição de palavras e frases. Nesse sentido, de acordo com esta teoria, o aprendizado de uma língua dependerá, sobretudo, do esforço atribuído às respostas dadas a um estímulo linguístico e da repetição dessas respostas. Acreditava-se que pronunciando várias vezes palavras ou frases corretamente os aprendizes seriam capazes de internalizá-las e, conseqüentemente, fazer uso delas. Sob a perspectiva deste método, Gesser (2010) afirma que o aluno é entendido como um sujeito que deve ser treinado exaustivamente com a finalidade de produzir respostas corretas. Foi nesta fase que se originaram os laboratórios de línguas com os recursos auditivos onde se desenvolveram as atividades de repetição e memorização além das práticas por imitação de modelos preestabelecidos.

Richards (2006) afirma que o método comunicativo surge em oposição ao método audiolingual. A abordagem comunicativa defende que a aquisição de uma língua não está atrelada à aquisição de novos hábitos ou comportamentos, sendo desnecessário que os aprendizes repitam exaustivamente palavras e frases descontextualizadas e, em geral, sem utilidades em uma conversação real. Para o autor, a aquisição de uma nova língua exige do aprendiz o desenvolvimento de duas competências: uma gramatical e outra comunicativa sendo que a primeira diz respeito ao conhecimento da gramática da língua e a segunda se refere ao conhecimento do uso dessa língua. O insucesso dos métodos como o da gramática-tradução e o do audiolingual reside no fato de estes focalizarem apenas a competência gramatical. Sendo assim, embora alunos ensinados nessas perspectivas sejam capazes de entender e/ou produzir sentenças com variados graus de complexidade na língua-alvo, em geral, são incapazes de travar uma conversação simples nessa mesma língua.

Cabe ressaltar ainda que, segundo o autor supracitado, a competência gramatical também é utilizada dentro da abordagem comunicativa, porém destina-se a esta competência um peso menor que o peso destinado à competência comunicativa. Evidenciando isso, os materiais didáticos desenvolvidos são normalmente organizados a partir de funções comunicativas e não de conteúdos gramaticais.

Richards (2006) explica também que as funções comunicativas estão relacionadas com as finalidades no uso da língua. Tais funções, assim como as estruturas gramaticais, têm

suas variações dependendo do seu grau de complexidade. Existem funções comunicativas como cumprimentar, agradecer, despedir-se, desculpar-se que envolvem recursos mais complexos do que outras como narrar fatos passados, convencer etc. Sendo assim, não se ensinam palavras e frases descontextualizadas, muito menos não usuais em situações reais de fala. Resumindo, a língua ensinada passa a ser significativa para os aprendizes porque ela não é artificial nem criada unicamente para fins didáticos.

Quanto às atividades durante as aulas, o método comunicativo evidencia as tarefas que estimulam a interação entre os aprendizes descentralizando a figura do professor, que, nessa perspectiva, surge como um mediador. Sendo assim, normalmente realizam-se atividades em que há trocas de informações, como entrevistas, enquetes, grupos de discussão, debates etc. Por fim, no que diz respeito aos materiais empregados, prima-se por aqueles que promovam um uso comunicativo da língua e que sejam prioritariamente autênticos, ou seja, extraídos de usos reais da língua e não artificialmente criados para fins didáticos.

Dentre as metodologias de ensino da língua descritas, conforme Gesser (2010), os métodos da abordagem comunicativa têm sido indicados como os mais adequados para o processo de ensino-aprendizagem. O campo do ensino da Libras vem lentamente se aproximado do conhecimento construído pela Linguística Aplicada. Em função das diferenças entre as modalidades, cuidados devem ser levados em consideração, pois o uso dos métodos desenvolvidos primeiramente para o ensino de línguas orais-auditivas precisa de mais investigações sobre sua aplicabilidade no ensino de línguas de modalidade visuogestual. O problema se apresenta na diferença de modalidade de língua.

CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO

A escola é muito importante na formação dos sujeitos em todos os seus aspectos. É um lugar de aprendizagem, de diferenças, de trocas de conhecimento, de vivências, de experimentos e de interação, precisando, pois, atender a todos sem distinção a fim de não promover fracassos, discriminações e exclusões. Portanto, “a escola é um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação” (SKLIAR, 1998, p.29).

Para a realização da pesquisa exploratória, as etapas foram definidas da seguinte maneira:

Na primeira etapa, aconteceu a observação de campo que se iniciou na Escola no dia 04 de Maio em uma turma contendo 12 alunos e se encerrou no dia 13 de Julho de 2016, perfazendo um total de 22 horas, durante 11 dias. Durante essa observação, o diário de campo foi um instrumento importante para a descrição dos acontecimentos realizados durante o curso, pois nele constam anotações sobre as ações do professor, acontecimentos com e entre os participantes, fotografias de momentos de aula, registro e comentários dos participantes sobre as atividades impressas, como exercícios, textos, provas etc. Para entender se, na opinião dos alunos, o curso proporcionou-lhes uma melhoria social e comunicativa, foi elaborado e aplicado um questionário contendo doze perguntas, no mês de Outubro de 2016.

Na elaboração da segunda etapa desta investigação, as atividades desenvolvidas no Curso Básico de Libras pelo professor foram mapeadas, ordenadas, descritas e reunidas por meio de tópicos em uma tabela, a fim de facilitar as análises.

Durante a terceira etapa, os tópicos representando as atividades foram divididos e categorizados em duas vertentes por intermédio de um gráfico. Em uma vertente, estão expostas as atividades em que o educador ensina a estrutura da Língua Brasileira de Sinais apontando a datilologia, os classificadores etc. por meio das “Atividades de aprendizagem da estruturada Libras”; e, na outra vertente, estão as atividades em que o docente ensina o uso adequado da Língua Brasileira de Sinais utilizando a prática comunicativa diariamente por meio das “Atividades de uso de Libras”.

2.1. A Escolha da Escola

Para elaboração da pesquisa de campo, era necessário saber primeiro qual escola permitiria minha presença e também se esta disponibilizaria informações e dados para o desenvolvimento do estudo. Inicialmente, para a escolha da escola, pensei em uma instituição pública que atendesse alunos surdos e ouvintes, com idade entre 14 e 18 anos, os quais pudessem relatar suas vivências e suas experiências com a educação inclusiva. Para tanto, foi analisada a listagem fornecida pela Diretoria de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais contendo os nomes, os endereços, os números de telefone e as demais informações das 168 escolas públicas estaduais e municipais da cidade de Belo Horizonte no ano de 2015, das quais 156 eram escolas inclusivas e 12 eram escolas especiais. Para minha surpresa, diante da minha análise, constatei que somente três das escolas estaduais em Belo Horizonte ofereciam cursos de Libras gratuitos e destas três escolas somente uma oferecia o curso de Libras em caráter extensivo para os alunos, ouvintes e surdos, da própria escola, além da comunidade escolar. Quanto às outras duas, uma oferecia o curso somente para os alunos surdos da própria escola e seus familiares, e a outra oferecia o curso somente para professores da rede pública de ensino.

Diante disso, a opção para o desenvolvimento da pesquisa se deu pela primeira escola estadual, pois, além de atender a demanda inicial, ela mostrou-se exclusiva no segmento do ensino da Libras para alunos ouvintes e surdos da própria escola e para comunidade escolar. A referida escola também apresentou, em seu currículo, ações para a diminuição do quadro estatístico de dificuldades comunicativas entre surdos e ouvintes, como palestras, encontros, comemorações e seminários sobre a Libras, e, ainda, apresentou, como regente, um professor surdo para o curso de Libras.

2.2. A Necessidade da Libras

Após a permissão da diretora e, antes de fazer a escolha da turma, do turno e do dia para a realização do diário de campo, iniciei minhas investigações na biblioteca onde me deparei com a ata de reunião do colegiado do ano de 1998. Em tal documento, a Diretora da Escola da época atentava para o advento da inclusão escolar das pessoas com deficiência e, em consonância com o Colegiado, disponibilizou junto à secretaria um número maior de matrículas para tais alunos, afim de que estes pudessem estudar em salas de aulas comuns. Essa iniciativa gerou grande descontentamento por parte de

alguns pais de alunos veteranos na escola os quais ficaram temerosos quanto à possibilidade da influência desta inclusão no desempenho de seus filhos. Em represália, tais pais decidiram cancelar a matrícula dos filhos transferindo-os para outras instituições. A partir disso, a direção da escola em comum acordo com o Colegiado resolveu promover ações e projetos em prol da valorização e da divulgação da educação inclusiva e do respeito à diversidade.

Mais tarde, e já com a existência do profissional de interpretação da Língua Brasileira de Sinais para o auxílio na aprendizagem do estudante surdo em sala de aula, a mesma direção e o mesmo Colegiado organizaram e implementaram o Curso Básico de Libras extracurricular na referida instituição.

2.3. O Aluno e a Comunidade Escolar

De acordo com informações fornecidas pela secretaria da escola, no ano letivo de 2016, a instituição possuía 1.592 alunos distribuídos entre os cursos dos primeiros, segundos e terceiros anos do ensino médio, durante os turnos da manhã, tarde e noite. Dentre estes alunos, 25 eram surdos, ou seja, 0,64% do total de alunos, sendo que 10 estudavam no turno da manhã e 15 no turno da tarde.

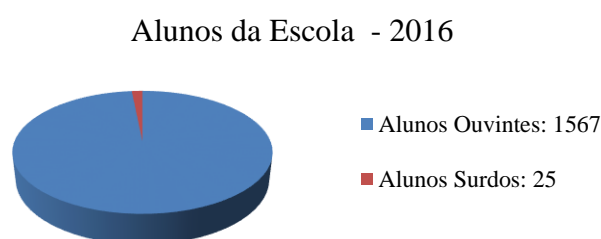


Gráfico 01 – Relação dos alunos da Escola Estadual Pesquisada no ano de 2016

Geralmente, o público que procura a secretaria da escola para se matricular no Curso Básico de Libras são os próprios alunos da instituição (em contra turno), incentivados por colegas que já concluíram o curso em anos anteriores, pais, parentes e amigos de alunos surdos da escola, além de profissionais de atendimento ao público em geral, como alguns policiais, bombeiros, enfermeiros, funcionários, professores da própria

escola, dentre outros que souberam da existência do curso por meio de divulgação dos alunos ou da comunidade escolar.

2.4. Libras em destaque na Escola

Apesar do pequeno número de alunos surdos para o ano letivo de 2016, a escola sempre foi e é referência na educação de discentes surdos desde 1998 em Belo Horizontes e em cidades do entorno, uma vez que se destacou e ainda se destaca por selecionar profissionais com competência comprovada em Libras para lecionar e acompanhar os estudantes citados, ofertar e divulgar cursos em Libras para alunos surdos e ouvintes matriculados na própria escola e para pessoa que deseja aprender a Língua Brasileira de Sinais. Além disso, a instituição caracteriza-se por possuir parceria com o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez-CAS para formação continuada de professores em Libras, estar receptiva às pesquisas e aos estudos referentes à cultura surda e ao ensino de Libras, valorizar as vivências dos surdos com a realização e a divulgação de eventos que envolvam sua cultura para os ouvintes.

Além dos profissionais comuns a todos os alunos, a escola conta com 03 profissionais de interpretação de Libras que são distribuídos pelas salas comuns e 01 professor de sala de recurso⁹ à disposição dos educandos e oportunizado pela escola com agendamentos prévios.

Na intenção de promover o conhecimento sobre a Libras e sobre o universo surdo para seus alunos residentes na capital mineira e em cidades do entorno (como Contagem, Ibirité, Betim, além da Região do Barreiro) para os professores e para a comunidade escolar e ainda preocupada com a necessidade da disseminação deste conhecimento por meio da interação/socialização dos envolvidos devido à grande demanda de matrículas de alunos surdos, a diretora da Escola em acordo com o Colegiado escolar, organizou e implantou, junto a um professor surdo, desde o ano de 2007, o primeiro Curso Básico de Libras extracurricular com o objetivo de apresentar a realidade da pessoa surda e seu universo aos alunos ouvintes, incluindo, no programa de aula, a língua, a prática de

⁹ As atribuições do professor da sala de recurso ou professor de AEE (Atendimento Educacional Especializado) contemplam o planejamento, o acompanhamento do aluno, a produção de recursos e material pedagógico, a orientação aos professores das classes regulares, a interface com as áreas da saúde e da avaliação.

comunicação em Libras, a cultura, o cotidiano e as possibilidades profissionais como tradutores e intérpretes, além das peculiaridades desse universo. Desde então, esses cursos acontecem semestralmente como uma construção significativa de saberes e conhecimentos úteis possibilitando assim a interação/socialização entre o ouvinte e o surdo.

2.5. O Curso Básico de Libras

O espaço para o curso - Desde o ano de 2007, quando o Curso Básico de Libras começou a ser oferecido na escola, uma sala de aula foi organizada exclusivamente para a realização do curso. A sala de é ampla e arejada, bem iluminada e composta por: uma mesa para o professor, carteiras confortáveis e dispostas de maneira que os alunos possam enxergar uns aos outros, um computador, uma televisão Led de 60 polegadas, caixas de som, um ventilador, um armário de médio porte e uma lousa branca.

A turma - Para a realização da pesquisa de campo, dentre as oito turmas distribuídas entre os três turnos durante a semana, foi feita a opção pela turma de quarta-feira, no turno da noite, no horário de 18 às 20h. O Curso da turma escolhida iniciou com doze alunos sendo uma aluna adulta ouvinte e onze alunos adolescentes ouvintes da própria escola. Os discentes desta turma são alunos em contra turno na instituição, ou seja, frequentam o ensino médio em outros turnos. O que motivou esses educandos a efetivar suas matrículas no Curso Básico de Libras foi: o incentivo de colegas que já o concluíram e, principalmente, a convivência diária com colegas surdos da escola, uns devido a esta convivência na própria sala de aula e outros durante a convivência com colegas surdos no recreio ou durante os intervalos na escola. Todos concordam que aprender e praticar a Libras favorece a interação com os colegas surdos e também com os colegas ouvintes. É importante ressaltar que nenhum participante desta turma possui familiares surdos, mas a maioria possui colegas surdos em sala de aula do ensino médio na escola. Estes alunos relataram também que a presença do colega surdo não prejudica o andamento do aprendizado dos estudantes ouvintes e nem dos próprios surdos, desde que, para estes, exista a presença do profissional de interpretação da Língua Brasileira de Sinais.

O Professor Surdo - O professor do curso de Libras tem 32 anos e não nasceu surdo, o que ocorreu quando tinha dois anos de idade, depois de contrair meningite. Além da

fluência em Libras, ele também utiliza o Bilinguismo¹⁰ e possui ainda a habilidade de ler os lábios das pessoas que se comunicam com ele. Possui curso de graduação em turismo e é capacitado para o ensino de Libras por meio do Curso para Professores de Libras oferecido no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG. Atua também como agente de turismo e ecoturismo orientando e assessorando turistas ouvintes e turistas surdos, nacionais e estrangeiros, que visitam Belo Horizonte e as cidades históricas do entorno. O educador afirmou que pretende ingressar para um curso de graduação em Libras, brevemente.

O Curso - O Curso Básico de Libras foi oficializado junto à Superintendência Regional de Ensino de Belo Horizonte - MG e oferecido inicialmente no ano de 2007, como já informado, pela Diretora e pelo professor surdo que ministra as aulas desde então. O curso tem caráter extensivo sendo realizado semestralmente, na modalidade presencial e oferecendo regulamente 08 classes, em média com 12 a 15 participantes durante os contra turnos da manhã, da tarde e da noite, de segunda a quinta-feira e com a duração de duas horas. Dessa maneira, o curso é destinado aos alunos da própria escola, aos professores, aos membros da comunidade escolar e a qualquer pessoa que queira aprender os princípios básicos da Libras e/ou aprimorar seus conhecimentos sobre o universo surdo.

Estima-se que, desde sua origem e com a divulgação acontecendo somente de forma interna, o curso tenha formado por ano 180 alunos, totalizando em média 1800 alunos nos últimos dez anos.

O Curso Básico de Libras atende todo e qualquer discente, ouvinte ou surdo da própria escola, além dos membros da comunidade escolar ou qualquer pessoa que queira aprender Libras e, ao final de cada semestre, é emitido um certificado simbólico para os estudantes que obtiverem frequência de no mínimo 70% e participação ativa nas atividades.

¹⁰Bilinguismo: habilidade de se comunicar em dois idiomas, neste caso específico, primeiro em Língua Brasileira de Sinais – Libras, (língua visuoespacial) e, em seguida, na Língua Portuguesa.

O curso valoriza a inclusão do aluno ouvinte no cotidiano surdo, colabora para a prática da Libras e promove a iniciação do conhecimento sobre a cultura dos sujeitos surdos e do aprendizado básico da referida língua.

Atualmente, o Curso Básico de Libras da escola é oferecido por meio da seguinte grade curricular:

Introdução à Língua de Sinais Brasileira:	Gramática da Língua de Sinais Brasileira:
<ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto manual e os numerais – Dactilologia; 	<ul style="list-style-type: none"> • Pronomes, advérbios temporais, de intensidade e de frequência;
<ul style="list-style-type: none"> • Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa - Diferenciação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulários;
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão corporal e facial; 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos, singular e plural, afirmativo e negativo;
<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimentos e saudações; 	<ul style="list-style-type: none"> • Substantivos;
<ul style="list-style-type: none"> • Identidade e cultura surda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Classificadores e parâmetros.

Tabela 02 – Relação curricular para o Curso Básico de Libras

Fonte: Curso Básico de Libras da escola pesquisada - 2016

Analisando as informações registradas durante a pesquisa de campo, observou-se que tanto a grade curricular quanto a metodologia utilizada no curso são frutos de experiências vivenciadas, adquiridas e adequadas ao longo dos anos na própria escola pelo professor surdo em conjunto com a Diretora desde o ano de 2007. Sendo assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas e aplicadas durante as aulas foram se aprimorando e resultando hoje no curso básico de Libras. Quanto à avaliação, esta acontece de forma

processual balizando o desenvolvimento da fluência do aluno no uso da Libras com o desempenho desse sujeito na execução das atividades propostas nas aulas. Atualmente, a metodologia está especificamente voltada para os discentes ouvintes, funcionários e professores da Escola e comunidade escolar, o que não impede alunos surdos de participarem do curso caso queiram se matricular.

Evasão e Certificação - No decorrer do curso, durante a observação de campo, foi registrado que seis alunos encontraram dificuldades para completar o mínimo de 70% de frequência exigida no curso. Por isso, o abandonaram alegando problemas pessoais e/ou falta de tempo para conciliá-lo com as disciplinas regulares da escola, o que de fato foi registrado no diário de campo, gerando, ao final do curso, uma taxa de evasão de 50%. Ao final do semestre, seis alunos tiveram êxito e concluíram o curso recebendo seus certificados, o que, de acordo com as informações do professor, é comum a todos os semestres e que não houve superação na taxa de evasão semestral anterior.

Aos educandos que concluíram o Curso Básico de Libras no ano de 2016, cinco adolescentes ouvintes e uma adulta ouvinte, foi aplicado um questionário no mês de Outubro de 2016 para conhecê-los melhor e entender o interesse de cada um e o porquê da decisão de fazer o curso nesta escola. A maioria deles resolveu fazer o curso porque o achou diferente e interessante, já que oferecia a possibilidade de aprender noções básicas sobre a Língua Brasileira de Sinais, favorecendo na comunicação deles com os colegas surdos. Há também os que, no início do curso, vislumbraram a possibilidade profissional futura de utilizar a Libras para atuar como intérpretes.

CAPÍTULO III – A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO BÁSICO DE LIBRAS

3.1. Atividades do Curso Básico de Libras

Durante o curso, as atividades utilizadas pelo professor nas aulas foram subdivididas em conteúdos expositivos, exercícios de conversação, exercícios de memorização e diálogos relacionados com o tema proposto durante cada aula e representados a seguir:

Atividades desenvolvidas no Curso Básico de Libras

- 1 Saudações: Cumprimentos diários e despedidas diárias em Libras: professor/aluno e aluno/aluno;
- 2 Exibição de vídeos postados no YouTube com músicas traduzidas em Libras;
- 3 Exibição de imagens e suas nomeações em Libras: integrantes da família, animais, profissões, numerais, dias da semana, meses do ano, datas de nascimentos, datas comemorativas e feriados, alimentos, bebidas, disciplinas escolares, objetos, meios de transporte, lugares, paisagens, mapas, regiões e localidades brasileiras;
- 4 Leitura e reflexão de poema escrito em português de autoria surda;
- 5 Repetição de diálogo entre pessoas surdas exposta no computador, reproduzida por dupla de alunos e **com** a visualização do roteiro dos demais discentes;
- 6 Repetição de diálogo entre pessoas surdas exposta no computador, reproduzida por dupla de alunos e **sem** a visualização do roteiro dos demais discentes;
- 7 Exibição de vídeos do arquivo do professor que apresentam anedotas em Libras;
- 8 Contação de anedotas aluno/aluno e aluno/professor em Libras;
- 9 Exibição dos filmes: “Black” do diretor Sanjay Leela Bhansali e “Adorável Professor” do diretor Stephen Herek;
- 10 Exibição dos vídeos postados no YouTube: episódio do Curso Básico de Libras produzido no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES do Rio de Janeiro contando a rotina de uma estudante surda do INES, e programa de entrevista “Brasil das Gerais” da Rede Minas de Televisão apresentando e discutindo assuntos sobre a cultura surda e o implante coclear;
- 11 Exibição de jornal impresso com notícia sobre a importância de saber Libras;
- 12 Exposição da rede social Facebook, WhatsApp e Instagram do educador mostrando cotidianos e postagens de pessoas surdas;

- 13 Exercícios de fixação do vocabulário em Libras: exercícios em papel impresso sobre palavras diversas (caça-palavras), exercícios sobre os numerais, exercícios sobre os dias da semana e os meses do ano e exercícios sobre os meios de transporte;
- 14 Exibição no computador de textos em português e com explicação em Libras e em português falado sobre: a Lei nº 10.436 de 24 de Abril, de 2002 e seus Decretos, a Lei 12.319 de 1º de Setembro de 2010 e seus Decretos, breve história da pessoa surda no mundo e no Brasil, a primeira escola para surdos no Brasil - Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, a origem da Libras e sua influência francesa, datilologia e os classificadores com os cinco parâmetros da comunicação em Libras - Configuração das Mãos (CM); Pontos de Articulação (PA); Movimento (M); Orientação (O); Expressão corporal e/ou facial;
- 15 Exercícios de fixação exposto na lousa sobre os cinco parâmetros da comunicação em Libras: Configuração das Mãos (CM); Pontos de Articulação (PA); Movimento (M); Orientação (O); Expressão corporal e/ou facial;
- 16 Conversas aluno/aluno e aluno/professor em Libras sobre as músicas postadas no YouTube e traduzidas em Libras, sobre os membros das próprias famílias, sobre o poema de autoria surda, sobre animais de estimação que cada um tem em casa e preferências individuais, sobre profissões, sobre a carência de profissionais fluentes em Libras na atualidade e sobre os almejos profissionais dos alunos, sobre as formas como os surdos contam anedotas, sobre o filme “Black” do diretor Sanjay Leela Bhansali, sobre os números, as datas de nascimentos, as datas comemorativas e os feriados, sobre o filme: “Adorável Professor” do diretor Stephen Herek, sobre a profissão de intérprete de Libras e as novidades da profissão ligada à tradução em vídeos de músicas, sobre shows de cantores famosos no Brasil e no mundo que estão utilizando intérpretes, sobre as novas tecnologias desenvolvidas para a participação dos surdos nos shows, sobre comidas e bebidas preferidas, sobre trocas de receitas, sobre as “Disciplinas escolares” e as preferências dos alunos, sobre o vídeo postado no YouTube apresentando o episódio do Curso Básico de Libras produzido no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES do Rio de Janeiro contando a rotina de uma estudante surda do INES, sobre as ideias e possibilidades de se produzir um vídeo mostrando uma conversa onde uma pessoa surda traduz para outra pessoa surda, por meio de leitura labial, as falas de uma pessoa ouvinte, sobre o programa de entrevista a respeito da cultura surda e do implante coclear da Rede Minas de televisão, sobre o uso das redes sociais (Facebook, WhatsApp e Instagram) pelos surdos, sobre a importância da lei sobre a Libras e da necessidade de se fazer cumprir essa lei e seus decretos, sobre a resolução da prova escrita, sobre o encerramento do curso durante o almoço de confraternização e sobre a entrega dos diplomas;
- 17 Aplicação de prova escrita e em grupo e aplicação de prova argutiva individual;
- 18 Discurso em Libras do professor na entrega dos diplomas do Curso Básico de Libras e convite aos alunos formandos para participação nos cursos de Libras em outras instituições que ministram cursos de Libras intermediários e avançados em Belo Horizonte - MG.

Tabela 03 – Atividades desenvolvidas no Curso Básico de Libras -

Fonte: Diário de campo da pesquisadora - 2016

3.1.1. Saudações

Inicialmente, interagindo com os alunos e falando mais em português do que em Libras, o professor explicou, no início do curso, ainda na primeira aula, que os cumprimentos são formas de saudações educadas e amigáveis entre duas ou mais pessoas em qualquer língua e cultura, podendo ou não ser acompanhados por gestos. O grau de formalidade ou informalidade dos cumprimentos sempre é estabelecido pelo contexto. Partindo dessa conversa com os estudantes, o educador ensinou os cumprimentos básicos em Libras que foram sinalizados por meio do alfabeto manual e dos classificadores traduzindo as saudações como: “bom dia”, “boa noite”, “oi”, “obrigado/a”, “desculpe”, “com licença”, “por favor”, “tchau”, entre outros. Dessa maneira, o docente estabeleceu que, no decorrer do curso, todos se cumprimentariam e usariam estas saudações e, aproveitando o momento, combinou com os alunos que, durante as aulas, comunicar-se-iam mais em Libras e menos em português e que os erros, quando houvesse, seriam objetos preciosos de trabalho na aula.

3.1.2. Músicas Traduzidas Simultaneamente

Durante o início de praticamente todas as aulas do Curso Básico de Libras, foram expostos vários vídeos com músicas de cantores e bandas populares brasileiras traduzidas simultaneamente em Libras e selecionadas através do site YouTube (anexo 02), o que inicialmente causou certa estranheza entre os alunos do curso que indagavam sobre a condição dos surdos de “ouvirem” músicas.

Utilizando esta atividade, observei que o professor trabalhou com os educandos a antiga concepção sobre a surdez atrelada exclusivamente à condição física e patológica, explicando que é preciso observar e entender como o surdo “escuta e enxerga” o mundo a sua volta e, para isso, afirmou que é necessário saber sua língua, incentivando os discentes a estar buscando mais conhecimento e prática. Esta atividade ainda proporcionou, de forma lúdica, maior entendimento aos alunos sobre importantes fatores da estrutura da Libras e sua modalidade gestual-visual ou visuoespacial, como: a contextualização, os classificadores, a fidelidade interpretativa, o respeito e a busca de conhecimento sobre os parâmetros da Libras, a acentuação nas mudanças de expressões faciais e/ou corporais, a impostação do corpo e o ritmo das mãos, as escolhas lexicais, a análise independente da fluência, a adaptação à cultura surda (metáforas, provérbios e ditos populares) e também a fuga do português sinalizado, dentre outros.

3.1.3. Imagens e suas Nomeações

Utilizando também como uma das principais atividades de aprendizagem da estrutura da Libras durante todas as aulas do curso, o professor exibiu diversas imagens de acordo com o tema de cada aula e as nomeou em Libras. Reforçando a modalidade visuoespacial, explicou a diferença dos sinais utilizados para nomear as imagens por meio dos classificadores e dos sinais utilizados através do alfabeto manual em forma de datilologia. Ele enfatizou a importância da ampliação do vocabulário em Libras por meio dos estudos e da prática diária para aquisição da fluência.

Durante esta atividade, o docente alertou constantemente que Libras não é “língua de sinais”, não é gesto e nem mímica, nas palavras do professor: “Libras é uma língua que possui todos os elementos linguísticos necessários para ser considerada língua, pois é composta pelos níveis linguísticos morfológico, sintático e semântico. O que a difere das demais línguas é fato de ser gestual-visual ou visual-espacial”.

O professor explicou também que a Libras é reconhecida legalmente como meio de comunicação dos surdos brasileiros devido a Lei de nº 10436, de 24 de Abril de 2002 e, sendo uma língua, “está viva” e sujeita às modificações. Explicou ainda que constantemente surgem novos sinais e, para aprendê-los de fato, é necessário contato constante com seus usuários. Alertou que conhecer somente alguns sinais não é suficiente para garantir uma conversação ou uma interpretação em Libras, para isso é necessário, além da prática, o conhecimento de sua estrutura gramatical.

3.1.4. Poema de Autoria Surda

A leitura do poema traduzido em português de autoria surda e apresentado pelo professor como uma das atividades de aprendizagem da estrutura da Libras, durante uma das aulas do curso, trouxe aos alunos momentos de discussões sobre o “olhar” surdo perante um mundo literário predominantemente ouvinte, além de muitas reflexões sobre cultura surda e a constante construção da identidade surda no atual cenário social brasileiro.



Figura 01 – Poema: Despertar do Silêncio – Autora: Shirley Vilhalva

Fonte: Curso Básico de Libras - 11 de Maio de 2016

3.1.5. Repetição de Diálogos com e sem a Visualização do Roteiro pelos Colegas

Com os objetivos de colaborar com a memorização dos sinais, diminuir a inibição dos alunos para se comunicarem em língua de sinais e condicioná-los na utilização da estrutura correta da língua, o educador utilizou a atividade de repetição de diálogos em duplas, às vezes com ou sem a visualização do texto matriz em português pelos demais colegas, pois, de acordo com as pesquisas de Rocha (2007, p. 880), “a L1 não interfere negativamente na sala de aula de L2, mas antes ela pode promover a aquisição da língua-alvo de maneira mais ativa e eficiente” tornando-se uma ferramenta facilitadora da comunicação e da negociação de sentidos, especialmente durante a interação em duplas, quando os discentes têm mais tempo para refletir e podem contar com o apoio do grupo na construção do diálogo. Dessa forma, quando o texto matriz em português era exposto a todos os discentes, estes os liam e utilizavam às vezes o português falado para auxiliar a dupla que transmitia o diálogo em Libras. E, quando o texto matriz em português não era exposto a todos, a turma precisava recorrer às lembranças do que já haviam aprendido em Libras para auxiliar a dupla que transmitia o diálogo.

3.1.6. Anedotas Assistidas

Variando com as atividades de aprendizagem da estrutura da Libras que reforçam os parâmetros da língua, a acentuação nas mudanças de expressões faciais e/ou corporais, a impostação do corpo e o ritmo das mãos, as escolhas lexicais, a análise independente da fluência, a adaptação à cultura surda (metáforas, provérbios e ditos populares) e também a fuga do português sinalizado, o professor exibiu, em uma das aulas, alguns vídeos postados no YouTube nos quais surdos fluentes em Libras contam anedotas.

3.1.7. Anedotas Contadas

Buscando um equilíbrio entre o conteúdo ministrado e as habilidades que os alunos precisavam desenvolver, o docente também utilizou, como atividade de uso da Libras, a abordagem comunicativa na qual se posicionou como mediador estimulando e encorajando as competências culturais, sociolinguísticas, discursivas e estratégicas dos alunos por meio da contação de anedotas em Libras. Esta atividade trouxe aos alunos momentos de muita diversão.

3.1.8. Sessão Cinema

Quanto à exibição dos filmes de longa-metragem, o educador chamou a atenção dos estudantes para a principal temática tratada na maioria dos filmes sobre os surdos. De acordo com ele, durante o desenrolar das histórias, a oralização e a “normalização” dos surdos são enfatizados como procedimentos ideais, enquanto que a falta da audição e a surdez são mostrados como condições indesejáveis e complicadoras na vida das pessoas. O professor ainda ressaltou que, embora os filmes sobre os surdos sejam de extrema importância para a divulgação das histórias desses sujeitos, eles pouco valorizam a cultura surda ou o uso da língua de sinais. Com essa explicação, o docente abordou parte da historicidade relacionada ao discurso dominante sobre a surdez atrelada aos contextos social e educacional durante muitos anos.

3.1.9. Sessão Cinema INES e Entrevista

Em contrapartida, o professor apresentou episódio de um filme produzido no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES do Rio de Janeiro, contando a rotina de uma estudante surda do INES. A própria estudante narra em Libras toda história por meio do seu “olhar” surdo. Em seguida, foi exibido o programa de entrevista “Brasil das Gerais”

da Rede Minas de Televisão que apresentou ampla discussão sobre a cultura surda, a língua de sinais e o implante coclear discutidos por pessoas surdas, familiares de surdos, sociólogos, otorrinolaringologistas, fonoaudiólogos, dentre outros profissionais e especialistas da área.

3.1.10. Manchete de Jornal

Em uma das aulas do curso, o professor exibiu uma edição de jornal com a manchete em português: “É preciso falar em Libras”. A notícia abordava uma denúncia sobre a atual carência de profissionais capacitados para a interpretação e tradução da Libras nos órgãos públicos do Estado de Minas Gerais, incluindo hospitais e postos de saúde. Além da necessidade de investimento na formação de profissionais, a notícia ainda discorria sobre o prazo que já se encontra inspirado para a adequação dos órgãos públicos a partir do decreto de número 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

Aproveitando ainda a manchete do jornal, o educador trouxe ainda para a aula o problema sobre a alfabetização tardia de muitos surdos e relatou que, embora a educação inclusiva seja uma realidade brasileira, muitos outros surdos nem tiveram a oportunidade de aprender a Libras. Logo, para estes, a comunicação sempre acontece de forma precária por meio de gestos domésticos criados e desenvolvidos entre suas famílias e totalmente fora da estrutura linguística da Libras.



Fotografia 03 - Manchete: É preciso falar em Libras – Belo Horizonte – Fonte: Jornal Bom Dia - 23 de Junho de 2016

3.1.11. Material Exposto nas Redes Sociais

Sobre a diversidade dos meios de comunicação na atualidade, foram apresentadas aos alunos algumas postagens nas redes sociais Facebook, Instagram e WhatsApp. Ao expor conversas, mensagens, comentários, histórias, imagens, vídeos e músicas postadas por pessoas surdas, o professor chamou a atenção dos alunos do curso com relação à estrutura das mensagens observadas, ao contexto das conversas e às mudanças de “sotaques”, além das variações regionais que ocorrem na comunicação em Libras pelo Brasil. Lembrou que a Libras, como qualquer outra língua, está viva e se modifica de acordo com seus usuários. O educador explicou também que as novas tecnologias estão se tornando fortes aliadas para a comunicação, a circulação e o consumo das produções culturais e comunicativas surdas e que os aplicativos dos modernos *smartphones*, por exemplo, colaboram de forma expressiva com a independência na comunicação do surdo. Para encerrar esta atividade, o docente adicionou os alunos ao grupo “LIBRAS” na rede social WhatsApp pedindo-lhes que ficassem sempre atentos à estrutura da língua e ao contexto das mensagens trocadas em português com os integrantes surdos do grupo e, quanto às mensagens enviadas pelos surdos de forma sinalizada, o professor alertou sobre a importância da observação e da prática constante para que haja entendimento e fluência.

3.1.12. Exercícios Impressos

Com a finalidade de testar o conhecimento dos alunos em relação ao vocabulário explorado por meio das nomeações das imagens expostas durante as aulas e de acordo com o contexto de cada aula, o professor propôs alguns exercícios de fixação do vocabulário em Libras utilizando folhas de papel impresso que continham caça-palavras com vocábulos formados pelos sinais do alfabeto manual e exercícios com imagens representadas por meio dos sinais classificadores.



Figura 02 – Exercício sobre os meios de transporte – Alfabeto Manual

Fonte: Curso Básico de Libras - 01 de Junho de 2016

3.1.13. Legislação da Área da Surdez, Datilologia, Classificadores e Parâmetros

Como parte teórica, foi apresentada, aos alunos do curso, uma série de exposições de textos em português no computador que foram explicados pelo professor por meio da Libras e do português falado, os quais abordavam: A Lei nº 10.436 de 24 de Abril, de 2002, uma breve história sobre a pessoa surda no mundo e no Brasil, a história da primeira escola para surdos no Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, a origem da Libras e sua influência francesa, o termo datilologia e seu significado, e os classificadores com os cinco parâmetros da comunicação em Libras - Configuração das Mãos (CM); Pontos de Articulação (PA); Movimento (M); Orientação (O); Expressão corporal e/ou facial.

3.1.14. Dinâmica para Fixação

Outro exercício de fixação utilizado pelo docente foi uma dinâmica do jogo da memória ilustrado na lousa que tratava dos cinco parâmetros da comunicação em Libras:

Configuração das Mãos (CM); Pontos de Articulação (PA); Movimento (M); Orientação (O); Expressão corporal e/ou facial.

Palavras	CM	PA	M	O	E.F
tição	y	Quixo	Não	PARADO	😊
saucor	a	Teito	Sim	↻	😊 Love
metas	5	Dedo	Sim	→	😊
ônibus	1	Dedos	Sim	↻	😊
cano	5	Neutro	Sim	()	😊
libras	5	Neutro	Sim	↻	😊
português	5	Teito	Sim	↻	😊
verde	y	Neutro	Sim	↻	😊
vamelo	Am	axixo	Sim	↻	😊
amarelo	Am	Roxo	Sim	↓	😊
neto	7	Teta	Sim	↓	😊
cadeira	SU	Dedos	Sim	↓	😊
trabalho	L	Neutro	Sim	↓	😊
contato	M	Dedo	Sim	→	😊

Fotografia 04 – Exercício de fixação: Dinâmica “Jogo da memória” com os parâmetros da comunicação em Libras – Belo Horizonte – Fonte: Curso Básico de Libras - 29 de Junho de 2016

3.1.15. Comunicação e Fluência

As conversas na sala de aula sobre os temas abordados pelo professor mostraram-se como uma das atividades diárias mais importantes no contexto do uso da Libras. Observou-se, como característica marcante deste momento, o fato de os alunos terem a oportunidade de sentarem-se de forma que todos podiam olhar uns aos outros. Este posicionamento incentiva naturalmente o diálogo por meio da interação/socialização entre os alunos em qualquer aula de qualquer curso e, sendo a Libras uma língua visuoespacial, os educandos do curso puderam se expressar e observar a expressão dos colegas e do professor, interagindo e experienciando em si e no outro a comunicação em Libras por meio do alfabeto manual e da sua datilologia, dos classificadores e seus parâmetros, das expressões faciais e suas acentuações, além dos posicionamentos corporais e seus significados.

3.1.16. Avaliação

A aplicação da prova escrita aconteceu quase que como um ritual interativo de encerramento das aulas do Curso Básico de Libras, embora estivesse extensa com três folhas e dez questões em português para serem resolvidas. Os alunos tiveram permissão para resolvê-la em grupo. Com isso o professor pode avaliar: o engajamento de cada discente nas discussões que foram geradas a partir das questões das provas, os debates sobre o aprendizado durante o curso, as sistematizações dos conteúdos abordados e a interação dos alunos avaliados. Em seguida, com a prova argutiva individual, o educador avaliou o uso correto dos classificadores, do alfabeto manual, da imposterção do corpo e das expressões faciais de cada educando.

A cerimônia de encerramento do Curso Básico de Libras aconteceu com o discurso em Libras e, em alguns momentos, em português feito pelo professor e seguido com a entrega dos certificados aos alunos. Durante o discurso, o docente falou sobre a importância da educação inclusiva e a promoção humana a partir do direito de ser diferente no contexto da sociedade brasileira, ressaltou a importância dos estudos sobre a Libras e defendeu a ampliação do ensino da língua de sinais para os ouvintes. Para finalizar seu discurso, ele convidou os alunos formandos para participarem de outros cursos de Libras em outras instituições que ministram cursos de níveis mais avançados na cidade de Belo Horizonte - MG.

3.2. Análise dos Dados

A aquisição de uma nova língua exige do aprendiz o desenvolvimento de duas competências principais: uma gramatical e outra comunicativa sendo que a primeira diz respeito ao conhecimento da gramática da língua e a segunda se refere ao conhecimento do uso dessa língua. O método comunicativo evidencia as tarefas que estimulam a interação entre os aprendizes descentralizando a figura do professor que, nessa perspectiva, surge como um mediador das atividades.

Dando ênfase à Língua Brasileira de Sinais com sua comunicação visuoespacial e limitando, em comum acordo com os alunos, o uso da língua portuguesa dentro da sala de aula, o professor desenvolveu dezoito atividades, as quais foram descritas na Tabela 03 deste capítulo e que estão relacionadas com as três metodologias de ensino de línguas orais que mais se assemelham com as metodologias de ensino da Libras a saber:

o método de ensino gramática-tradução, o método ensino audiolingual e o método ensino comunicativo.

Dentre estas dezoito atividades, observou-se que treze foram relacionadas a partir do método de ensino comunicativo, o que representou 73% das atividades utilizadas no curso. Estas atividades foram subdivididas e segmentadas em dois grupos: o grupo das “Atividades de aprendizagem da estrutura da Libras” com sete atividades e o grupo das “Atividades de uso da Libras” com seis atividades. A soma das atividades de cada segmento evidenciou o equilíbrio entre elas e ainda destacou o diferencial do curso que preza pela aprendizagem comunicativa dos discentes.

Faz-se necessário destacar ainda que a simultaneidade entre as “Atividades de aprendizagem da estrutura da Libras” e as “Atividades de uso da Libras” aconteceu com certa frequência durante as aulas, o que reforçou mais uma vez a aplicabilidade da metodologia de ensino comunicativa nas atividades utilizada pelo docente durante as aulas do curso.

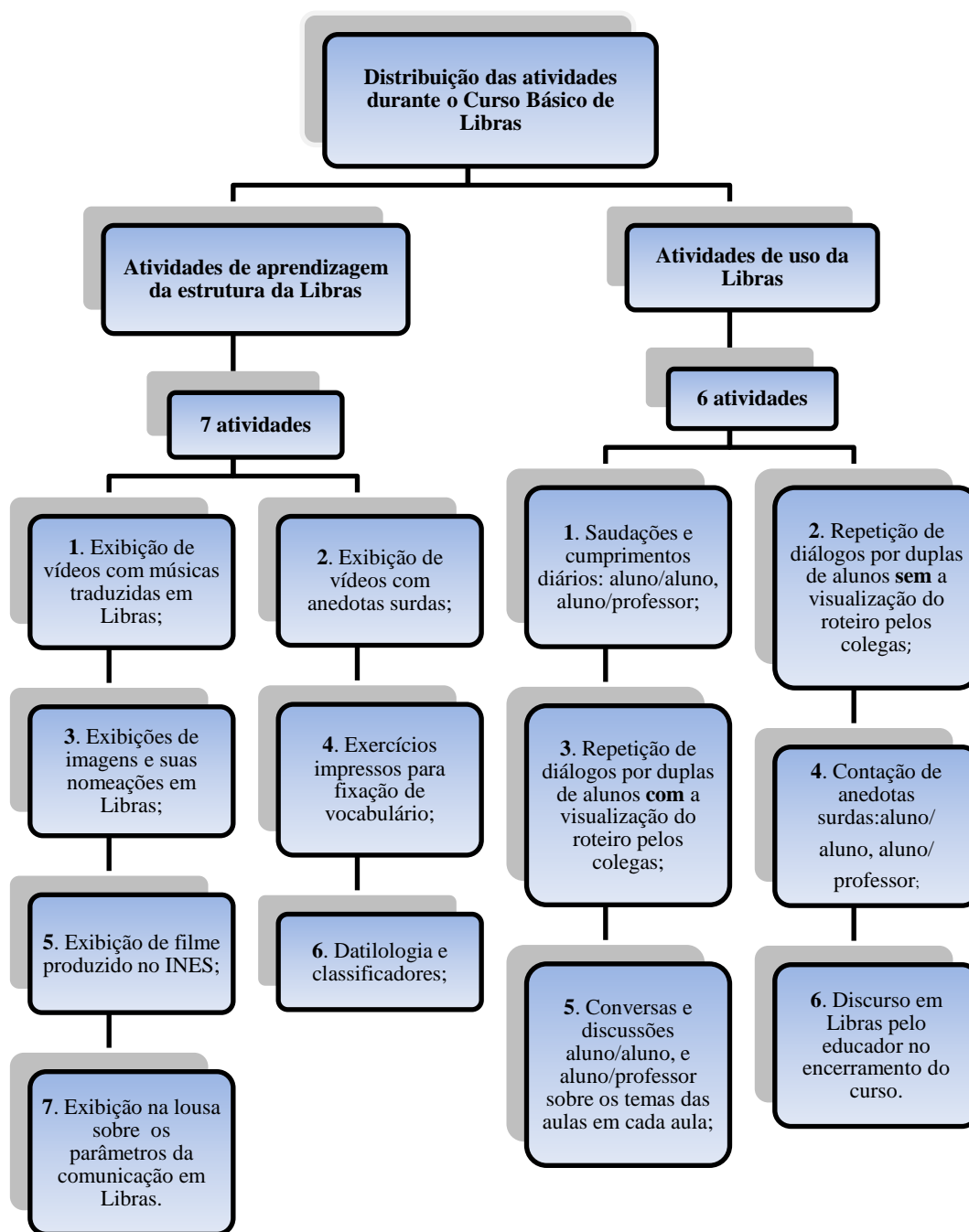


Gráfico 02 – Distribuição das atividades do Curso Básico de Libras

Fonte: Diário de campo da pesquisadora - 2016

As atividades, como a “Leitura e reflexão sobre poema”, a “exibição de filmes sobre os surdos”, a “exibição de manchete de jornal”, a “exposição de cotidianos surdos nas redes sociais” e a “aplicação da prova”, que são as cinco atividades não utilizadas no Gráfico 02, representaram 27% das atividades utilizadas pelo professor durante o Curso Básico de Libras. Estas não foram categorizadas aqui porque, embora tenham sido

atividades desenvolvidas durante o curso, mostraram-se mais relacionadas ao cotidiano social da pessoa surda do que com ensino-aprendizagem da língua. Quanto à “aplicação da prova”, este foi um acontecimento simbólico que se transformou em um ritual de encerramento entre os discentes concluintes e o docente surdo, não se encaixando em nenhuma das categorias das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um primeiro momento da produção dessas considerações, é importante destacar que a Libras, como qualquer outro idioma, pode ser adquirida na forma comunicativa por qualquer pessoa que interage/dialoga com sujeitos fluentes nesta língua. Os estudos, a prática constante e o convívio com seus usuários são fatores importantes para se obter um resultado progressivo na fluência.

Ao contemplar as diferenças na comunicação entre surdos e ouvintes, verifica-se que, para o professor surdo do Curso Básico de Libras pesquisado, tais diferenças não devem ser constituídas como impedimentos no aprendizado ou na interação das pessoas, pelo contrário, ele ressalta tais distinções como ponto de partida primordial a ser trabalhado no sentido de alcançar um desenvolvimento educacional inclusivo equilibrado e qualitativo que poderá refletir de forma positiva na vida escolar e social do aluno.

Dessa forma, o educador vem, ao longo dos últimos dez anos, valorizando e difundindo a Língua Brasileira de Sinais por meio de suas práticas pedagógicas desenvolvidas no Curso Básico de Libras para todos que se interessam: estudantes (ouvintes ou surdos), professores, funcionários e membros da comunidade escolar, colaborando, portanto, para com a construção de um ambiente interativo e comunicativo na escola e ainda com a construção de conteúdos, metodologias, práticas pedagógicas e sistemas avaliativos para o ensino da Libras.

Quanto aos discentes do curso, que eram todos ouvintes, observou-se que, no início, a grande maioria demonstrou algumas dificuldades quanto à restrição do uso da língua portuguesa na sala de aula, que foi sugerida pelo professor surdo em forma de um acordo coletivo. Gradativamente, com o passar do tempo, essas dificuldades foram sendo amenizadas e a comunicação foi se adequando ao uso da língua de sinais no momento em que eles foram aprendendo e se familiarizando com a estrutura gramatical e com o uso da língua ensinada pelo professor e praticada por todos.

Em suas práticas pedagógicas, o educador destacou o método comunicativo, um dos três métodos mais utilizados para o ensino de línguas. Diante disso, foi observado que, durante as aulas do curso, tal profissional utilizou e equilibrou, de forma criativa, a quantidade de atividades para o ensino da estrutura gramatical da Libras e a quantidade de atividades para ensino do uso da Libras, o que tornou as aulas dinâmicas, divertidas e

elucidativas de modo a proporcionar aos educandos incentivos para a ampliação de suas competências gramaticais e comunicativas.

Compreender o quê e como se ensina quando se ensina Libras em uma turma de um professor surdo e alunos ouvintes em uma escola pública, inicialmente, mostrou-se um grande desafio, entretanto, pôde-se observar, durante esta pesquisa, que o quê, o como e o quando se ensina Libras esteve atrelado o tempo todo aos significados para a vida em sociedade dos discentes do curso, dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

ALBIR, A. H. **A Aquisição da Competência Tradutória: aspectos teóricos e didáticos**. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (orgs.). *Competência em Tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AMARANTE, P. **Bases conceituais e históricas do campo da saúde**. In: *Saúde mental, políticas e instituições: programa de educação à distância*. Rio de Janeiro: FIOTEC/FIOCRUZ, EAD/FIOCRUZ, 2003.

BAIRRÃO, J. **Subsídios para o Sistema de Educação, Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais**, Lisboa, Conselho Nacional de Educação, 1998.

BIGOGNO, P. G. “**Cultura, Comunidade e Identidade Surda: o que querem os surdos**”. In: *Jornada de Ciências Sociais, UFJF, 2010/11*. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/graduacaocienciasociais/files/2010/11/Cultura-Comunidade-e-Identidade-Surda-Paula-Guedes-Bigogno.pdf>> Acesso: 10. out.2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Ministério da Educação. Brasília. 1971.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências, DF, 2002.

_____. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, DF, 2000.

_____. **Parecer nº 492 de 03 de abril de 2001**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social, DF, 2002.

_____. **Secretaria Nacional de Justiça**. *A Classificação Indicativa na Língua Brasileira de Sinais*. Organização: Secretaria Nacional de Justiça. Brasília: SNJ, 2009.

BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: BABEL Editora, 1993

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: EDUSP, 2001.

CICCONE, M. **Comunicação total: introdução, estratégias, a pessoa surda**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

DESVIAT, M. **A reforma psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura C. **Desdobramentos Político-Pedagógicos do Bilinguismo para Surdos: reflexões e encaminhamentos**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/275>> . Acesso em: 19 dez. 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura – na idade clássica**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FRASSON, A. C.; PIETROCHINSKI, A. R.; SCHULMEISTER, C. **Auditory deficient people: his educative and social inclusion by Norbert Elias**. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL PROCESO CIVILIZADOR, 11., 2008, Buenos Aires. Anais. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. p. 182-191.

GESSER, A. **Metodologia de Ensino em Libras como L2**. In: PEREIRA, A. T. C.; STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M. Coleção Letras/Libras, 2010. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTObASE_MEN_L2.pdf> Acesso em: 15 jan. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abr., 1995.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa abordagem sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GUGEL, M. A. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

HONORA, M; FRIZANCO, M. L. E. **Livro Ilustrado de Língua de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LACERDA, C. B. F. **O processo dialógico entre aluno surdo e o educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/São Paulo, 1996.

_____; CAPORALI, S.A.; LODI, A.C. **Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática**. Distúrbios da Comunicação, v.16, n.1, p.53-63, 2004.

_____. **Intérprete de LIBRAS: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEITE, T. A. **O ensino de segunda língua com foco no professor:** História Oral de professores surdos de língua de sinais brasileira. 2004. 250f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004.

LIMA, M. S. C. **Surdez, Bilinguismo e Inclusão:** entre o dito, o pretendido e o feito. 2004. 271f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LODI, A. C. B. **Plurilinguismo e surdez:** uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2005.

LOPES, José de Sousa Miguel. **Cultura Acústica e Letramento em Moçambique:** em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural. São Paulo: EDUC, 2004.

LLOYD, L. L.; KAPLAN, H. **Audiometric interpretation: a manual o basic audiometry.** University Park Press: Baltimore; 1978. p. 16-7, 94.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** História e Políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENICUCCI, T. G. **Política de saúde no Brasil:** entraves para universalização e igualdade da assistência no contexto de um sistema dual. Revista Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 83, 2006.

MIRANDA, D. G. **A história da educação dos surdos: as práticas educacionais foram determinadas pelos profissionais ou formuladas pelo contexto sócio-político da época.** 2007. 74f. Monografia (Pós-graduação em Educação Inclusiva) – Escola de Governo da Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2007.

MOURA, M. C. **O surdo:** caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NIZA, S. **Necessidades Especiais de educação:** da Exclusão à Inclusão na Escola Comum. Lisboa: Inovação Educacional, 1996.

OLIVEIRA, A. P. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2.** 2007. 237f. Tese (Doutorado em Língua Estrangeira) – Instituto de Letras, UFB, Salvador. 2007.

OLIVEIRA, T. C. B. C. **Sala de aula inclusiva:** um desafio para a integração da criança surda. 2003 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

PINTO, F. B. **Vendo Vozes: a história da educação dos surdos no Brasil oitocentista.** Disponível em <<http://www.cultura-sorda.eu>> Acesso: 13. nov. 2015.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira:** Estudos Linguísticos. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa / Secretaria de Educação Especial**; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC SEESP, 2004.

RICHARDS, J. C. **O ensino comunicativo de língua estrangeira**. São Paulo: SBS Editora, 2006.

RIBEIRO, K. D. K. F. "**Casamento consanguíneo**"; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/biologia/casamento-consanguineo.htm>>. Acesso: 27. ago. 2016.

ROCHA, D. C. A. **O papel da língua materna na negociação de significados e na promoção do aprendizado de inglês como língua estrangeira**. In: Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: Editora da UFU, 2007.

ROCHA, S. **Histórico do INES**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SÁ, N. R. L. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SALOMÃO, G. **Império Romano - Cristianismo: Da pregação de Jesus a Constantino**. 2008. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/império-romano---cristianismo-da-pregacao-de-jesus-a-constantino.htm>>. Acesso: 12. mar.2016.

SCHMITT, D. **Espaço de conforto linguístico/cultural dos surdos na UFSC**. In: QUADROS, R. M. (Org.). Estudos Surdos III. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

SCHRÖTER, B. A. F. **O Jogo e o Ensino de Línguas**. 2004. Acesso em: 01.04.2016. Disponível em: http://www.tede.udesc.br/tde_arquivos/10/TDE-2006-02-22T14:01:24Z-70/Publico/Brigite%20A%20Farina.pdf.

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

_____. **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre/RS: Mediação, 1998.

SILVA, O. M. **A Epopeia Ignorada: A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

SOARES, M. A. L. A. **A Educação do Surdo no Brasil**. Bragança Paulista: Autores Associados, 1999.

SPINASSÉ, K. P. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. In: Revista Contingentia, vol. 1, nov. 2006.

STROBEL, K. & FERNANDES, S. **Aspectos lingüísticos da língua brasileira de sinais/ Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 1998.

_____. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, 1990. Acesso: 31. jan. 2014.

VIEIRA, A. T. B. **Origens da medicina romana na história natural, de Plínio o Velho**. Archai: Revista de Estudos sobre as Origens do Pensamento Ocidental. n.3, 2009.

APÊNDICE

Questionário aplicado à turma do Curso Básico de Libras

Questionário em contribuição com o desenvolvimento da dissertação: “CURSO DE LIBRAS PARA OUVINTES: UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA”, para os alunos concluintes no primeiro semestre de 2016, no Curso Básico de Libras da Escola Estadual Pesquisada.

Mestranda: Maria Cecília Villaça Lima

Orientadora: Professora Doutora Vânia Aparecida Costa

Coorientadora: Professora Doutora Andréa Lourdes Ribeiro

Nome:

Idade:

Curso:

Turno:

- 1 – Como você ficou sabendo da existência do Curso Básico de Libras?
- 2 – Porque você decidiu fazer o Curso Básico de Libras?
- 3 – Você acha o Curso Básico de Libras importante? Por quê?
- 4 – Em sua família existe alguma pessoa surda?
- 5- O que você achou da forma de ensinar do professor surdo?
- 6 – Você pretende fazer um curso de Libras mais avançado?
- 7- Você pretende trabalhar futuramente com a inclusão dos surdos?
- 8- Quantas pessoas surdas você conhece?
- 9 – O Curso de Libras mudou sua percepção sobre a vida das pessoas surdas?
- 10 – Você tem colegas surdos na sua sala de aula? Quantos?
- 11 – Você acha que a presença dos alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula pode prejudicar o andamento das aulas? Por quê?
- 12 – Em sua opinião, o Curso Básico de Libras proporcionou interação entre o “mundo surdo” e o “mundo ouvinte”?

ANEXOS

Anexo 01: Vídeos utilizados durante as aulas do Curso Básico de Libras

Vídeo 01 - Rotina diária de uma estudante surda - INES

www.youtube.com/watch?v=yyDJstPhRuA

Vídeo 02 – Cultura surda e o implante coclear.

www.youtube.com/watch?v=MEg3S_Dpzo8&feature=youtu.be

Vídeo 03–Filme: Black

<https://www.youtube.com/watch?v=y5o6oEOftaw>

Vídeo 04–Filme: O Adorável Professor

<https://www.youtube.com/watch?v=fec59TLfQUE>

Vídeo 05–Música traduzida em Libras: Pais e filhos (Legião Urbana)

https://www.youtube.com/watch?v=U_0ukmK81c0

Vídeo 06 - Música traduzida em Libras: Duas metades (Jorge e Mateus)

<https://www.youtube.com/watch?v=27JCEzCofRs>

Vídeo 07 - Música traduzida em Libras: Eu sei namorar (Tribalistas)

<https://www.youtube.com/watch?v=z3iYdvjvWu0>

Vídeo 08 - Música traduzida em Libras: De todos os loucos do mundo (Clarice Falcão)

<https://www.youtube.com/watch?v=4jsJYaUjDB4>

Vídeo 09 - Música traduzida em Libras: De janeiro a janeiro (Nando Reis)

<https://www.youtube.com/watch?v=KWf8N22Ixqw>

Vídeo 10 - Música traduzida em Libras: Velha infância (Tribalistas)

<https://www.youtube.com/watch?v=xOfkEGE0Avo&list=RDxOfkEGE0Avo>

Vídeo 11 - Música traduzida em Libras: Assim sem você (Adriana Calcanhoto)

<https://www.youtube.com/watch?v=X0FXII1MhsE>

Vídeo 12 - Música traduzida em Libras: Moção (Lucas Lu)

<https://www.youtube.com/watch?v=7S8rE6UBTDg>

Vídeo 13 - Música traduzida em Libras: Segredos (Frejá)

<https://www.youtube.com/watch?v=2DsT45fH0kA>

Vídeo 14 - Música traduzida em Libras: Sonda-me, usa-me (Aline Barros)

<https://www.youtube.com/watch?v=X8lePQioiA>

Vídeo 15 - Música traduzida em Libras: Como água (Bruna Karla)

<https://www.youtube.com/watch?v=vc95naFTSnY&index=1&list=RDvc95naFTSnY>

Vídeo 16 - Música traduzida em Libras: Vagalume (Tom Min Alves)

https://www.youtube.com/watch?v=JG8xrh1az_g&list=RDvc95naFTSnY&index=7

Anexo 02. Escolas públicas inclusivas e especiais que trabalham com alunos surdos na cidade de Belo Horizonte – MG.

Estabelecimento de Ensino	Endereço	N °	Bairro	Telefone	Modalidade
EE PERO VAZ DE CAMINHA	R PACAJÁ	200	CACHOEIRINH A	34212017	Comum (inclusivo)
EE PROFESSOR JOSÉ MESQUITA DE CARVALHO	R IRAÍ	154	VILA PARIS	33441699	Comum (inclusivo)
EE SANTO AFONSO	AV BERNARDO VASCONCELOS	1334	RENASCENÇA	34429111	Comum (inclusivo)
EE ANA DE CARVALHO SILVEIRA	AV DOM LEME	235	SILVEIRA	34236080	Comum (inclusivo)
EE CESÁRIO ALVIM	R RIO GRANDE DO SUL	0	CENTRO	32127638	Comum (inclusivo)
EE BARÃO DE MACAUBAS	R DAVI CAMPISTA	42	FLORESTA	32223534	Comum (inclusivo)
EE GERALDINA SOARES	R BONINAS	517	ESPLANADA	34611744	Comum (inclusivo)
EE SAGRADA FAMÍLIA I	AV AMÁLIA	258	NOVA VISTA	34854513	Comum (inclusivo)
EE PROFA MARIA AMÉLIA GUIMARAES	R AMARAL	32	PIRAJÁ	34862333	EJA (inclusivo)
EE ASSIS CHATEAUBRIAND	R MARZAGANIA	289	BOA VISTA	34859997	Comum (inclusivo)
EE PROF ANTÔNIO J RIBEIRO FILHO	R AMARAJI	182	SÃO GABRIEL	34931441	Comum (inclusivo)
EE ONDINA AMARAL BRANDÃO	R CASA BRANCA	40	POMPEIA	34810800	Comum (inclusivo)
EE DONA ARGENTINA VIANNA CASTELLO BRANCO	R ORIENTE	758	SERRA	32270899	Ed. Especial
EE ENGENHEIRO SILVIO FONSECA	R SIMAO PEREIRA	60	NOVA VISTA	34857767	Comum (inclusivo)
CESEC POETA MURILO MENDES	AV ASSIS CHATEAUBRIAN D	127	FLORESTA	32134318	EJA (inclusivo)
COLÉGIO TIRADENTES PMMG - UNIDADE ARGENTINO MADEIRA	PRAÇA DUQUE DE CAXIAS	SN	SANTA TEREZA	33070604	Comum (inclusivo)
EE JOSÉ BONIFÁCIO	R HERMILO ALVES	168	STA TEREZA	25522227	Comum (inclusivo)
EE FRANCISCO SALES- INSTITUTO DE DEFICIÊNCIA DA FALA E DA AUDIÇÃO	R GUAJAJARAS	1887	BARRO PRETO	32954903	Ed. Especial
EE DR SIMÃO TAMM BIAS FORTES	R MARIA BEATRIZ	1200	HAVAÍ	33121399	Comum (inclusivo)
EE GUIMARÃES ROSA	R AVELAR	10	PINDORAMA	34732077	Comum (inclusivo)
EE MINISTRO ALFREDO VILHENA VALLADAO	R SÔNIA MORAES ANGEL	111	TIROL	33853775	Comum (inclusivo)
EE DR LUCAS MONTEIRO MACHADO	R GUARARAPES	1800	PINDORAMA	34732695	Comum (inclusivo)
EE PADRE MATIAS	R CÉLIA COSTA	31	GLÓRIA	34741258	Comum (inclusivo)
EE DR ANTÔNIO AUGUSTO S CANEDO	AV CAPIM BRANCO	157	VISTA ALEGRE	33861931	Comum (inclusivo)
EE DIVINA PROVIDÊNCIA	R PROFA RUTH PINA	381	REGINA	33854382	Comum (inclusivo)

COLÉGIO TIRADENTES PMMG GAMELEIRA	AV AMAZONAS	6455	GAMELEIRA	21231258	Comum (inclusivo)
EE SANDRA RISOLETA DE LIMA HAUCK	R SACADURA CABRAL	402	VILA OESTE	33884943	Ed. Especial
EE CAIO NELSON DE SENA	CÔNEGO FELICIO	84	CORAÇÃO EUCARÍSTICO	30770399	Comum (inclusivo)
EE CECÍLIA MEIRELES	R JOSÉ SANTOS LAGE	360	RESPLENDOR	33843587	Comum (inclusivo)
EE DUQUE DE CAXIAS	R MARIA DE LOURDES OLIVEIRA	85	STA HELENA	33845022	Comum (inclusivo)
EE URSULINA DE ANDRADE MELO	R FLOR DE VIDRO	251	JD ALVORADA	34182783	Comum (inclusivo)
EE DR JOSÉ PATROCÍNIO DA SILVA PONTES	R DOS CRUZEIRENSES	15	MILIONÁRIOS	33836888	Comum (inclusivo)
EE JOÃO PAULO I	R TRÊS	71	REGINA	33824109	Comum (inclusivo)
EE ENGENHEIRO FRANCISCO BICALHO	AV OLINTO MEIRELES	2632	BARREIRO DE CIMA	33836869	EJA (inclusivo)
EE PROFESSOR LEON RENAULT	AV AMAZONAS 1	5855	GAMELEIRA	33325097	Comum (inclusivo)
EE DESEMBARGADOR RODRIGUES CAMPOS	AV SINFRONIO BROCHADO	355	BARREIRO DE BAIXO	33311609	Comum (inclusivo)
EE MAURÍCIO MURGEL	AV AMAZONAS	5154	NOVA SUIÇA	33726086	Comum (inclusivo)
EE MARIA LUIZA MIRANDA BASTOS	R SÃO JOSÉ DO JACURI	60	PLANALTO	34437477	Comum (inclusivo)
EE PROFESSOR HILTON ROCHA	AV CRISTIANO MACHADO	7800	PRIMEIRO DE MAIO	34334885	Comum (inclusivo)
EE PROF AFFONSO NEVES	R GUIMARÃES	900	SÃO FRANCISCO	34412877	Comum (inclusivo)
EE PROF BATISTA SANTIAGO	R CLEBER SOARES ANDRADE	330	STA MÔNICA	34523061	Comum (inclusivo)
EE PROF JOÃO CÂMARA	PCA JOÃO VIANA	142	SINIMBU	34523020	Comum (inclusivo)
EE SIRIA MARQUES DA SILVA	R INGLATERRA	410	JD LEBLON	34523600	Comum (inclusivo)
EE ORÔNCIO MURGEL DUTRA	R SÃO LUIZ	401	VILA SÃO TOMÁZ	34279250	Comum (inclusivo)
EE PADRE JOÃO DE MATTOS ALMEIDA	R DEP AUGUSTO GONÇALVES	370	CONJ SARANDI	34762817	Comum (inclusivo)
EE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DR JOÃO MOREIRA SALLES	R STA CLARA DE ASSIS	159	MINASLÂNDIA	34452215	Ed. Especial
EE SARAH KUBITSCHK ITAMARATI	R ANITA BLUMBERG	61	OURO PRETO	34983108	Comum (inclusivo)
EE SANTOS DUMONT	R ALCIDES LINS 2	502	VENDA NOVA	34514761	Comum (inclusivo)
EE PROF AFFONSO NEVES	R GUIMARÃES	900	SÃO FRANCISCO	34412877	EJA (inclusivo)
EE MENINO JESUS DE PRAGA	R JOSÉ SABINO MACIEL	290	LAGOA	34561968	Comum (inclusivo)

EE AFONSO PENA MASCARENHAS	R ODETE RODRIGUES DE OLIVEIRA	180	NOVO LETÍCIA	34586241	Comum (inclusivo)
EE PROF BOLIVAR DE FREITAS	R JOSÉ PINTO DE MOURA	395	JD GUANABARA	34349041	Comum (inclusivo)
COLÉGIO TIRADENTES PMMG MINASCAIXA	RUA JULITA NUNES LIMA	271	MINAS CAIXA	34557068	Comum (inclusivo)
CAMPUS 1 – BH	AVENIDA AMAZONAS	5253	NOVA SUIÇA		Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL EMÍDIO BERUTTO	RUA CONCEIÇÃO DO PARA	1726	SANTA INÊS	32775652	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARÍLIA TANURE PEREIRA	AVE VINTE OITO DE SETEMBRO	138	ESPLANADA	32775662	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL RENASCENÇA	RUA MACAPÁ	224	RENASCENÇA	32776147	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO AZEVEDO	RUA PITT	40	UNIÃO	32775793	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO BRESSANE DE AZEVEDO	RUA ANGOLA	109	SÃO PAULO	32776634	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL GEORGE RICARDO SALUM	RUA DESEMBARGADO R BRÁULIO	2250	TAQUARIL	32775609	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL GOVERNADOR CARLOS LACERDA	RUA PRINCESA LEOPOLDINA	490	IPIRANGA	32776057	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL AMÉRICO RENE GIANNETTI	RUA JUNDIAI	557	CONCÓRDIA	32776015	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL MONTEIRO LOBATO	RUA SANTA APOLÔNIA	120	SÃO MARCOS	32775656	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO SOUZA LIMA	RUA DOS PARAGUAIOS	97	JARDIM VITÓRIA	32776794	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL MARIA DAS NEVES	RUA PIRANGA	39	SÃO LUCAS	32775144	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL MESTRE PARANHOS	RUA ALCIDA TORRES	20	CONJ SANTA MARIA	32778840	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL SÃO RAFAEL	RUA CORONEL OTÁVIO DINIZ		POMPEIA	32775781	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL SENADOR LEVINDO COELHO	RUA CARACA	910	SERRA	32775139	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR MILTON LAGE	RUA A	70	J VITÓRIA	32776797	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL MURILO RUBIÃO	RUA DR ADILSON ROCHA FACURY	10	JARDIM BELMONTE	32776728	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL OSWALDO FRANCA JÚNIOR	RUA CIRCULAR	335	SÃO GABRIEL	32776754	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PRESIDENTE JOÃO PESSOA	RUA CONGONHAS	639	SANTO ANTÔNIO	32778588	Comum (inclusivo)

ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ DE CALASANZ	RUA SEBASTIÃO SANTANA FILHO	111	IPÊ	32779028	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL MARCONI	AVE DO CONTORNO	8476	SANTO AGOSTINHO	32778860	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL MONSENHOR JOÃO RODRIGUES DE OLIVEIRA	RUA ARAPARI	95	SÃO GERALDO	32775641	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PADRE GUILHERME PETERS	RUA CORONEL JORGE DARIO		NOVO SÃO LUCAS	32778251	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL WLADIMIR DE PAULA GOMES	RUA UARIRA	350	CAETANO FURQUIM	32775642	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HELENA ABDALLA	RUA ARNALDO LOURENÇO	602	JARDIM VITÓRIA	32776748	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL GOVERNADOR OZANAM COELHO	RUA ÂNGELA BENAREGES	14	CAPITÃO EDUARDO	32777858	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL ULYSSES GUIMARAES	RUA BOLÍVIA	532	SÃO PEDRO	32775253	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR PAULO FREIRE	RUA PAULO CAMPOS MENDES	311	RIBEIRO DE ABREU	32777481	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PADRE FRANCISCO CARVALHO MOREIRA	AVE ITAITUBA	12	SÃO GERALDO	32775779	EJA (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL IMACO	RUA GONÇALVES DIAS	1180	FUNCIONÁRIOS	32777762	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ALCIDA TORRES	RUA ALVARO FERNANDES	144	TAQUARIL	32775624	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELEONORA PIERUCETTI	AVE BERNARDO DE VASCONCELOS	288	CACHOEIRINHA	32776028	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PAULO MENDES CAMPOS	AVE ASSIS CHATEAUBRIAND	429	FLORESTA	32774469	Ed. Especial
ESCOLA MUNICIPAL OSWALDO CRUZ	RUA SANTOS	2200	JARDIM AMÉRICA	32779636	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL HONORINA DE BARROS	PCA PROFESSOR CORREIA NETO		SÃO CRISTOVÃO	32776020	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL AIRES DA MATA MACHADO	AVE SENADOR LEVINDO COELHO	132	JATOBÁ	32775858	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL ANA ALVES TEIXEIRA	RUA BARÃO DO MONTE ALTO	300	URUCUIA	32775948	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PEDRO ALEIXO	AVE MENELICK DE CARVALHO	255	FLÁVIO MARQUES LISBOA	32775955	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO MOURÃO GUIMARÃES	RUA INTERSINDICAL	270	CARDOSO	32775950	Comum (inclusivo)

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO DO PATROCÍNIO	RUA SERINGUEIRA	128	NOVA GAMELEIRA	32777030	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO AMINTHAS DE BARROS	RUA SAN SALVADOR	71	ESTRELA DALVA	32779643	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL LUIGI TONIOLO	RUA MAFRA	124	COQUEIROS	32777122	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL DINORAH MAGALHÃES FABRI	RUA PAVÃO		VILA CEMIG	32775845	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR MÁRIO WERNECK	RUA ABATI	10	SANTA MARIA	32779137	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL MESTRE ATAÍDE	RUA AUGUSTO JOSÉ DOS SANTOS	560	BETÂNIA	32779097	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO ALEIXO	AVE OLINTO MEIRELES	250	DO BARREIRO	32775404	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL TENENTE MANOEL MAGALHÃES PENIDO	RUA AMUR	48	CONJUNTO BETÂNIA	33831011	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL MARIA SALES FERREIRA	RUA DAS CANOAS	665	BETÂNIA	32779164	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA	RUA RAFAEL TOBIAS	40	REGINA	32775847	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL LUIZ GONZAGA JUNIOR	RUA MARIA PEREIRA DAMASCENO	65	VALE DO JATOBÁ	32778934	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL DA VILA PINHO	RUA COLETORA	956	VILA PINHO	32775891	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL EDITH PIMENTA DA VEIGA	ALA VARGEM GRANDE	38	VILA CASTANHEIRA	32775863	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO ESPECIAL FREI LEOPOLDO	RUA CLÓVIS CYRILO LIMONGE	141	HAVAÍ	32776880	Ed. Especial
ESCOLA MUNICIPAL HELENA ANTIPOFF	RUA ANTÔNIO EUSTAQUIO PIAZZA	4020	TIROL	32775829	EJA (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PADRE HENRIQUE BRANDÃO	RUA CRISPIM JAQUES	987	VISTA ALEGRE	32779107	EJA (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL DA VILA PINHO	RUA COLETORA	956	VILA PINHO	32775891	EJA (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL JONAS BARCELLOS CORREA	RUA DUZENTOS E OITENTA E UM	240	PETRÓPOLIS	32775866	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL MONSENHOR ARTUR DE OLIVEIRA	RUA FORNACIARI	157	CAIÇARAS	32777238	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA DE PAULA	RUA JULIO DE CASTILHO	234	CINQUENTENÁRIO	32779609	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL SALGADO FILHO	RUA CLOVIS CYRILO LIMONGE	151	HAVAÍ	32777080	Comum (inclusivo)

ESCOLA MUNICIPAL PADRE EDEIMAR MASSOTE	RUA ENEIDA	1485	COQUEIROS	32777125	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR GUIMARÃES	AVE AMÉRICO VESPÚCIO	1610	NOVA ESPERANÇA	32777232	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTA MEDEIROS	RUA GENERAL CLARK	28	COQUEIROS	32777163	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL MAGALHÃES DRUMOND	RUA CONTENDAS	63	ALTO BARROCA	32777032	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR HILTON ROCHA	RUA VICENTE SURETTE	215	MANGUEIRAS	32779064	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL DOM BOSCO	RUA BICUIBA	100	DOM BOSCO	32778524	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA EFIGÊNIA VIDIGAL	RUA JOSÉ GUALBERTO	295	PALMEIRAS	32775988	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ISAURA SANTOS	RUA HOFFMAN	80	MIRAMAR	32775957	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PEDRO NAVA	RUA SÃO PEDRO DA ALDEIA	45	DO PILAR	32778243	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL MARIA DE REZENDE COSTA	AVE ABÍLIO MACHADO	1009	FREI EUSTÁQUIO	32777236	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PADRE FLÁVIO GIAMMETTA	RUA SEBASTIÃO MARIA DA SILVA	175	BARREIRO DE BAIXO	32775832	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PADRE FLÁVIO GIAMMETTA	RUA SEBASTIÃO MARIA DA SILVA	175	BARREIRO DE BAIXO	32775832	Ed. Especial
ESCOLA MUNICIPAL ARTHUR GUIMARÃES	AVE AMÉRICO VESPÚCIO	1610	NOVA ESPERANCA	32777232	Ed. Especial
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ISAURA SANTOS	RUA HOFFMAN	80	MIRAMAR	32775957	Ed. Especial
ESCOLA MUNICIPAL AURÉLIO PIRES	RUA BARRINHA	171	LIBERDADE	32777916	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL CARMELITA CARVALHO GARCIA	RUA ALUÍZIO DAVIS	53	OURO PRETO	32777135	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL JOSEFINA SOUZA LIMA	RUA MARIA ORTIZ	195	PRIMEIRO DE MAIO	32776764	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL DORA TOMICH LAENDER	RUA JULITA NUNES LIMA	53	MINAS CAIXA	32775555	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL MARIA SILVEIRA	RUA LIBÂNIA PENA		SÃO BERNARDO	32777406	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL ELISA BUZELIN	RUA JAIR AFONSO INÁCIO	277	PIRATININGA	32775487	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL MOYSES KALIL	RUA AFONSO PEREIRA DA SILVA	10	MANTIQUEIRA	32775583	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR PEDRO GUERRA	RUA JOÃO FERREIRA DA SILVA	230	MANTIQUEIRA	32775586	Comum (inclusivo)

ESCOLA MUNICIPAL DEPUTADO RENATO AZEREDO	RUA SÃO BERNARDO	240	MARIA HELENA	32775574	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL SECRETÁRIO HUMBERTO ALMEIDA	RUA AREIA BRANCA	3	ANTÔNIO RIBEIRO DE ABREU	32776666	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR TABAJARA PEDROSO	RUA GERALDO ANUNCIACAO	45	CANDELÁRIA	32775427	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR ANTÔNIO MENEZES	RUA CARLOS TORREZANI	190	LETÍCIA	32775591	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO MAGALHAES GOMES	RUA DOS MAMOEIROS	98	VILA CLÓRIS	32775492	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR AMILCAR MARTINS	RUA PRELÚDIO	54	SANTA AMÉLIA	32777850	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL FLORESTAN FERNANDES	RUA PAU-FERRO	360	SOLIMÕES	32777472	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PADRE MARZANO MATIAS	RUA ÉRICO VERÍSSIMO	1280	RIO BRANCO	32775457	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL DORA TOMICH LAENDER	RUA JULITA NUNES LIMA	53	MINAS CAIXA	32775555	EJA (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL MÁRIO MOURÃO FILHO	RUA MARIA GERTRUDES SANTOS	1029	CÉU AZUL	32775594	EJA (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL ARMANDO ZILLER	RUA GERALDO ILÍDIO TEIXEIRA	283	MANTIQUEIRA	32775571	EJA (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL DOM ORIONE	AVE EXP BENVINDO BELÉM DE LIMA	500	OURO PRETO	32777863	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL CONSUL ANTÔNIO CADAR	RUA RIO PARNAÍBA	30	PROVIDÊNCIA	32776777	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR MOACYR ANDRADE	RUA DOS CAÇADORES	93	SANTA BRANCA	32775510	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL TRISTÃO DA CUNHA	RUA DOUTOR JOSÉ FEROLLA	80	PLANALTO	32777342	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL ARMANDO ZILLER	RUA GERALDO ILÍDIO TEIXEIRA	283	MANTIQUEIRA	32775571	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	RUA JOSEÉGALDING	21	LETÍCIA	32775597	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL HENFIL	RUA BOAVENTURA	756	LIBERDADE	32777947	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL HERBERT JOSÉ DE SOUZA	AVE HUM	320	NOVO AARÃO REIS	32778918	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL DR JOSÉ XAVIER NOGUEIRA	RUA NAVARRA		JARDIM EUROPA	32777507	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL MARIA DE MAGALHÃES PINTO	RUA SENADOR VIRGÍLIO TAVARA	155	ITATIAIA	32777105	Comum (inclusivo)

ESCOLA MUNICIPAL HILDA RABELLO MATTA	RUA JOENTINA DA ROCHA	72	HELIÓPOLIS	32777408	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO GOMES HORTA	RUA ANTÔNIO JOSÉ DE OLIVEIRA	161	PARQUE SÃO PEDRO	32775422	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ MADUREIRA HORTA	RUA JOAQUIM RAYMUNDO BRAGA	40	SANTA AMÉLIA	32777849	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ONDINA NOBRE	RUA RADIALISTA JOSÉ JUNQUILHO	417	CÉU AZUL	32777309	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL VICENTE GUIMARÃES	RUA IZAURA PEREIRA ALMEIDA	110	LETÍCIA	32775593	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL SANTA TEREZINHA	RUA CONCEIÇÃO DA APARECIDA	400	SANTA TEREZINHA	32777107	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL ALESSANDRA SALUM CADAR	RUA BUDAPESTE	68	JARDIM EUROPA	32775598	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ MARIA DOS MARES GUIA	RUA DOS BENEDITINOS	180	HELIÓPOLIS	32777404	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO ESPECIAL DO BAIRRO VENDA NOVA	RUA CARLOS TORREZANI	190	LETÍCIA	32775579	Ed. Especial
ESCOLA MUNICIPAL TANCREDO PHIDEAS GUIMARÃES	RUA SATURNO	9	VILA SATÉLITE	32775425	Comum (inclusivo)
ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ MARIA DOS MARES GUIA	RUA DOS BENEDITINOS,	180	HELIÓPOLIS	32777404	Ed. Especial
ESCOLA MUNICIPAL TANCREDO PHIDEAS GUIMARÃES	RUA SATURNO	9	VILA SATÉLITE	32775425	Ed. Especial

Tabela 02 – Listagem das Escolas Públicas Inclusivas e Especiais que trabalham com Alunos Surdos em Belo Horizonte – MG fornecida pela Diretoria de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais SEEMG – 2015.