



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UnB/UAB

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO DA PESSOA COM SURDEZ

LUIZ GRACIA SANTOS

ORIENTADORA: RUTE NOGUEIRA DE MORAIS BICALHO

Carinhanha - Bahia/2015



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

LUIZ GRACIA SANTOS

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO DA PESSOA COM SURDEZ

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB.

Orientadora: Rute Nogueira de Moraes Bicalho

Carinhanha - Bahia/2015

TERMO DE APROVAÇÃO

LUIZ GRACIA SANTOS

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO DA PESSOA COM SURDEZ

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UnB/UAB. Apresentação ocorrida em ___/___/2015.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

RUTE NOGUEIRA DE MORAIS BICALHO (Orientadora)

SANDRA MARY GONÇALVES PRAZERES (Examinadora)

LUIZ GRACIA SANTOS (Cursista)

Dedico este estudo a minha família pelo apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Ninguém faz história sozinho, nem constrói isolado o conhecimento. Quero agradecer, primeiramente, a Deus pelas oportunidades que me foram dadas.

Aos meus familiares pela compreensão.

Aos tutores da universidade pelos aprendizados.

À orientadora por ter acreditado sempre na realização deste trabalho.

Aos professores da escola investigada e pais de alunos por ter colaborado com a realização desta pesquisa.

E, aos colegas do Curso, pela longa caminhada.

RESUMO

Compreende-se por Educação Inclusiva o processo pelo qual a escola se adapta para poder incluir pessoas com necessidades especiais, favorecendo um lugar social, aprendizagem e desenvolvimento em todos os âmbitos. A pesquisa aqui apresentada teve como principal objetivo analisar como as práticas de alfabetização e inclusão são desenvolvidas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos de uma escola da rede pública municipal de ensino de Sítio do Mato – BA e como ocorre a integração família x escola nesse processo. A abordagem utilizada foi de orientação qualitativa, sendo que os instrumentos observação e entrevista semiestruturada foram a base para a apreensão dos significados construídos sobre a temática por parte dos participantes: quatro professores e quatro famílias de alunos surdos que frequentam o ensino regular. Todas as informações advindas como parte dos instrumentos de pesquisa foram organizadas em categorias: 1. Percepção de inclusão; 2. Formação continuada; 3. Alfabetização: estratégias pedagógicas empreendidas; 4. Relação família e escola. Os resultados indicam diferenças entre o conceito de inclusão e o que se efetiva na prática dos professores. Mostram ainda a dificuldade de os professores lidarem com os alunos surdos em sala de aula. A falta de comunicação e fragilidades na formação docente voltadas à alfabetização de alunos surdos são as principais dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de as leis defenderem a inclusão, não existe uma adaptação da proposta pedagógica favorável ao processo inclusivo. A relação família e escola, tão ressaltada na literatura e pelos próprios participantes, não acontece. Espera-se que os resultados deste trabalho possam agregar qualidade ao debate sobre inclusão dos alunos surdos.

Palavras-chaves: Educação Inclusiva, Alfabetização para surdos, Relação família e escola.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	07
2. FUNDAMENTAÇÃO TÉORICA	09
2.1 Perspectivas históricas da educação especial	09
2.2 A evolução da educação inclusiva	11
2.3 A atual situação da inclusão escolar do surdo	13
2.4 Letramento e Alfabetização para surdos	14
2.5 A importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para o processo de alfabetização	16
2.6 A Formação continuada dos professores	18
2.7 A relação família x escola em prol da qualidade do atendimento ao aluno surdo	19
3. OBJETIVOS	21
4. METODOLOGIA	22
4.1 Fundamentação Teórica da Metodologia	22
4.2 Contexto da Pesquisa	22
4.3 Participantes	23
4.4 Materiais	23
4.5 Instrumentos	23
4.6 Procedimentos Construção e Análise de Dados	25
5. RESULTADO E DISCUSSÃO	27
5.1. Percepção de inclusão	27
5.2. Formação continuada	28
5.3. Alfabetização: estratégias pedagógicas	30
5.4. Relação família e escola	31
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40
APÊNDICES	43
Roteiro de Observação e Entrevista com os professores e pais	43
ANEXO	45
Carta de Apresentação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	45

1. APRESENTAÇÃO

Quando recorremos à história para analisar a inclusão dada à pessoa surda, percebemos que ela foi por muitos séculos alvo da incompreensão, a saber: na Grécia, por exemplo, em meados do século VX, estes eram vistos como animais, pois para eles o pensamento se dava mediante a fala. Assim, sem a audição os surdos ficavam fora dos ensinamentos e com isso, não adquiriam o conhecimento.

Já os Romanos privavam os surdos de direitos legais, eles não se casavam, não herdavam os bens da família e diante da religião, a igreja católica considerava os surdos sem salvação, ou seja, não iriam para o reino do Deus após a morte. Pode-se dizer que a condição do sujeito surdo era a mais miserável de todos, pois a sociedade os considerava como imbecis, anormais, incompetentes. Assim, até os familiares da época viam os surdos como sujeitos incapazes de aprender, eles eram considerados sujeitos feios, inconcebíveis, para um ser humano normal.

A partir da renascença e com os avanços na medicina e com novos estudos da anatomia ampliaram-se as informações sobre a relação surdo-mudez e a capacidade do surdo adquirir conhecimento.

No Brasil, a educação dos surdos se iniciou em 1855, com a chegada do professor surdo francês Ernest Huet, trazido pelo imperador D. Pedro II. Em 26 de setembro de 1857 é fundado o Instituto Nacional de Surdos-mudos, atualmente é o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (Ines).

O processo da inclusão da criança surda nas escolas brasileiras vem ocorrendo gradualmente. Na busca da garantia dos direitos dos surdos e pelo reconhecimento da cultura da comunidade surda, a Lei nº 10.436/02 oficializou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecendo-a como meio legal de comunicação, o que colaborou para que as crianças surdas tivessem direito à educação. Logo, os surdos brasileiros lutaram por um ensino que atendesse eficazmente suas necessidades, tanto linguísticas, cultural e social, para que pudessem interagir e estar em condições de igualdade como ouvintes.

Dando continuidade ao processo de inclusão, no início do século XXI, podemos presenciar muitos movimentos sociais, políticos e educacionais, estudiosos, associações e conferências que propõem aprofundar as discussões, problematizando os aspectos acerca desse público, resultando em reflexões diante das práticas pedagógicas educacionais de alfabetização e inclusão em busca da efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) onde preconiza que a educação Especial deve ser oferecida de preferência na rede regular de ensino.

Logo, a família, escola e sociedade juntas têm a função social de atender bem todas as crianças, jovens, e adulto independente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais. Só assim, podemos viver em uma sociedade mais esclarecida, humana e respeitadora das diferenças, uma vez que essa diferença é quem torna o ser humano especial.

Diante desse contexto, a presente pesquisa parte da seguinte problemática: como a escola regular tem contribuído para inclusão da pessoa surda de forma a garantir que sejam atendidas suas necessidades/especificidades?

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Sítio do Mato no Estado da Bahia com o objetivo de analisar como as práticas de alfabetização e inclusão são desenvolvidas pelos professores no processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos de uma escola da rede pública municipal de ensino de Sítio do Mato – BA e como ocorre a integração família x escola nesse processo.

Para desenvolvimento dessa pesquisa, optou-se por realizar como técnicas de coleta de dados a observação não participante e a entrevista semiestruturada com pais de alunos surdos do Ensino Fundamental I e respectivos professores do ensino regular.

O trabalho apresenta a fundamentação teórica acerca da alfabetização e inclusão de pessoa com surdez, trazendo para discussão as perspectivas históricas da educação especial, a evolução da educação inclusiva, a atual situação da inclusão escolar do surdo, a Língua Brasileiras de Sinais, a relação família x escola para a qualidade do atendimento ao aluno surdo e a formação continuada de professores de alunos com surdez.

Posteriormente, são apresentados os objetivos detalhados do trabalho e a metodologia utilizada para alcançá-los, com a descrição da abordagem qualitativa, o contexto onde foi desenvolvido o trabalho, os participantes e os instrumentos utilizados. Por fim, são apresentados os resultados e as considerações finais.

Espero que este trabalho possa contribuir com quem estuda o assunto surdez e os processos de inclusão, a escola, as famílias e a comunidade escolar. Estimo cumprir com minha tarefa de ser um bom pesquisador, compartilhar conhecimentos e mostrar a importância do saber, bem como da alfabetização e da inclusão para a prática da aprendizagem do aluno surdo no contexto educacional. Tenho ciência de que é no contexto da sala de aula que minha prática será consolidada.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No processo de alfabetização, o aluno se apropria da língua escrita quando compreende a relação entre letras e sons produzidos de palavras a desenvolver, habilidades de comunicação com o mundo exterior. Mas como se dá esse ensino com o aluno que apresenta alguma deficiência em especial a surdez onde no contexto da sala de aula o professor não domina a LIBRAS.

Assim a educação para surdo pressupõe o ensino de duas línguas. A primeira é a Língua de Sinais, que dará a estrutura para a aprendizagem de uma segunda língua que pode ser a escrita. É significativo ressaltar que nos dias de hoje as práticas pedagógicas das classes de alfabetização necessitam dar atenção também ao aluno com “surdez”. Incluindo e dando respaldo na sua alfabetização para que o mesmo seja alfabetizado em LIBRAS, como primeira língua e a escrita como sendo uma segunda para dominá-la e usá-la no contexto social em que está inserido.

A seguir, pretendo apresentar os conceitos de alfabetização e inclusão e o equilíbrio entre ambos, bem como a construção e os desafios das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse processo e como a participação da família é fundamental para a aprendizagem do aluno.

2.1 Perspectivas históricas da educação especial

A Educação Especial é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência mental.

Dependendo do país, a educação especial é feita fora do sistema regular de ensino. Nessa abordagem, as demais necessidades educativas especiais que não se classificam como “deficiência” não estão incluídas. Não é o caso do Brasil, que tem uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e que inclui outros tipos de alunos, além dos que apresentam deficiências.

A Educação Especial é uma educação organizada para atender exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. Algumas escolas dedicam-se apenas a um tipo de necessidade, enquanto outras se dedicam a vários. O ensino especial tem sido alvo de críticas por não promover o convívio entre as crianças especiais e as demais crianças. Por outro lado, a

escola direcionada para a educação especial conta com materiais, equipamentos e professores especializados.

O sistema regular de ensino precisa ser adaptado e pedagogicamente transformado para atender de forma inclusiva. O termo "educação especial" denomina tanto uma área de conhecimento quanto um campo de atuação profissional. De um modo geral, a educação especial lida com aqueles fenômenos de ensino e aprendizagem que não têm sido ocupação do sistema de educação regular, porém têm entrado na pauta nas últimas duas décadas, devido ao movimento de educação inclusiva. Historicamente, a educação especial vem lidando com a educação e aperfeiçoamento de indivíduos que não se beneficiaram dos métodos e procedimentos usados pela educação regular.

Estas perspectivas históricas levam em conta a evolução do pensamento acerca das necessidades educativas especiais ao longo dos últimos cinquenta anos, no entanto, elas não se desenvolvem simultaneamente em todos os países, e conseqüentemente retrata uma visão histórica global que não corresponde ao mesmo estágio evolutivo de cada sociedade.

Tais perspectivas são descritas por Peter Clough (2000):

- O legado psico-médico, que predominou na década de 50, vê o indivíduo como tendo de algum modo um déficit e por sua vez defende a necessidade de uma educação especial para aqueles indivíduos;
- A resposta sociológica, com predominância na década de 60, representou a crítica ao legado psico-médico, e defendeu uma construção social de necessidades educativas especiais;
- As Abordagens Curriculares, na década de 70, tem o objetivo de enfatizar o papel do currículo como solução para os problemas educacionais.
- As Estratégias de melhoria da escola, que predominou na década de 80, enfatizou a importância e organização sistêmica detalhada na busca de educar.

Dentro de tal conceituação, no Brasil, inclui-se em educação especial desde o ensino de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, passando pelo ensino de jovens e adultos, alunos do campo, quilombolas e indígenas, até mesmo o ensino de competências profissionais. Dentre os profissionais que trabalham ou atuam em educação especial, estão: educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional, entre outros. Sendo assim, é necessário antes de tudo, tornar reais os requisitos para que a escola seja verdadeiramente inclusiva, e não excludente.

2.2 A evolução da educação inclusiva

A inclusão é um assunto ainda bastante polêmico, pois existe certa dificuldade em conviver com quem não anda, não enxerga, não ouve, não fala ou simplesmente não acompanha o pensamento e as atitudes da maioria das pessoas.

As impressões vão de um mero desconforto até o repúdio. Daí a relevância de continuar lutando sem pela integração cada vez mais ativa dos portadores de necessidades especiais à sociedade e a escola, assume papel de destaque nessa tarefa.

Até o século XV, crianças que nasciam com alguma deformidade eram jogadas nos canais da Roma Antiga. Na Idade Média, deficientes conseguiam se abrigarem nas igrejas, e na mesma época os deficientes ganharam um posto de bobos da corte.

Do século XVI ao XIX, pessoas com deficiências físicas e mentais continuaram fora do âmbito social, mas em asilos e estalagens. Surgiu o primeiro hospital psiquiátrico na Europa, porém, todos institutos dessa época não passam de cadeias, sem tratamento especializado nem programas educacionais.

No século XX, os portadores de necessidades especiais passam a ser vistos como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma visão assistencial. O primeiro preceito dessa nova visão surge em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos em que prescreve: “Todo ser humano tem direito à educação”.

Nos anos 60, pais e parentes de pessoas deficientes organizam-se surgindo assim as primeiras críticas à segregação. Teóricos defendem a normalização, ou seja, a adequação do deficiente à sociedade para permitir sua integração. A Educação Especial no Brasil aparece pela primeira vez na LDB 4024, de 1961. A lei aponta que a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Segundo Sasaki (2005, p. 55):

A fase de integração pode ser entendida como processo onde as pessoas com deficiência buscavam formas de se adaptar à sociedade como esta se encontrava e à escola nos seus modelos pré-estabelecidos (metodologia de trabalho, modelos avaliativos, atividade homogeneizadoras na maioria das práticas pedagógicas) sem que houvesse uma preocupação mais enfática com mudanças nesses setores.

Em 1978, foi criado pela primeira vez uma emenda à Constituição brasileira referente à pessoa deficiente. Logo, é assegurada aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante educação especial e gratuita.

Nas décadas de 80 e 90, declarações e tratados mundiais começaram a apoiar a inclusão em larga escala. Em 1985, a Assembleia Geral das Nações Unidas cria o Programa de Ação

Mundial para as pessoas deficientes, recomendando que o ensino de pessoas deficientes deveria ocorrer dentro do sistema escolar regular de ensino.

Em 1988 no Brasil, o interesse pelo assunto é provocado pelo debate antes e depois da Constituinte. A nova Constituição, promulgada em 1988, garante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A lei Federal 7.853/89 que aborda o direito das pessoas portadoras de necessidades especiais, prediz a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e presume crime punível com reclusão de um a quatro anos de multa para os dirigentes de ensino público ou particular que recusarem e suspenderem, sem justa causa, a matrícula de um aluno.

A Conferência Mundial, criada em 1990 que fala sobre a Educação para Todos foi realizada em março na cidade de Jomtien, na Tailândia, e prevê que as necessidades educacionais básicas sejam ofertadas para mulheres, camponeses, refugiados, negros, índios, presos e deficientes pela elevação da igualdade, ampliação dos meios e conteúdos da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudo. Neste mesmo ano o Brasil sanciona o Estatuto da Criança e do Adolescente, que reitera os direitos garantidos na Constituição que é o atendimento educacional especializado para portadores de necessidades especiais, de preferência na rede regular de ensino.

Em junho, de 1994, dirigentes de mais de oitenta países assinam a Declaração de Salamanca, um dos mais importantes documentos da promessa de garantia de direitos educacionais. Ela profere as escolas regulares inclusivas como o meio mais ativo de combate à discriminação e ainda delibera que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas.

No ano de 1996, a lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, se adequa à legislação federal e explicita que a educação dos portadores de necessidades especiais deve se dar exclusivamente na rede regular de ensino.

Sete séculos depois da formulação do primeiro documento de proteção à pessoa com deficiência com avanços inegáveis, mas com resistência visível a inclusão. A inclusão inaugura uma era de não apenas pensar a deficiência, de não apenas educar e tratar o deficiente, mas de ouvi-lo e caminhar ao lado dele, de deixá-lo ousar, se arriscar, acertar e errar como fazemos todos nós nos nossos múltiplos caminhos do aprender a crescer.

Em julho de 2001, a Câmara de Educação Básica e o Conselho Nacional de Educação aprovam o Parecer nº 17/2001 que estabelece as Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica onde são delineados os novos

contornos e perfis da educação especial no Brasil, sua clientela e seus meios de ação.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a inclusão é um fato e sua preposição é fruto de um objetivo maior, que é o ensino de qualidade para todos. Assim, espera-se da educação brasileira um posicionamento atualizado e moderno, envolvendo os professores no processo de capacitação e aperfeiçoamento de suas práticas escolares é uma inovação que implica um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais das maiorias das escolas brasileiras.

2.3 A atual situação da inclusão escolar do surdo

A educação do surdo é uma temática de sólidas preocupações no meio escolar, pois pesquisas realizadas no Brasil demonstram que é grande o número de crianças surdas que permanecem diversos anos na escola e saem sem ter adquirido um bom aproveitamento apesar de apresentarem aptidões cognitivas semelhantes das crianças ouvintes.

Porém, conforme apregoa o Art. 59 da LDB 9394/96 é competência dos sistemas de ensino assegurar aos educandos com deficiência acesso a uma educação com qualidade, professores especializados, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos adequados para atender as suas necessidades, como também educação para o trabalho a fim da sua efetiva integração para a vida em sociedade.

Segundo as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2001, p.11)

De acordo com o Ministério da Educação,

Inclusão significa responsabilidade governamental (secretários de educação, diretores, professores), bem como significa reestruturação da escola que hoje existe, de forma que ela se torne apta a dar respostas às necessidades

educacionais especiais de seus alunos, inclusive dos surdos. (BRASIL, 2006, p.14)

Apesar disso, sabemos que a realidade das escolas brasileiras nem sempre está de acordo com o que está situado na nossa legislação. De acordo com dados do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014 foram registradas 593.403 matrículas de alunos com deficiência nos estabelecimentos escolares, sendo destes, 13%, com problemas de audição. No entanto, dos 5.507 municípios brasileiros, 59,8% não ofereciam educação especial. Referente ao material didático-pedagógico foi verificado a inexistência, insuficiência, inadequação e precariedades em muitos centros de atendimento a esses alunos.

Logo, pode-se afirmar que estudos apresentam fracassos no processo de inclusão escolar, principalmente no atendimento à criança surda. A realidade das escolas brasileiras se mostra muito diferente do que prega a legislação vigente no país, que assegura a todas as crianças o direito a uma educação de qualidade, pois o que se observa são carências da ordem de práticas pedagógicas limitadas, professores despreparados, salas superlotadas, entre outros problemas.

Os obstáculos ocasionados pela defasagem auditiva deixam a criança surda em situação desfavorável em relação às outras crianças, porém estudos demonstraram que a surdez não se constitui impedimento para o surdo adquirir conhecimento. Logo, faz-se necessário a elaboração de propostas educacionais adequadas e que atenda as necessidades da criança surda, desenvolvendo-a integralmente.

2.4 Letramento e Alfabetização para surdos

Sem a linguagem não existe a possibilidade de transmissão de saberes, por isso, quando se dialoga acerca da educação de surdos, a instituição escolar deveria requerer a ampliação da linguagem da criança surda, já que, dentre as dificuldades encontradas no processo de alfabetização e letramento, encontra-se a ausência ou retardo na obtenção da LIBRAS que estabelece uma das principais barreiras desse processo.

Conforme Soares (2003), no Brasil, os significados de alfabetização e letramento se juntam e se confundem e a discussão do letramento aparece sempre misturada no conceito de alfabetização. Conforme Ferreiro e Teberosky (1986), não podemos separar os dois processos, pois de início o estudo do aluno no universo da escrita se dá concomitantemente por meio da alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita que é o letramento.

Soares (2003), também defende o equilíbrio entre os dois em questão, e assegura que a alfabetização e letramento são conceitos confundidos ou sobrepostos com muita frequência. É importante diferenciá-los e, ao mesmo tempo, aproximá-los. A distinção é necessária, por que.

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização. (SOARES, 2003, p. 56).

Logo, alfabetização e letramento necessitam ter tratamento metodológico diferenciado para que se alcance sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Acredita-se que o passo inicial para a alfabetização em língua portuguesa seja a alfabetização na própria língua. Quadros e Shimiedt (2006) apontam que a criança surda que está em processo de alfabetização através da língua de LIBRAS terá mais elementos para passar a registrar as relações de significação que estabelece com o mundo. Asseguram ainda que alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado não é só aquele que sabe ler e escrever, mas também utiliza e pratica socialmente a leitura e a escrita respondendo adequadamente às demandas sociais.

Entende-se que para atingir sucesso na alfabetização e letramento de surdos é necessário ter subsídios como, por exemplo, a língua específica (LIBRAS), metodologia apropriada e conhecimento das especialidades e particularidades do aluno surdo. Assim, utilizar essas ferramentas significa considerar aspectos da cultura surda.

Quadros e Shimiedt (2006) afirmam que alunos surdos necessitam ser leitores na própria língua de sinais para serem leitores na língua portuguesa. Em consonância com os autores (2006), Botelho (2002) assegura que a mudança das práticas de ensino e a utilização separadamente da LIBRAS e do idioma do país, de modo a impedir alterações por uso simultâneo, é a direção mais adequada, pois, “tornar-se letrado numa abordagem bilíngue pressupõe a utilização da língua de sinais para o ensino de todas as disciplinas”. (QUADRO, 2000, p.8).

Diante do exposto, acredita-se que permitir ao surdo a significação da prática da leitura deve ser parte da ação educativa da escola, através da utilização da LIBRAS que é imprescindível nesse processo.

2.5 A importância da Língua Brasileira de Sinais para o processo de alfabetização

A educação dos surdos tem sido objeto de profundas discussões e transformações nas últimas três décadas, na história da educação brasileira o atendimento à criança surda assinala-se pela adoção de filosofias distintas e metodologias educacionais. Em relação às metodologias, fundamentam-se em três abordagens: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo (MEC/SEESP, 2010).

O Oralismo incide no alargamento de habilidades de observação, concentração e imitação de movimentos labiais e expressão facial, realçando a língua oral em termos terapêuticos, motivando-se a recuperação da pessoa surda. Tal perspectiva foi predominante para o surdo durante décadas, entretanto, perdeu forças diante do baixo aproveitamento do surdo em geral, dando abertura ao surgimento de outras abordagens, como a Comunicação Total e o Bilinguismo (MEC/SEESP, 2010).

A comunicação total delibera-se, segundo Vélez (2008, p. 6) como “[...] uma filosofia de trabalho volvida para o atendimento e a educação de pessoas surdas”. Os aderentes de comunicação total creem que, existindo um desbloqueio nos contatos sociais, ocorrerão mais interações simbólicas no percurso do desenvolvimento humano das crianças e jovens que não ouvem (VÉLEZ, 2008). Assim, a finalidade principal é sempre a oralidade, mesmo que a criança tenha o acesso a diversas metodologias auxiliares para que cheguem até a fala.

Para Lodi et al. (2002), o bilinguismo implica a língua de sinais para o ensino de todas as disciplinas. Essa língua tem segundo as normas da educação bilíngue, o status de primeira língua dos surdos, que deve ser contraída em um contexto comunicacional natural, isto é, sem imposição, no meio de outros surdos maiores, dominantes dessa língua e agentes de construção linguística, cognitiva e de identidade.

O emprego da língua de sinais na educação de surdos sempre despertou oponentes e patronos, embora exista divergências, a língua de sinais foi muito utilizada no mundo até o fim do século XIX. A partir desse momento, passou-se a utilizar do método oral, por meio de novas tecnologias, pois acreditava-se na possibilidade de ensinar o surdo a falar.

A Libras é uma língua de caráter espacial e visual, pois pelo fato de os surdos não ouvirem a língua falada, os mesmos aumentam a habilidade linguística por meio do espaço e da visão, porém, algum tempo atrás, as línguas de sinais eram vistas como mímicas, gestos ou um sistema de comunicação inferior e sem gramática. Essa visão começou a mudar a partir de

1960 com o estudo Stoko e publicado nos Estados Unidos, onde pesquisas comprovaram que as línguas de sinais são completas sob o ponto de vista linguístico (VALENTE, 2010).

A partir de 1980, a cultura surda começa a ser apreciada e aparece uma nova visão em relação a língua de sinais e a necessidade e não misturá-la com a língua oral (GOLDFELD, 1997).

Conforme Quadros (2004), as línguas de sinais são ponderadas línguas naturais e compartilham de uma série de características que as diferenciam dos demais sistemas de comunicação, possui diversas características que lhe confere caráter específico como um sistema linguístico legítimo, não podendo ser considerada então como uma patologia da linguagem ou problema do surdo.

A Língua brasileira de sinais originou-se na Língua Francesa por inspiração do francês *HernestHeut* que chegou ao Brasil pela convocação de D. Pedro II em 1856 para edificar a primeira escola de surdos do Brasil, que é hoje o Instituto Nacional de Educação de Surdos com o intuito de desenvolver a educação de surdos no Brasil (VALENTE, 2010).

O Brasil tornou oficial a Libras como a língua própria dos surdos através da Lei nº 10.436, de 4 de abril de 2002, adotando-a com meio legal de comunicação e expressão do surdo, concebida de uma estrutura gramatical própria. Já em 22 de dezembro de 2005 é aprovado o decreto nº 5.626 que regulamenta a Lei anterior incluindo a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores em nível médio e superior e regulamenta o uso e a difusão da Libras, garantindo o acesso de pessoas surdas à educação.

De acordo com Falcão (2010, p. 39), com a “assimilação, socialização e universalidade da Libras o povo brasileiro se apresenta e se torna cada vez mais sensível e próximo da nova cidadania que reestrutura o homem e a qualidade das suas relações”, o autor afirma ainda a Libras habilita as pessoas surdas a se comunicarem com o resto do mundo, e se apresenta com uma ferramenta linguística importante e eficaz.

Conforme Silva (2001, p. 93), “a língua de sinais é de suprema importância para o processo de desenvolvimento do aprendizado do indivíduo surdo, lembrando assim, a sua condição bilíngue ao analisar as condições de sua produção escrita no ensino do português”. A autora afirma que a Língua de Sinais vem ostentando um papel muito significativo no contexto escolar e no processo de construção do conhecimento da pessoa surda. Segundo ela, o uso de Libras se estabelece como atividade intelectual e linguística e permite ao surdo ter a capacidade de fazer suas próprias escolhas.

2.6 A formação continuada dos professores

A formação continuada dos profissionais da educação é tarefa fundamental para a melhoria do processo de ensino e para o confronto com as diferentes situações que implicam a tarefa de educar.

Partindo do princípio de que a inclusão escolar se dá necessariamente nas salas de aula do ensino regular, deve-se pensar que a formação dos profissionais que atuam nesse âmbito deve se basear em uma preocupação prioritária na política de educação para todos, envolvendo todas as equipes pedagógicas e não apenas o setor responsável pela educação especial, uma vez que os alunos estão ou deveriam estar matriculados em todas as modalidades e níveis de ensino.

De acordo com Rangel (2002), a perspectiva é de mover a comunidade escolar para estudos mais desafiadores, dinamizando a pesquisa e a teorização nas ações pedagógicas e, além disso, fomentar o planejamento reflexivo coletivo, reflexão e avaliação frequente da prática pedagógica, teorização e produção de novas didáticas para alcançar a construção um novo modelo de instituição escolar, compreender que as mudanças passam por questões valorativas, atitudinais, organizacionais e pedagógicas.

Ainda segundo Rangel (2002), os professores não estão preparados, pois as falas dos gestores e educadores, inicialmente, revelavam um ilusório de descrenças na probabilidade de mudanças efetivas em suas práticas educativas e um grande desconforto frente a tantas propostas políticas, apresentadas pelos governos, sendo que “a cada nova política educacional, sentiam-se despreparados, tendo que rescindir com o trabalho que estavam fazendo para se adequar às exigências de uma nova lei”. (RANGEL 2002, p. 45)

Conforme Prieto (2003), a formação de educadores não é algo preciso, que se dá puramente por meio de um curso de graduação, pós-graduação, ou ainda, quanto este professor afasta-se de sua sala de aula para participar de um seminário. Deve ser um processo contínuo que decorre sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio.

É valioso considerar e valorizar o saber de todos os profissionais de educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular ou um aluno com deficiência de tipo mental ou física, mas trata-se de liberar um processo coletivo que procure compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um “lugar na escola” (PRIETO, 2003).

Acredita-se que para isso, não basta informações forçadas, mas autênticos processos de reflexão que levem os grupos a considerar qual é o discurso que se produz na sua prática. É necessário um processo contínuo de interlocução entre educadores e encontros sistematizados com a equipe interdisciplinar de apoio. Assim, é possível lidar com os empecilhos do cotidiano da sala de aula e do ambiente escolar, trocando experiências e aprendendo novas formas de ensinar.

Como aponta Kupfer (2001), o professor necessita sustentar sua função de produzir enlace, em acréscimo a sua função pedagógica, necessitando de uma equipe de apoio de profissionais. A formação de professores deve ser edificada como um dos componentes da mudança, em junção estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. Logo, “A formação não se faz antes da mudança, se faz durante [...]” (NÓVOA, 1995, p. 67).

Não resta incerteza de que para o professor agir efetivamente em uma perspectiva inclusiva ele deve ser antes de tudo, um pesquisador, planejando sistematicamente, coletando dados, analisando, refletindo e transformando a sua prática. Se essa atitude é saliente em qualquer situação de ensino-aprendizagem, mais ainda nos projetos de Educação Inclusiva, onde existe carência de experiências sistemáticas, avaliadas e divulgadas, que nos permitam sair do esquema em que cada um trabalha na base do ensaio e erro, ainda tão comum na maioria de nossos projetos educativos.

É mister assinalar, que a educação inclusiva não pode ser uma forma de negar as necessidades educativas especiais específicas de cada aluno. A individualização do processo ensino-aprendizagem é a base em que se compõe um currículo inclusivo. E isso implica em reconhecer as características e dificuldades individuais, para então determinar que tipo de adaptações serão necessário, ou não, para que o aluno aprenda.

2.7 A relação família x escola em prol da qualidade do atendimento ao aluno surdo

Vale aqui ressaltar a importância da relação entre escola e família no planejamento de cada atividade, pois é imprescindível, para provocar uma relação construtiva entre escola e família. A instituição de ensino deve ficar atenta às especificidades da comunidade que atende, principalmente, em seus aspectos culturais, sociais entre outros.

Logo, não se pode negar que a educação tem avançado e a inclusão mesmo estilhaçada,

nas últimas décadas conseguimos perceber algum avanço e com apoio das tecnologias admitem a veiculação de informações cada vez mais rápida, mas também se pode contar com a participação da família, pois já estão mais esclarecidas e podem ajudar no ambiente escolar.

De tal modo, é sucinto atrelar escola, família, aluno e novas tecnologias, pois acredita-se que só desse modo pode-se conseguir alcançar os objetivos delineados que é alfabetizar e incluir o aluno com surdez no processo educacional.

Quando a família e a escola fundam boas relações de diálogo, as condições para aprendizagem e desenvolvimento da criança se dão de forma aceitável, decorrendo desse fato, que pais e professores devem buscar estratégias conjuntas, em que se reconheça a validade da colaboração dos pais no projeto escolar, bem como contribui para que as famílias participem ativamente na educação dos filhos. Nesse sentido, a escola precisa se legitimar como “lugar onde crianças, famílias e profissionais convivem, crescem e aprendem juntos. Onde todo esse conjunto de experiências, vivências e relações seja fonte de crescimento e aprendizagem para toda a comunidade educativa” (VÉLEZ, 2008, p. 15).

Nesse sentido, enquanto a escola é responsável em expandir o conhecimento científico numa perspectiva universal e sistematizada, a conjuntura familiar assiste a transmissão de valores e crenças, responsáveis por uma aprendizagem de maneira ordenada e inclusiva.

Em síntese, os pais necessitam participar ativamente dos processos educativos que abarcam seus filhos, em casa ou na escola, principalmente, nas tomadas de decisões, assim, cabe a escola manter relacionamentos que respeitem as peculiaridades de todos os envolvidos nesse processo de alfabetização e inclusão, pois pais, alunos, professores e direção são peças fundamentais nessa formação.

3. OBJETIVOS

Geral

- Analisar como as práticas de alfabetização e inclusão são desenvolvidas pelos professores no processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos de uma escola da rede pública municipal de ensino de Sítio do Mato – BA e como ocorre a integração família x escola nesse processo.

Específicos

- Identificar que concepções de alfabetização e inclusão fundamentam as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores deste estudo;
- Identificar as dificuldades encontradas pelos professores da escola investigada em relação ao processo de alfabetização e inclusão desenvolvido com seus alunos surdos;
- Verificar a percepção dos professores sobre as contribuições das famílias em relação ao processo de aprendizagem dos respectivos filhos.

4. METODOLOGIA

4.1 Fundamentação Teórica da Metodologia

Este tópico apresenta os caminhos e as possibilidades que serve de base para a coleta de dados da pesquisa. No caso, o objetivo principal foi analisar como as práticas de alfabetização e inclusão desenvolvidas pelos professores, contribuem para o desenvolvimento do processo de alfabetização e inclusão dos alunos surdos. Para subsidiar o olhar sobre esse fenômeno, foi utilizada a abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2010, p. 23) significa

Desvelar processos sociais que ainda são pouco conhecidos e que pertencem a grupos particulares, sendo seu objetivo e indicação final, proporcionar a construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referente ao fenômeno estudado.

Ludke e André (1986) afirmam que as pesquisas que utilizam a abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por sujeitos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos. Ou seja, tal abordagem permite uma maior aproximação entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa e com isso uma compreensão diferenciada do problema analisado.

Sendo assim, este estudo pautou-se na compreensão do mundo real, em que se buscou analisar as práticas de alfabetização e inclusão utilizadas pelos professores da alfabetização de uma escola pública do ensino fundamental de Sítio do Mato no estado da Bahia.

4.2 Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola da rede municipal de ensino de Sítio do Mato no estado da Bahia. É considerada como escola de pequeno porte, possui seis salas de aula, uma diretoria, uma cantina, uma sala para reuniões pedagógicas, um pequeno pátio e dois banheiros disponíveis para alunos e professores.

A escola investigada funciona nos três turnos, atendendo a 180 alunos do Ensino Fundamental I e II e EJA seguimentos I e II; em um ambiente com boa iluminação e ventilação e salas ornamentadas de acordo com a faixa etária e atividades pedagógicas desenvolvidas. Em relação à parte externa, o pátio é grande, com árvores, o que contribui para organizar atividades lúdicas externas.

O corpo docente e administrativo é formado por: uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas e dezesseis professores. No que se refere à formação profissional desses, é importante enfatizar que a diretora possui licenciatura em Normal Superior; as coordenadoras possuem licenciatura em pedagogia e os professores possuem graduação diversificada, como por exemplo: Licenciatura em Letras, Pedagogia, História, Biologia e Geografia. A escola ainda conta em seu quadro funcional com duas merendeiras e duas auxiliares de serviços gerais.

Em relação à organização administrativa/pedagógica, dispõe de Regimento escolar, Projeto Político Pedagógico (PPP), Programa de Gestão escolar (PGE) e Colegiado escolar, elaborados e desenvolvidos pela tríade escola/família/comunidade.

A escola atende a dois alunos surdos que cursam o primeiro ano do Ensino Fundamental, em turnos opostos.

4.3 Participantes

Os participantes deste estudo são quatro professores de alfabetização que trabalham na escola investigada e quatro pais de alunos surdos atendidos por esses professores.

Os docentes participantes encontram-se na faixa etária entre 28 e 39 anos de idade, atuam em sala de aula entre 6 e 14 anos e possuem graduação em Pedagogia. Participam de formação continuada com o coordenador pedagógico da escola e possuem experiência entre 5 e 10 anos em sala de alfabetização.

Os pais dos alunos possuem faixa etária entre 40 e 46 anos sendo três que possuem como grau de instrução o Ensino Fundamental I incompleto e uma com o Fundamental completo, conforme descrição no quadro apresentada a seguir.

Quadro 1: Descrição dos participantes

Participante	Idade	Profissão	Grau de instrução
Professor A	39	Professor	Superior completo
Professora B	37	Professora	Superior completo
Professor C	28	Professor	Superior completo
Professora D	28	Professora	Superior completo
Família A	42	Do lar	Fundamental I incompleto
Família B	40	Do lar	Fundamental II completo
Família C	40	Do lar	Fundamental I incompleto
Família D	46	Do lar	Fundamental I incompleto

4.4 Materiais

Foi utilizado um caderno onde foram feitas todas as anotações das observações realizadas em sala de aula, bem como de papel sulfite, computador e impressora.

4.5 Instrumentos utilizados

Foram utilizados dois instrumentos: observação e entrevista semiestruturada (ver Apêndice). A observação visou verificar os aspectos físicos da escola, em especial da sala de aula onde ficam os alunos surdos, a relação da professora com os alunos e dos alunos com os alunos, os materiais utilizados pelos docentes no trabalho pedagógico, bem como as estratégias didáticas empreendidas no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao instrumento entrevista, foi elaborado um roteiro semiestruturado. Para os professores, as perguntas giraram em torno da concepção dos professores sobre a inclusão, as estratégias utilizadas, o uso das LIBRAS, da necessidade de um intérprete em sala de aula, dos avanços dos alunos surdos e das dificuldades dos alunos surdos em estudar em sala normal. Para as famílias, as perguntas visaram conhecer sua visão acerca da inclusão escolar e de sua participação na vida escolar de seus filhos e se a escola onde seus filhos estudam oferecem condições para a inclusão.

As questões das entrevistas foram feitas tomando como base os objetivos da pesquisa e minhas inquietações depois de ter realizado a pesquisa bibliográfica acerca do tema. As

entrevistas, junto à observação, são ferramentas de pesquisa fundamentais. Esses procedimentos possibilitaram o pesquisador ir além da coleta de dados; se autoavaliar, com o intuito de questionar, analisar e fazer diferença na própria prática profissional. E, acima de tudo, compreender qualitativamente o fenômeno.

4.6 Procedimentos de Construção e Análise de Dados

No mês de julho iniciei a leitura do referencial teórico, apesar de vir realizando outras leituras anteriormente referentes ao tema. Isso porque já havia decidido bem antes que esse seria o tema escolhido e a pesquisa qualitativa semiestruturada que faria parte deste trabalho.

Todo o trabalho realizado foi esquematizado para melhor análise e compreensão dos resultados. A escolha da escola se deu por conta de ser a única na cidade que atende alunos surdos em turmas de alfabetização. O critério da seleção dos alunos participantes teve como requisito básico pertencer à população surda e estar matriculado na rede regular de ensino.

De início, apresentei-me ao gestor e professoras da escola investigada, para falar sobre a minha visita no momento e comunicar sobre o trabalho que iria realizar. Nesse mesmo dia, realizando apenas a conversa informal, foi entregue a Carta de Apresentação ao gestor (Anexo).

A escola e toda equipe pedagógica foram bastante receptivos em minha visita, assim também foram as professoras que, diretamente, se dispuseram em contribuir para esse trabalho, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo).

O contato com as famílias ocorreu por intermédio da escola. Foram explicados os objetivos da pesquisa e realizado o convite para a participação. De igual modo aos professores, as famílias, representadas pelas mães, anuíram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo).

Ao retornar à escola, iniciei a coleta de dados. Primeiramente por meio da observação. Todo o procedimento ocorreu em duas salas com duração mínima de 4 horas em cada uma delas, totalizando uma observação de 16 horas alternadas. No último dia dessa observação, realizei a entrevista com os professores e mães dos alunos.

As falas dos participantes foram transcritas e exaustivamente lidas, de tal forma a perceber os significados construídos sobre o tema. Os dados da observação foram relacionados com as falas dos professores e das mães para complementar esses significados. Considerando que a produção dos sentidos sobre o mundo e seus fatos são produzidos em determinado contexto e na interação entre pesquisador e os participantes, todas as informações construídas

como resultado da pesquisa foram agrupadas em categorias de análise, a saber: 1. Percepção de inclusão; 2. Formação continuada; 3. Alfabetização: estratégias pedagógicas empreendidas; 4. Relação família e escola.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A instituição pesquisada recebe crianças de baixa renda, advindas de bairros próximos. Durante o período de observação, notou-se que as salas de aula que atendem crianças surdas comportavam de 28 a 32 alunos, o que torna difícil a inclusão de pessoas com necessidades especiais.

De maneira geral, durante a observação, foi possível perceber que os professores se relacionam com os alunos surdos tentando dar atenção e compreender o que eles desejam. Com muita dificuldade, os professores tentam explicar os conteúdos e como resolver as atividades propostas. Nesse sentido, os alunos surdos não contam com estratégias e metodologias adequadas que atendam as suas necessidades, visto que os professores se desdobram para conseguir cuidar de toda a turma, hora com paciência, hora com estresse, em virtude do quantitativo de alunos.

A seguir, são apresentados os dados mais detalhados sobre o instrumento observação e a entrevista semiestruturada, a partir da emergência dos significados construídos por professores e pais sobre o tema, os quais foram agrupados por categorias, conforme é evidenciado abaixo.

5.1. Percepção de inclusão

A inclusão não pode ser confundida com a presença física do aluno na sala de aula. Conforme Santos (2001), muitos acham que a inclusão é apenas a prática de colocar pessoas com deficiência juntas com outros não deficientes. O início de uma educação inclusiva é que todos os alunos aprendem juntas independente das suas dificuldades ou diferenças.

A educação inclusiva entende a educação como um direito de todos, sendo alicerce para uma sociedade mais justa e solidária. Assim, nada mais essencial do que compreender como professores compreendem o conceito de inclusão, pois acredita-se que as práticas pedagógicas refletem o nível das percepções. De maneira geral, os professores compreendem a inclusão como “[...] inserir e dar direitos iguais aos portadores de necessidades especiais sem qualquer tipo de preconceito” (Professor A); “[...] inserir alunos com necessidades especiais em salas regulares” (Professora D) e “[...] é ir mais além do aspecto físico é promover condições básicas como a presença de intérpretes, modificações e criação de estratégias de ensino-aprendizagem, o auxílio das famílias e um trabalho interdisciplinar por parte de todos os

profissionais” (Professora B). Já para o Professor C: “a inclusão é definida como, condições que a escola proporciona para dar resposta aos alunos, independentemente, das deficiências. Oportunidades de estarem juntos para aprender, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos”.

O conceito apresentado pelo Professor C vai ao encontro da definição da declaração de Salamanca segundo a qual o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente, das dificuldades e das diferenças que apresentem. Portanto, é preciso, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Quando se trata do processo de inclusão no ensino regular, os professores acreditam ser importante e bom: “o processo de inclusão é muito bom se o professor estiver capacitado e toda comunidade escolar preparada o que ainda não acontece”. Esse fato corrobora com as ideias de Silva (2001), onde assegura que a inclusão vista atualmente no ensino regular, é na verdade uma exclusão e da necessidade da preparação dos professores e das escolas para que realmente a educação se direcione para ser inclusiva.

Os significados em torno da construção do conceito de inclusão perpassam ao estudo, às experiências e aprendizagens que temos sobre o tema. Considerando que o contexto social está em constante mudança, os professores necessitam atualizar seus conhecimentos também constantemente para acompanhar as exigências educacionais que forme os alunos para o mundo moderno. Nesse sentido, a formação do professor deve ser pauta, conforme demonstra o tópico a seguir.

5.2. Formação continuada

A inclusão é a aceitação das diferenças; colocar no lugar do outro; oportunidade de estar junta independente das diferenças; conviver com os outros no mesmo espaço. Logo, a verdadeira inclusão vai mais além da presença física e requer uma série de condições básicas, que precisamos mobilizar, como: a presença de especialistas nesta matéria, mudanças metodológicas, organizativas e novas estratégias de ensino-aprendizagem, a implicação das famílias e um trabalho interdisciplinar por parte de todos os profissionais. A questão da inclusão não pode ser confundida com a presença física do aluno na sala de aula.

Na perspectiva de Santos (2001), muitos entendem que a inclusão é simplesmente a prática de colocar pessoas portadoras de deficiência juntamente com outros não portadores de

deficiência. Para ele vale ressaltar que o princípio de educação inclusiva é que todos os alunos aprendem juntos independentemente das suas dificuldades ou diferenças. Na visão de Mendes (2002), as escolas devem reconhecer e responder as diversas necessidades dos alunos, acomodando tanto estilo como ritmos de aprendizagem.

Os professores entrevistados possuem muitas dificuldades em ter um aluno surdo em sala de aula como: “[...] dificuldade em interagir com esses alunos e falta de formação continuada (Professor A); “Encontrar metodologias e estratégias de ensino aprendizagem e falta de formação continuada” (Professora B); “Preparação profissional voltada aos surdos, pois, por não ter formação não daria conta desse tipo de inclusão” (Professor C); “[...] falta de formação continuada e pelo fato dos pais não participam do processo de ensino e aprendizagem não dando continuidade aos trabalhos realizados na escola” (Professora D)

Durante as observações e conforme as falas dos professores pode-se afirmar que a inclusão não acontece dia a dia em razão, especialmente, da ausência de formação docente voltada à alfabetização da criança surda. Todos os participantes professores afirmaram que falta de capacitação tem sido a principal dificuldade enfrentada pelos professores, pois, a partir da formação continuada é que se consegue interagir melhor com o aluno surdo e desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem. Assim, é importante apostar na formação dos professores, com vista a desempenharem melhor as suas funções e contribuir para o sucesso escolar de todos.

A formação de professores constitui um dos elementos centrais do processo ensino-aprendizagem. Quando se fala do aluno surdo o desafio é ainda maior porque ele necessita se alfabetizado em duas línguas. Conforme Skliar (2000), na formação do professor para a educação de surdos, em relação a uma escola inclusiva, deve considerar os significados políticos que circulam sobre a surdez e os surdos presentes nas escolas. Deve considerar, também, a “questão da língua dos sinais, as identidades, a comunidade, a cultura e o acesso dos surdos às segundas línguas” (p. 65).

Os professores de alunos surdos nunca realizaram curso específico ou capacitação para trabalhar com essas crianças; como o curso de LIBRAS. Durante a realização da entrevista um professor disse ter tido a oportunidade, mas não fez o curso por falta de tempo. Outros professores afirmaram: “nunca tive a oportunidade de aprender” (Professor A); “até tentei aprender com aqueles cartõezinhos mas achei muito difícil” (Professor C); “até sei alguns símbolos, mas demoro muito para juntar uns aos outros” (Professora D).

Esse fato corrobora com as ideias de BRASIL (2005), BRASIL (2007), ao dizer que, atualmente, falta preparo específico, principalmente em língua de sinais brasileira (LIBRAS),

para os professores da rede regular de ensino, para que possam dar uma melhor atenção aos alunos com deficiência auditiva. Caso o professor não tenha formação ou se tal formação não é adequada, as estratégias pedagógicas empreendidas por ele podem deixar a desejar, é o que aponta as informações apresentadas na categoria a seguir.

5.3. Alfabetização: estratégias pedagógicas empreendidas

O processo de ensino-aprendizagem formal demanda estruturação pedagógica e didática adaptada à realidade dos alunos. No entanto, os professores deste estudo não demonstraram conhecimento sobre como realizar a alfabetização dos alunos surdos. Segundo eles os alunos têm dificuldade em compreender conceitos científicos, em compreender alguns sons e ler lábios, em prestar atenção nas explicações e em ter compreensão de espaço de tempo. Os professores identificam essas fragilidades, mas não demonstraram empreender estratégias diferentes para mudar a realidade.

Nesse sentido, um professor afirmou: “ninguém está preparado, as coisas chegam, aceitamos o desafio e abraçamos a causa com estudos e pesquisas, pois, o professor é um pesquisador constante”. Fica claro o despreparo dos educadores, em geral quanto ao conhecimento sobre as peculiaridades de um determinado tipo de deficiência, que é a surdez. Fica evidente a ausência de uma política de formação continuada capaz de promover o desenvolvimento profissional desses professores.

Acredita-se que as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

No estudo, observou-se que os professores tendem a adotar uma concepção tradicional de aprendizagem, além de demonstrar claramente uma baixa expectativa em relação à escolarização do surdo, apontando também a falta de preparo e as dificuldades que encontram para ensiná-lo. Eles não costumam utilizar em sala de aula recursos diferenciados e adequados ao processo de alfabetização do surdo. Dos 5 professores, dois declararam utilizar material específico: vídeos com legenda, gravuras, jogos, fontes aumentadas. Porém, no decorrer das observações não foi verificado a utilização dos recursos citados por esses professores.

A partir das observações e falas dos professores, a grande maioria deles não desenvolvem atividades especiais e específicas para os alunos deficientes auditivos, mostrando que não há uma direção pedagógica e didática a favor do aluno surdo, a despeito da paciência e vontade de alfabetizar observada nos participantes.

De acordo com Carvalho e Barbosa (2008, p. 56), “a maior parte dos professores não utilizam uma metodologia específica aplicada aos alunos Surdos”. As aulas são ministradas, em sua grande parte, através de diálogos orais e atividades escritas sobre temas bordados durante as classes que, em muitas vezes, no planejamento não engloba a forma de aprendizagem ou o desempenho necessário ao aluno Surdo. “Fica evidente uma exclusão do aluno surdo, pois a proposta didática não realiza uma inclusão linguística necessária” (CARVALHO e BARBOSA, 2008, P. 56). Em consequência de uma grande dificuldade de comunicação entre professores e alunos, por falta de uma Língua que os una, o processo de ensino-aprendizagem fica comprometido.

Conforme Ferreiro e Teberosky (1986), o aluno ouvinte, em processo de alfabetização, baseia-se no som das palavras para poder escrevê-las, passando por etapas durante o processo de aquisição da escrita. A alfabetização é caracterizada em quatro grandes níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Quando se trata do aluno surdo, esse processo é diferenciado porque ele não tem a palavra falada para se apoiar. De acordo com Araújo e Lacerda (2000), o aluno surdo também desenvolve os quatro grandes níveis, porém, ele se apoiará na linguagem de sinais. Considerando-se que a língua de sinais desempenha as mesmas funções que as línguas orais desempenham para os ouvintes, é ela que vai propiciar aos surdos a constituição de conhecimento de mundo, necessário para o desenvolvimento da escrita. É a língua de sinais que sustentará os surdos a entenderem os significados do que leem, deixando de ser meros decodificadores (PEREIRA, 2005, p. 27).

Logo, é necessário que a escola compreenda que o aluno surdo tem um aprendizado diferenciado do aluno ouvinte, pois, “[...] alfabetização de crianças surdas enquanto processo só faz sentido se acontece na Língua de Sinais Brasileira, a língua que deve ser usada na escola para aquisição da língua, para aprender através dessa língua e para aprender sobre a língua” (QUADROS, 2004, p. 55). Assim, cabe à escola possibilitar o acesso à LIBRAS e a materiais didáticos que se utilizem da língua de sinais para que o aluno surdo também possa se desenvolver como o aluno ouvinte.

Com base nas entrevistas e também em observações em sala de aula, posso afirmar que os professores não conseguem dar atenção especial ao aluno deficiente auditivo, sem que haja

a presença de um intérprete na sala de aula. Segundo um professor: “até consigo dar atenção especial, mas não a todo o momento por conta do grande número de alunos em sala de aula” (Professor C). Outro professor “... quase nunca consigo perceber a dificuldade do aluno surdo no momento da aula e fico muito preocupado” (Professora D). Já o professor A afirmou: “Não consigo dar atenção pelo fato de não conseguir se comunicar com o aluno e porque a sala é muito cheia; uma pena, pois essa comunicação e atenção é muito importante, se não, não tem aprendizado, tem é faz de conta”.

Essas falas são muito fortes, evidenciam a fragilidade do professor diante da inclusão. O aluno surdo está em sala dela, conforme ordena a lei. No entanto, ele não está incluído, ele não se beneficia como deveria dos potenciais da escola. Silva (2001, p. 32) indica que a integração no ambiente escolar tem como foco inserir o aluno surdo, no entanto, a escola continua organizada da mesma forma e acaba sendo o aluno quem deve adaptar-se a ela.

Segundo Lacerda (2008), o surdo é usuário de uma língua que a maioria dos professores efetivamente não conhece. O surdo é um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de um modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo, ainda que existam contatos e um relacionamento amigável. Dessa forma, considera fundamental que os interlocutores compartilhem uma língua comum, pois, sem ela, torna-se impossível aprofundar relações, falar de sentimentos, emoções, dúvidas ou pontos de vista diversos. Lacerda (2008) ainda afirma que o atraso de linguagem pode trazer consequências emocionais, sociais e cognitivas para as crianças surdas, mesmo que realizem aprendizado tardio de uma língua.

Foi observado e detectado também que a participação e interação dos alunos deficientes auditivos em sala de aula no processo de alfabetização é muito pouca. Esses dados mostram a real dificuldade encontrada por esses alunos para se comunicarem em uma língua que não tem domínio, isolando-se do contato com a aula. Pereira (2005) adverte que o trabalho com a criança surda deve ser desenvolvido de forma que haja interação entre sujeitos, e com o professor privilegiando o aspecto dialógico por meio da língua de sinais, que possibilitará a vivência de práticas envolvendo a escrita, como contar histórias, relatar eventos, etc. Assim, eles poderão constituir seu conhecimento de escrita, em um processo muito semelhante ao observado em crianças ouvintes.

No entanto, na prática pedagógica dos professores, a realidade se mostra dramática. Segundo um deles: “me sinto totalmente inseguro e tenho que buscar aquisição de habilidades que me permita à comunicação com este aluno para ser possível a mediação no processo de ensino-aprendizagem” (Professor A). Para não prejudicar o aluno diante do não-saber se

comunicar adequadamente, eles tentam buscar apoio “...junto aos profissionais que os atendem e também junto à família” (Professora D). Percebe-se pelo relato dos professores a preocupação em buscar a melhor maneira de trabalhar com os alunos surdos, buscando favorecer o aprendizado e desenvolvimento social, motor e cognitivo dos alunos.

Enquanto pesquisador e professor, acredito que, além de formação específica docente, a função do intérprete em sala de aula é importante para ajudar o professor regente a conduzir as aulas, de modo a beneficiar a todos. É o que pensa também o professor a seguir: “[...] sem o intérprete não há possibilidade de comunicação, pois não existe investimento para que os professores possam realizar melhores trabalhos, não há capacitação, cursos ou outros para o professor do cotidiano, inclusão da exclusão” (Professor A).

Segundo Rijo (2009, p.20) em sua análise sobre a inclusão de alunos surdos em diversas escolas da rede regular de ensino ditas “inclusivas”, a real inclusão destes alunos se faz por intermédio do intérprete que lhe cabe a função de traduzir em sinais tudo que o professor está falando. Nesse sentido, o professor segue explicando para os alunos ouvintes e acredita que o intérprete deve fazer o trabalho de tradução e inclusão simultaneamente.

O processo de ensino-aprendizagem dos alunos perpassa a relação que a escola constrói com as famílias. Essa relação deve ser ainda mais próxima quando se trata dos alunos com deficiência auditiva, uma vez que a família aprendeu desde cedo a ser intérprete de seus filhos, conhece detalhes comunicacionais que podem ser úteis para os professores se aproximarem dos alunos e desenvolverem com eles um trabalho diferenciado. Assim, na categoria a seguir, o objetivo é apresentar como ocorre a relação família e escola.

5.4. Relação família escola

Rijo (2009) afirma que a participação da família é de suma importância no movimento da inclusão. Seja de forma individualizada ou por meio de organizações, é fundamental a participação da família para que a continuidade histórica da luta por sociedades mais justas se consolide. O autor ainda afirma que “é imprescindíveis que busquem conhecer para participar, dando o exemplo de cidadania, e servir, como um veículo por meio do qual seus filhos possam aprender para a ser” (RIJO, 2009, p. 34).

Segundo o relato dos professores, as famílias dos alunos surdos atendidos na escola não colaboram com o processo de inclusão destes alunos. “Os pais aparecem na escola somente quando são chamados, ou raras vezes por reuniões” (Professor C). Além dos pais não realizarem

uma interação com a escola, também não auxiliam seus filhos na realização dos trabalhos de casa, é o que dizem a maioria dos professores: “Os pais não têm mostrado interesse em ajudá-los, para um melhoramento no processo ensino-aprendizagem” (Professora D); o que significa, dizer que os alunos têm bom apoio seio familiar, apesar de muitos não saberem ler.

Os professores destes alunos esperam que seus pais deveriam visitá-los na escola, acompanhá-los no trabalho de casa, nas atividades desenvolvidas pela escola, e, sobretudo “[...] no processo de desenvolvimento dos filhos, na comunicação estabelecida com a escola, porque o que está em jogo é a própria educação do filho” (Professora B).

Segundos os professores, para melhorar a participação dos pais, eles promovem somente reuniões, o que deixa transparecer que há uma falta de estratégias para aproximar os pais da escola. Neste sentido recorro a Pinto (2000, p.95), quando afirma que:

Devido à importância do ambiente familiar na aprendizagem escolar, os professores devem também desenvolver estratégias para aumentar a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Isto significa que os professores deverão no início do ano fazer reuniões com os pais dos alunos e trabalhar com estes para ver se a aprendizagem é valorizada em casa. Os professores deverão encorajar os pais a envolverem-se diariamente nas tarefas escolares dos filhos, ajudando-os nos trabalhos de casa, controlando o tempo que passam a ver televisão, lendo histórias para os seus filhos mais novos e expressando simplesmente a expectativa de que os filhos irão ter sucesso na escola.

Segundo uma das mães: “a escola sempre convida a gente para as reuniões e festinhas” (Mãe C). Outra mãe afirmou: “a escola sempre me chama, mas moro muito longe e não posso vir, quem traz mais meu filho para a escola é a irmã dele” (Mãe A). “Só vou na escola quando tem reunião, não tenho muito tempo” (Mãe D). A escola deve desenvolver atividades para atrair a atenção dos pais e estes devem estar em sintonia com a escola. O envolvimento dos pais traz muitos benefícios tanto para o aproveitamento do aluno quanto para a consolidação das práticas escolares voltadas à inclusão. Esse envolvimento aumenta a motivação dos alunos pelos estudos e ajuda os pais a compreenderem melhor a sua responsabilidade, bem como os esforços dos professores, favorecendo a qualidade dos processos educativos.

De acordo com um dos professores; “Alguns pais têm consciência do seu papel na escola, mas, devido à irresponsabilidade de alguns, tem-se verificado uma fraca participação dos pais em assumir o seu compromisso na educação dos filhos” (Professora D). A família constitui o alicerce da sociedade. A família é um dos principais contextos no desenvolvimento da criança e, apesar da existência de debate em torno do papel atual da família e da sua

composição, ela permanece como o elemento-chave na vida e desenvolvimento da criança. Neste sentido, é fundamental que a escola envolva a família na vida educacional de seus filhos.

Ainda de acordo com os professores, “As famílias são indispensáveis na educação dos filhos, orientando os filhos para uma educação de qualidade e, que a boa educação provém do meio familiar” (Professor A). “A família é o núcleo central e fundamental no desenvolvimento do filho, mesmo porque, a atuação da família é imprescindível, no sentido de auxiliar a criança para que ela possa formular seu autoconceito” (Professor C).

Como afirma Davies et al (1997), um dos objetivos principal da relação escola-família, é aumentar o número de famílias que se envolvem na educação dos filhos, devendo tal envolvimento contemplar a comunicação entre os professores e os pais, a educação de pais e as interações pais/filhos. Acredita-se que os pais devem participar na inclusão dos filhos, visitar a escola para saber como que os seus filhos estão incluídos nas salas de aulas, para que o próprio filho sinta motivado para aprender. Nesta linha de pensamento, “Os pais devem sentir-se integrados no processo de ensino-aprendizagem dos filhos e de aproximação da escola” (DAVIES et al, 1997, p. 29). Cabe à escola criar condição propícia para receber os pais e adequar a linguagem deles para que possam sentir-se seguros durante a visita e, sobretudo na comunicação e na inclusão.

De acordo com os pais dos alunos surdos, a falta de acompanhamento escolar de seus filhos se dá por conta de alguns obstáculos, como, por exemplo, a incompatibilidade do horário, distância, falta de interesse/motivação. Marques (2001) afirma que a escola pode ultrapassar os obstáculos à colaboração se começar a encarar os pais como parceiros que são os primeiros responsáveis pela educação dos filhos. Quando os pais colaboram com a escola, os professores beneficiam, porque essa colaboração tem um impacto positivo na aprendizagem dos alunos.

Vale salientar que, embora as mães não participem da vida escolar de seus filhos, duas delas conhecem seu papel na inclusão escolar que vai desde “acompanhar os filhos na sua aprendizagem, trabalhar junto com os professores para melhorar a educação dos filhos e participar na vida escolar do filho” (Mãe B). Outra mãe disse: é “lutar pelo direito da educação do filho”. Já outras duas desconhecem o seu papel na inclusão escolar.

Neste sentido colabora-se com Sasaki (2005) ao afirmar que envolvimento da família nas práticas inclusivas da escola ocorre quando existe entre a escola e a família, um sistema de comunicação. Os pais participam nas reuniões da equipe escolar para planejar, adaptar o currículo e compartilhar sucessos e as famílias são reconhecidas pela escola como parceiros plenos junto à equipe escolar.

Ao analisar as entrevistas com as mães dos alunos surdos, observou-se que três, das quatro mães, são titulares do ensino primário. Esse fato pode produzir impacto no nível de acompanhamento dessas famílias junto a seus filhos, pois foi observado que a mãe com maior nível escolar demonstrou conhecer sobre a inclusão, seus direitos e a importância de estreitar os laços com a escola para o sucesso acadêmico de seu filho.

Vale ressaltar que, de acordo com depoimento das mães, os alunos surdos atendidos pela escola nunca sofreram discriminação ou preconceito dentro da instituição onde estudam. Num estudo desenvolvido por Pinto (2000), constatou que os alunos deficientes não eram bem aceitos pelos demais colegas e passavam a maior parte dos tempos sozinhos, apresentando dificuldade tanto para iniciar como finalizar os trabalhos. Diferentemente do que relatam as mães, as observações deste estudo apontam que os alunos passam boa parte sozinhos, pois não conseguem se comunicar. Novamente, esse fato aponta para a ausência de relação entre família e escola.

De acordo com as mães, seus filhos obtiveram muitos ganhos depois que tiveram acesso à escola como exemplo, cito as mães B e C “... meu filho teve a oportunidade de socializar com outras crianças, com os professores” (Mãe B); “Minha filha está mais alegre e aprendeu mais escrever” (Mãe C).

Já de acordo com os professores os ganhos podem se resumir em: “a criança surda incluída desenvolveu-se apenas no que diz respeito à socialização e aprendeu as normas da escola; mas, em relação às questões de aprendizagem, não atingiu as expectativas, e o processo de ensino ficou só no faz de conta” (Professora A). Já para a professora D: “o aluno surdo não desenvolveu nem a socialização e nem a aprendizagem”. A professora B, por sua vez, denuncia a falta de estrutura, e revela que, “[...] além de a escola não estar preparada para a inclusão, os pais não auxiliam e o professor é cobrado sobre o desenvolvimento acadêmico do aluno surdo”. Para a professora C, “o aluno desenvolveu a escrita e interage mais com os colegas”.

Observa-se na fala de alguns professores que o aluno surdo interage com os colegas e desenvolve a socialização; entretanto, não atinge os objetivos esperados no que diz respeito à aprendizagem. Já para outros, o aluno surdo não desenvolve nem os aspectos sociais, e a família não tem sido parceira no processo de inclusão escolar, pouco se envolvendo com as questões educacionais.

Cárnio (1998) também aponta em seu estudo que os pais delegam toda a responsabilidade pela estimulação e desenvolvimento da leitura e escrita à escola, sentindo-se despreparados para qualquer interação relacionada com esse conhecimento. A autora atribui

essa atitude ao fato de, muitas vezes, os pais não serem alfabetizados e não terem condições de entender o que envolve todo este processo.

Apenas duas mães acreditam que a escola que o filho estuda está preparada para receber os alunos com necessidades especiais pelo fato de ter “[...] professores que comunicam com eles através da língua gestual” (Mãe B) e pelo fato de seu filho “[...] conseguir brincar com outras crianças” (Mãe A). Já a Mãe D afirmou que “A escola não oferece muitas condições de inclusão porque os professores não sabem LIBRAS e não tem intérprete nem livro adequado”; em consonância, a mãe C afirma que “a escola não está preparada porque meu filho não aprendeu a ler nem escrever”

De acordo com a declaração de Salamanca (1994, p. 24) o objetivo principal das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente, das dificuldades e das diferenças que apresentem. Porém, de uma forma geral, pode-se dizer que há uma necessidade de maior sensibilização da comunidade em geral, ou seja, a presença crescente, na rede regular de ensino de crianças e jovens com necessidades especiais de aprendizagem, exige, antes de tudo, uma mudança de atitude, não só dos professores, mas de toda a comunidade escolar e social. É preciso reconhecer, questionar e quebrar preconceitos, estimulando generosidade, acolhimento e respeito.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do percurso desta pesquisa, foram apresentados fatos históricos e abordagens teóricas que permeiam a educação para surdos. Com isto, foi possível apreender mudanças nas representações da sociedade acerca da surdez e dos métodos de ensino para surdos. As mudanças a serem reconhecidas no sentido de fazer educação para todos não acontece rápido. A escola ainda enfrenta sérios desafios, de ordem estrutural, física, ausência de apoios e parcerias e despreparo dos educadores face às necessidades das pessoas deficientes.

Foi possível verificar que a inclusão do aluno surdo nas séries regulares está acontecendo de forma parcial, pois se revelou, no decorrer das observações feitas e entrevistas realizadas, o despreparo e o desconhecimento dos professores. Apesar do interesse e sensibilidade pode-se perceber que os discursos sobre inclusão não condizem com as práticas pedagógicas assumidas pelos docentes.

Os professores participantes se sentem despreparados para trabalhar as questões pedagógicas com o surdo, denunciando a falta de recursos e a estrutura. Conforme Lacerda (2006), o discurso da inclusão contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Dessa forma, essas condições do sistema educacional põem em questão a própria ideia de inclusão como política, que simplesmente propõe a inserção dos alunos nos contextos escolares.

Conforme Pinto (2000), o aluno com necessidades especiais, ao frequentar o ensino regular se torna mais autônomo pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar.

Para tanto, as práticas escolares precisam ser revistas, de modo a capacitar o profissional da educação frente a essa realidade. A LIBRAS é um componente de formação docente importante, pois oferece possibilidades ao professor de se comunicar na linguagem do próprio surdo, podendo sanar as diversas dificuldades citadas pelos professores como, por exemplo, interação professor e aluno, metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem adaptadas.

A capacitação profissional é um dos pontos fundamentais para uma educação de qualidade para todo tipo de aluno, especialmente para aqueles que requerem mais atenção dos professores como alunos com surdez. No caso da escola investigada, onde os professores não fizeram nenhum curso de Língua Brasileira de Sinais, sugiro que exista a presença de intérpretes

em sala de aula para ajudar a subsidiar mudanças na forma de comunicação e práticas pedagógicas.

É recomendado que o professor não tenha conhecimento apenas da respectiva disciplina, mas também uma visão interdisciplinar que proporcione condições de oferecer aos alunos oportunidades de desenvolvimento a partir do fazer pedagógico, que busque valorizar as relações e o respeito à diversidade, que motive o aluno para um processo de aprendizagem efetivo.

Vale salientar que para obter avanços no processo de ensino-aprendizagem bem como promover a integração entre colegas da turma, com respeito as suas diferenças, se faz necessário o papel do professor e da família em uma educação integrativa. De acordo com observações realizadas, os depoimentos dos professores e das próprias mães dos alunos, as famílias não acompanham a vida escolar dos respectivos filhos em função da rotina e tempo, deixando de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Conforme Sasaki (2005), o diálogo entre a família e a escola é um instrumento da democracia que ajuda os jovens a enfrentarem seus problemas e caminharem na direção do sucesso.

As escolas inclusivas necessitam ser lugares educativos de construção de individualidades, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas. Nelas os alunos aprendem a valorizar as diferenças, pela convivência com seus colegas, pelo exemplo dos professores, pelas práticas pedagógicas e pelas relações estabelecidas em toda a comunidade escolar.

Espera-se que este trabalho possa servir como subsídio para as discussões referentes à educação de surdos, principalmente quando inseridos em escolas regulares, na tentativa de que seus direitos possam ser respeitados como os de qualquer outro cidadão, pois uma educação inclusiva respeita as diversidades, respeita as diferenças e seus valores assim como as diversas formas de comunicação e de linguagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Claudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda**. Revista Brasileira de Educação Especial. 2008.

BOTELHO, Paula; Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte, Autentica, 2005.

BRASIL, **Congresso nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____, Ronice Muller de; SCHIMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Santa Maria: UFSM - MEC, 2006.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, jan.2007. Disponível em www.mec.gov.br/especial.pdf Acesso em: 08 ago. 2015.

CÁRNIO M. S. **Leitura no deficiente auditivo: reflexões em torno da técnica de Cloze**. DisturbComun 1998.

CARVALHO, E. de C. & BARBOSA, I. **Pensamento Pedagógico e as NEE: Introdução à Deficiência Auditiva**. 2008. Disponível em: www.elisacarvalho.no.sapo.pdf acesso em: 12 de ago. de 2015.

CLOUGH, Peter. **Teorias da Educação Inclusiva**. Guia do Estudante. Londres, Sage / Paul Chapman Publishing, 2000. Disponível em www.wikipedia.org_inclusiva Acesso em 28 de jul. de 2015.

DAVIES, Don; MARQUES, Ramiro; SILVA, Pedro, **Os professores e as Famílias: a colaboração possível**, Lisboa, Livros Horizontes, LDA. 1997.

FALCÃO, Luiz Albérico Barbosa. **Surdez, Cognição Visual e Libras: estabelecendo novos diálogos**. Recife: Ed. do Autor, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. Disponível em: www.googlebooks.com.br Acesso em: 06 de ag. De 2015.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 1997.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo, Scipione, 2001.

LACERDA, C. B. F. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos [tese]**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas; 2000.

LODI, A.C. HARRISON, K.; CAMPOS, S. e TESKE, O. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU. 1986.

MARQUES, Ramiro. **Educar com os Pais**. Lisboa: Editora Presença. 2001.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco. 2010.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Codex, 1995.

PEREIRA, M. C. C. **Leitura, escrita, surdez**. São Paulo: Secretaria da Educação, CENP; 2005.

PINTO, José. **Gestão da sala de aula: como prevenir e lidar com problemas de Indisciplina**. Vila Real, Universidade de trás os montes. 2000.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2003.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Artes Médicas. Porto Alegre. 2004.

RANGEL, Gisel; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, et al. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

RIJO, M. A **Inclusão de Alunos Surdos nas Escolas Públicas de Passo Fundo**. Trabalho de conclusão Curso de Especialização: Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Cuiabá: Instituto Federal do Mato Grosso, 2009.

SANTOS, M. P. dos. Surdez: Desafios para o Próximo Milênio. In: **Seminário surdez: desafios para o próximo milênio**, 2000, Rio de Janeiro. Anais. Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, 2001.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva Sócio-histórica sobre psicologia e a educação dos surdos in: SKLIAR, Carlos (org.) **Educação e Exclusão: Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial**-Porto Alegre: Mediação, 2000.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

VALENTE, S. M. P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais**. Londrina, PR: EDUEL, 2010.

VÉLEZ, Mercedes Blasi. **Vínculos entre famílias e profissionais na construção do projeto educativo**. Revista Pátio Educação Infantil, ano VI, n. 17, p. 14-17, jul./out. 2008.

APÊNDICES

Roteiro de observação

1. Aspectos físicos da sala de aula
2. Relação dos alunos
3. Materiais utilizados pelos professores
4. Estratégias de ensino utilizadas pelos professores;

Entrevista realizada com os professores

Escola que leciona:

Grau de instrução:

Idade:

Sexo:

Tempo de serviço em sala de aula:

1. Já fez algum curso específico para trabalhar com deficientes auditivos. Qual?
2. Quais recursos específicos costuma utilizar com os alunos deficientes auditivos para o processo de alfabetização?
3. Se comunica por meio da Língua Brasileira de Sinais?
4. Consegue dar atenção especial ao aluno deficiente auditivo, sem que haja a presença de um intérprete na sala de aula?
5. Acredita que existe a necessidade de intérprete em sala de aula e qual a importância desse profissional?
7. Como é a participação dos alunos deficientes auditivos em sala de aula?
8. Quais os principais ganhos que o aluno surdo apresenta depois que teve acesso à escola?
9. Quais são as dificuldades que os alunos deficientes auditivos enfrentam em sala de aula?
10. Você está preparado para a prática da inclusão nas escolas regulares?
11. Como trabalha a inclusão do aluno surdo na sala de aula?
12. Qual sua visão acerca do processo de inclusão no ensino regular?

13. Qual a colaboração dos pais na realização dos trabalhos de casa?
14. Quais os obstáculos da participação dos pais nas atividades da escola?

Entrevista realizada com mães de alunos surdos

Idade:

Grau de instrução:

Sexo:

Estado civil:

Quantos filhos têm?

Qual a idade de seu(s) filho(s)?

Quantas pessoas moram com você?

Possui casa própria?

1. Qual sua visão acerca da inclusão escolar de seu filho?
2. Relate como está ocorrendo a inclusão escolar de seu filho.
3. Quais os principais ganhos que seu filho apresenta depois que teve acesso à escola?
4. Como considera a relação da família e escola para o processo de inclusão?
5. Você considera participar da vida escolar de seu filho? Como?
6. Você acredita que a escola que seu filho estuda está preparada para receber os alunos com necessidades especiais? Por quê?
7. Seu filho tem sofrido discriminação e preconceito dentro da escola?
8. Já foram convidados a participar nas atividades da escola?
9. Acredita que a escola oferece condições para a inclusão desses alunos. Como?

ANEXOS

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Da: Universidade de Brasília– UnB/Universidade Aberta do Brasil – UAB

Polo: Dona Carmem Carinhonha

Para: Diretora Celeste Lima dos Santos

Instituição: Nossa Senhora Aparecida

Senhor (a), Diretor (a),

Estamos apresentando a V. S^a o cursista pós-graduando Luiz Gracia Santos que está em processo de realização do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

É requisito parcial para a conclusão do curso, a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com professores, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desse trabalho tem como objetivo a formação continuada dos professores e profissionais da educação, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

Desde já agradecemos e nos colocamos a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos no telefone: (61) 3107-6911.

Atenciosamente,

Crésia dos Santos Belém

Coordenador (a) do Polo ou Professor (a)-Tutor (a) Presencial

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar: **Prof^ª Dr^ª Diva Albuquerque Maciel.**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR

Senhor (a) Professor (a),

Sou orientando do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre: Alfabetização e Inclusão da Pessoa com Surdez. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Esclareço que este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

A coleta de dados será realizada por meio de explicitar todas as técnicas de coleta de dados: gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola; entrevistas, observações, questionários etc.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como; caderno, papel sulfite, computador e impressora entre outros, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o (a) senhor (a) poderá me contatar pelo telefone (77) 99995438 ou no endereço eletrônico luizgraciasantos@gmail.com. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o (a) senhor (a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente.

Luiz Gracia Santos
Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Professor

E-mail (opcional):

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS

Senhores Pais ou Responsáveis,

Sou orientando a) do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre Alfabetização e Inclusão da Pessoa com Surdez. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola; entrevistas, observações, questionários etc.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como: caderno papel sulfite, computador e impressora entre outros, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o (a) senhor (a) poderá me contatar pelo telefone (77) 99995438 ou no endereço eletrônico luizgraciasantos@gmail.com. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o (a) pesquisador (a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor (a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente.

Luiz Gracia Santos
Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante Voluntário

Nome dos Participantes Voluntários
E-mail (opcional): _____

