



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NA
INCLUSÃO DE ALUNOS COM SURDEZ**

MARCÉLIA FIEDLER BREMER SOUZA

ORIENTADORA: PROF^a DR^a CELESTE AZULAY KELMAN

BRASÍLIA/2011



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



MARCÉLIA FIEDLER BREMER SOUZA

A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM SURDEZ

Monografia apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Faculdade UAB/UNB - Pólo de Ipatinga (MG), como à obtenção do título de Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão.

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

MARCÉLIA FIEDLER BREMER SOUZA

A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM SURDEZ

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 30/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

PROF^a DR^a CELESTE AZULAY KELMAN

ORIENTADORA

SANDRA JACQUELINE BARBOSA

EXAMINADORA

MARCÉLIA FIEDLER BREMER SOUZA

BRASÍLIA/2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela força que me deu em todos os momentos desse curso, por ter me proporcionado essa imensa oportunidade de aprender inúmeras riquezas em toda a trajetória do curso.

À minha mãe, pela ajuda em todas as fases da minha monografia e da minha vida, pela sua incansável dedicação aos filhos, pela sua motivação nos momentos de mais dificuldades, que muito me ajudou. Ao meu pai que da sua maneira me motivou em alguns momentos de dificuldade do curso. Ao meu irmão Marcelo, pela sua contribuição na minha pesquisa, e ao meu esposo João pelo seu companheirismo e paciência em todos os momentos desde o início deste curso. A todos os participantes da minha pesquisa de campo, pela disposição e boa vontade em me ajudar na construção da mesma, as minhas colegas professoras da escola, a coordenadora, vice-diretora e a diretora da escola pesquisada, pela confiança depositada em mim durante toda a pesquisa, a mãe e ao aluno pelo crédito e atenção. À Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman, orientadora desta monografia, por todas suas orientações e também pela compreensão nas dificuldades. À minha amiga Zilda, que me apoiou e motivou durante a trajetória do curso. Agradeço também a minha professora Lauriene da Faculdade de Pedagogia, que pelo seu amor com o trabalho com surdos, fez com que me apaixonasse por esse tema, pelo seu constante incentivo para que eu aprenda Libras, e que se Deus quiser vou realizar com muita alegria mais essa conquista, principalmente depois dessa pesquisa e assim me tornar uma educadora que faça acontecer uma educação inclusiva onde eu esteja.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, a minha mãe por ter me amado e ajudado em todos os momentos e ao meu esposo João pela sua compreensão, amor e ajuda em todos os momentos também deste curso.

RESUMO

A presente pesquisa foi resultado de um estudo bibliográfico e de uma pesquisa de campo realizada em uma turma de projetos de uma escola da rede municipal de Ipatinga em 2010, em que tece algumas considerações sobre o processo de inclusão de alunos com surdez em sala de aula comum e a importância da intervenção do professor nesse contexto, envolvendo considerações sobre bilinguismo. Para isso, através de entrevistas com enfoque qualitativo, foram obtidos dados, contemplando os seguintes aspectos: as intervenções do professor durante o processo de ensino aprendizagem do aluno surdo, o processo de inclusão desse aluno na sala de aula comum, as dificuldades do aluno e do professor nesse processo, o papel da família e suas contribuições, o processo de desenvolvimento do aluno após as intervenções realizadas pelas professoras. Para a realização da pesquisa foram utilizadas sete entrevistas, sendo elas com a professora regente da turma, uma professora de inglês, uma professora de ensino religioso, a coordenadora pedagógica da escola, a assessora do Programa Brasil Alfabetizado que já trabalhou com a educação especial em Ipatinga, com a mãe do aluno e com o mesmo. Os resultados da pesquisa mostraram que a escola necessita se adequar em alguns aspectos relativos à educação inclusiva para surdos, principalmente em relação ao aperfeiçoamento dos professores à modalidade do bilinguismo, adequação do planejamento para a realidade dos surdos e até mesmo os materiais didáticos pedagógicos adequados para as aulas. É importante ressaltar que os professores que trabalhavam nessa turma não tinham um preparo específico para lidar com alunos com hipoacusia, mas se esforçavam para adequar e melhorar sua prática. Mostraram ainda, a importância da formação continuada para os professores frente à proposta de educação inclusiva. Dessa forma, eles terão mais oportunidades de melhorar em relação ao ensino aprendizagem, que ocorrerá de maneira contextualizada no ambiente escolar. A referida pesquisa comprovou os desafios integrantes à prática do professor em relação ao processo de inclusão dos alunos com hipoacusia em salas comuns, principalmente pela limitação da falta de capacitação. Esses desafios, entretanto, podem ser superados pelos professores gradativamente, com os esforços, humildade, dedicação e estudo. Por parte da escola, enquanto instituição formal, que deve levar em consideração as limitações dos educandos surdos, apontar soluções que beneficiem a aprendizagem escolar, valorizar e respeitar as diferenças, buscar parcerias com os professores, profissionais especializados da área e intérpretes para que se realize uma verdadeira educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVES: Surdos – Educação Inclusiva – Intervenção do Professor – Bilinguismo

ABSTRACT

This research was the result of a bibliographic study and a field research project in a classroom at a school in the city of Ipatinga in 2010. This study presents some considerations about the process of inclusion of students with deafness in the regular classroom and the importance of teacher intervention in this context, involving considerations of bilingualism. Data were obtained through interviews with qualitative approach, including the following aspects: the teacher's interventions during the process of teaching and learning of deaf students, the process of inclusion of students in the regular classroom, the difficulties of the student and the teacher in this process, the role of the family and their contributions, the development process of the student after the interventions made by teachers. To carry out the research seven interviews were done, which were with the teacher of the class, an English teacher, a teacher of religious education, the educational coordinator of the school, the mother of the student and the student. The survey results showed that the school needs to fit in some aspects of inclusive education for deaf students, especially regarding the improvement of teachers in bilingual mode, adequacy of planning for the reality of the deaf and even instructional materials suitable for these students' needs. The teachers who worked in that group had no specific training to deal with students with hearing loss, but struggled to adapt and improve their classes. Also showed the importance of continuing education for teachers focusing on inclusive education. Thus, they will have more opportunities to improve teaching and learning in relation to that place in context the school environment. This research confirmed the challenges members to practice the teacher in relation to the process of inclusion of students with hearing loss in regular classrooms, mainly by limiting the lack of training, but can be gradually overcome through the efforts of every teacher, humility, dedication, study, and by the school as a formal institution, consider the limitations of deaf students, point solutions that benefit the school learning, values and respects differences, seek partnerships with teachers, professional performers and specialized area for which perform a true inclusive education.

KEYWORDS: Deaf; Inclusive Education. Teacher Intervention. Bilingualism.

SUMÁRIO

RESUMO	5
APRESENTAÇÃO	8
I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
1. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS	11
2- O QUE É A SURDEZ?	14
2.1 - Tipos de Surdez	15
2.2 - Causas da surdez	17
2.3 - Identificação e Diagnóstico	17
3 - SURDEZ E A LINGUAGEM	18
3.1 - Gestos Domésticos	19
3.2 - Classificadores	20
3.3 - Bimodalismo	21
3.4 - Língua de Sinais	22
3.5 - A Educação Bilíngue	25
4 - O PAPEL DA FAMÍLIA	27
5 – O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	30
5.1 - A Educação do surdo no Brasil	31
5.2 - O Intérprete de Língua de Sinais	33
5.3 - O Surdo Bilíngue	35
5.4 - A Educação dos Surdos em Ipatinga	36
II - OBJETIVOS	37
III – METODOLOGIA	38
3.1 - Fundamentação Teórica da Metodologia	38
3.2 - Contexto da Pesquisa	39
3.3 - Participantes	41
3.4 - Materiais	42
3.5 - Instrumentos de Construção de dados	42
3.6 - Procedimentos de Construção de Dados	42
3.7 - Procedimentos de Análise de dados	43
IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO	44
V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
V I - REFERÊNCIAS	56
VII - ANEXOS	61

1- APRESENTAÇÃO

O presente estudo aborda a importância da intervenção do professor na inclusão de alunos surdos em uma turma de projetos da rede municipal de ensino regular em Ipatinga-MG.

O tema da pesquisa foi escolhido pelo interesse em educação especial, sobretudo porque na escola em que trabalhei possuía um aluno surdo, uma decisão movida também pela curiosidade em conhecer como acontecem os processos de desenvolvimento e aprendizagem do deficiente auditivo, como o professor pode contribuir nesse processo e intervir para facilitar sua inclusão e aprendizagem. A turma que observei e desenvolvi a pesquisa era um projeto de aceleração da Aprendizagem (PAAII) na mesma escola em que trabalho, com alunos que estão em defasagem de idade e série, de faixa etária entre nove e treze anos, que apresentam dificuldades de aprendizagem, déficit sensorial auditivo e de atenção associadamente.

Cheguei à escola pesquisada em fevereiro de 2010, quando fui chamada pela prefeitura para um contrato de um ano para atuar como professora regente do 1º ao 5º ano. Não sabia para qual turma eu iria. Quando cheguei à escola fui informada que iria para uma turma de projetos que estava sem professor. Confesso que no primeiro momento fiquei com receio, pois era minha primeira experiência em assumir uma sala de aula de 1º ao 5º ano. Minha experiência nos dois anos anteriores foi com alunos de curso técnico, como pedagoga do 6º ao 9º ano e como professora eventual, ou seja, que vai para a sala quando algum professor falta. Assumir uma sala de aula naquele momento e saber que os alunos da turma precisavam de uma atenção mais especial, devido às suas dificuldades e necessidades especiais, foi para mim uma responsabilidade e um desafio muito grande.

A partir daí então, busquei estudar, ler, pesquisar e entender melhor sobre a educação especial, sendo que já tinha certo conhecimento básico da abordagem no curso de Pedagogia, mas não era o suficiente.

A busca pela qualificação profissional num curso de especialização, sempre foi um sonho no meu íntimo. Assim, em um momento das relações sociais e profissionais veio a oportunidade de me inscrever no programa de pós-graduação da UnB. Veio em razão do sonho e da busca e chegou ao momento exato de minha necessidade de qualificação profissional. Sentia a necessidade de trabalhar de acordo com as dificuldades dos alunos, de forma que todos conseguissem participar das atividades propostas; de vê-los motivados, aprendendo, crescendo, desenvolvendo novas habilidades no nosso cotidiano. Sentia-me

insegura em sala de aula quando propunha uma atividade e aquele aluno com necessidades especiais não conseguia realizá-la, principalmente porque percebia o seu esforço, mas mesmo assim não obtinha êxito. Então percebi que precisaria mudar minha metodologia de trabalho. Comecei a perceber que teria que planejar de maneira diferente para alguns alunos e fazer as devidas e necessárias intervenções.

Decidi então realizar essa pesquisa em uma outra turma de projetos existente na mesma escola, que possuía um aluno com hipoacusia. As observações foram realizadas durante os meus horários de coordenação, pois nesse horário minha turma estava com outros professores.

Hoje, posso perceber o quanto cresci e aprendi com o curso, com a prática da sala de aula e as observações realizadas durante um período na turma do aluno com hipoacusia. Pude desenvolver melhor minhas aulas, melhorei minha prática e aprendo a cada dia mais. Algumas inquietações continuam a existir e outras dessas inquietações foram transformadas em certezas.

Pretendi desenvolver a investigação temática desse estudo, a fim de buscar resposta para o seguinte problema: Como é possível acontecer uma verdadeira inclusão de educandos surdos em uma sala de aula regular? Inclusão não significa simplesmente colocar os alunos com necessidades especiais dentro de uma sala com os outros alunos ditos “normais”.

A partir daí defini o objetivo geral da pesquisa: como analisar o processo da inclusão de educandos surdos em uma escola da rede municipal regular de ensino de Ipatinga. E com os objetivos específicos pretendo conhecer as condições oferecidas na escola para a atuação do professor no trabalho com o surdo; possibilitando melhor relação de ensino-aprendizagem, relatar como acontece o processo de inclusão dos alunos surdos, verificar se existe qualificação profissional para o professor de educação especial, quais os recursos oferecidos para a sua melhor atuação e compreender a legislação da Educação Especial no que se refere à inclusão de alunos surdos.

A concepção teórica escolhida foi a pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo, com entrevistas com as professoras do aluno, coordenadora pedagógica da escola, assessora da educação especial da Prefeitura de Ipatinga, com a família do aluno e com o mesmo. A pesquisa foi fundamentada nas ideias de vários autores, dentre eles: BOTELHO (2010); BUZAR (2009); KELMAN (2007); GÓES (2002); QUADROS (2010); LACERDA (2009); VYGOTSKY (1989).

Desse modo a monografia se estrutura em cinco capítulos. O capítulo um apresenta os conceitos inclusivistas, definição de surdez, assim como os tipos, causas, origens, identificação e diagnóstico. Outro ponto destacado foi a relação da surdez e linguagem,

incluindo as definições de gestos domésticos, classificadores e bimodalismo. É indispensável também relatar a importância da família nesse processo de ensino/aprendizagem/desenvolvimento do aluno, o histórico da educação de surdos e bilinguismo.

O capítulo dois trata sobre os objetivos gerais e específicos da pesquisa. O capítulo três explicita a metodologia da pesquisa, que tem característica qualitativa, com a realização de entrevistas com a professora regente, de inglês e ensino religioso, com a coordenadora pedagógica, com a assessora desse projeto de Ipatinga, com a mãe do aluno com hipoacusia e com o mesmo. Além das entrevistas foram realizadas observações em sala de aula. Em todo o processo da pesquisa de campo as informações foram transmitidas com muita tranquilidade e boa vontade por parte dos professores, coordenação e principalmente pela família do aluno. Quando informei à mãe do aluno sobre o meu trabalho de campo, ela se disponibilizou prontamente para fornecer os dados da entrevista. Quanto à direção da escola e as professoras, não se opuseram em nenhum momento às necessidades de observações das aulas e devidos registros.

No capítulo quatro foi realizada a análise e a construção das informações adquiridas através das entrevistas e observações, onde foi diagnosticado o desenvolvimento significativo do aluno em relação a vários aspectos, tais como: comportamental, cognitivo e social. As intervenções realizadas, a dedicação, atenção e respeito das professoras contribuíram para esse processo de desempenho do aluno. Vale destacar que as ideias e sugestões apresentadas nas entrevistas com a mãe, as professoras, coordenadora e assessora foram de grande valia no processo de construção da pesquisa.

O capítulo cinco tece sobre as considerações finais da pesquisa, destacando as principais contribuições do trabalho, com a retomada das questões e objetivos da pesquisa e recomendações para futuros estudos.

I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS

A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e um movimento muito debatido pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação. (Constituição Federal Brasileira, 1988). Segundo Santos & Paulino (2006) trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma questão humana, democrática, que percebe a pessoa e suas individualidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

O princípio fundamental da educação inclusiva consiste em que todas as crianças devem aprender juntas, não importando quais dificuldades ou diferenças elas possam ter. Nessa perspectiva as escolas inclusivas devem reconhecer as necessidades de todos os alunos, adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando respostas educacionais adequadas por meio de um currículo flexível, boa organização escolar, diversificação de recursos e entrosamento com suas comunidades. (UNESCO, 1994, p.5)

A Declaração de Salamanca teve o objetivo de promover ações para a educação para todos sem distinção, sobretudo os que têm necessidades educativas especiais.

Em âmbito federal, diversas leis e diretrizes institucionais passaram a estabelecer o direito social de pessoas com necessidades especiais serem incluídas na rede regular de ensino. Por exemplo, a *Constituição Federal* de 1988, no inciso III do artigo 208, estabelece que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências deve se dar “preferencialmente na rede regular de ensino”.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB (Lei nº 9.394/96) em seu capítulo cinco, artigo 59, a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência* (1999) e o *Plano Nacional de Educação* (Lei nº 10.172/01) também tratam do assunto.

Segundo os Conceitos pré-inclusivistas a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada, a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações. Tenta “melhorar” as pessoas com deficiência para adequá-las aos padrões da sociedade.

Sassaki (1999), ao trabalhar os principais conceitos pré-inclusivistas, enuncia um modelo médico da deficiência, em que os diferentes são declarados doentes, considerados dependentes do cuidado de outras pessoas, sendo incapazes de trabalhar, isentos de deveres morais, levando vidas inúteis. Este modelo tenta melhorar as pessoas com necessidades especiais - PNEEs para adequá-las aos padrões da sociedade. Para o autor, são considerados conceitos pré-inclusivistas: integração, normalização e *mainstreaming*.

Integração: surgiu para acabar com a prática de exclusão social a que foram submetidas às pessoas com necessidades especiais por vários séculos. Tinha-se a ideia que devidamente integradas na sociedade, as pessoas com necessidades especiais poderiam fazer parte dela em todos os setores, sentindo-se preparadas e aceitas pela sociedade.

A normalização diz respeito a um encaminhamento seletivo do aluno com necessidades especiais na sala do ensino regular. Tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com necessidades especiais tem o direito de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal a sua própria cultura, mas isto foi confundido com a noção de “tornar normais as pessoas deficientes”. O princípio da normalização foi importante elemento na aquisição de conhecimentos para o surgimento do paradigma da inclusão.

O *mainstreaming* consistia em colocar alunos com NEE em classes comuns, principalmente classes acadêmicas, para finalidades instrucionais. Com frequência, o mesmo estudante era colocado em várias classes.

O discurso da educação inclusiva emergiu na modernidade e, antes da década 90, disseminou-se no contexto mundial embasando-se em outros discursos sobre direitos humanos, democracia, igualdade de oportunidades e inserção educacional de todos os alunos na rede regular de ensino.

Pode-se definir inclusão social como o processo que funciona em mão dupla: a sociedade e os segmentos até então excluídos, buscam equacionar soluções e alternativas para garantir a equiparação de oportunidades e de direitos para todos. “São eles: autonomia, independência, empoderamento e equiparação de oportunidades”. (SASSAKI, 1999).

Autonomia é a condição de domínio do ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade de quem a exercer. Dele derivam os conceitos de autonomia física e autonomia social. Por exemplo: rampas nas calçadas, cadeira de rodas. O grau de autonomia resulta da relação entre o nível de prontidão físico-social da pessoa com deficiência e a realidade de um ambiente físico-social.

Independência é a capacidade “de decidir sem depender de outras pessoas, tais como: membros da família ou profissionais especializados”. Uma pessoa com deficiência pode ser

mais independente ou menos independente, em decorrência da quantidade e da qualidade de informações a que tiver acesso, mas também de sua autodeterminação e/ou prontidão para tomar decisões em uma determinada situação.

Empoderamento significa o processo pelo qual uma pessoa ou um grupo de pessoas usa o seu poder pessoal, inerente à sua condição, para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua vida. Neste sentido, independência e empoderamento são conceitos interdependentes. Não se outorga este poder às pessoas; o poder pessoal está em cada ser humano desde o seu nascimento.

Equiparação de Oportunidades significa o processo através do qual os diversos sistemas da sociedade e do ambiente, tais como serviços, atividades, informações e documentação são tornados disponíveis para todos, particularmente para pessoas com deficiências.

A Inclusão Escolar é um processo gradual e dinâmico que pode tomar formas distintas de acordo com as necessidades dos alunos. Ela possibilita a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado dos conteúdos acadêmicos e uso social da leitura e da escrita. Nessa proposta o professor mede e incentiva a construção do conhecimento através da interação dele com os colegas.

Para que aconteça uma inclusão escolar desejável é necessário que haja uma boa relação entre professor e aluno. É também preciso que o professor esteja em constante atualização, reconhecendo as necessidades de desenvolver métodos de conversação com o aluno, de acordo com seu grau de entendimento, seja ele visual ou auditivo. Uma sala de projetos é de fundamental importância, pois o número de alunos é reduzido, sendo no máximo em vinte, o que facilita o trabalho de acompanhamento e suporte do professor.

De acordo com Vigotski, a educação exerce uma formação social, mas a atitude da criança assume uma posição importantíssima nesse processo. “O único educador capaz de formar novas reações no organismo é própria experiência. (...) A experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico.” (VIGOTSKI, 2003, p.75).

No entanto é necessário perceber que a relação social entre os pares é fundamental para o crescimento deles, uma vez que cada um, com seus conhecimentos prévios possibilitam o desenvolvimento efetivo no processo ensino/aprendizagem.

CAPÍTULO 2 - O QUE É A SURDEZ?

Surdez é o nome usado para indicar perda de audição ou diminuição na capacidade de escutar os sons. Qualquer problema que ocorra em alguma das partes do ouvido pode levar a uma deficiência na audição.

De acordo com o art. 2º do Decreto 5.626/2005, denomina-se surda toda pessoa que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais e que manifesta sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Os hipoacúsicos frequentemente não compreendem o que dizem seus professores ouvintes nas escolas regulares onde são alunos e, por isso, fracassam. Também não têm uma identidade definida – não sabem se são surdos ou ouvintes – e estão comprometidos certos níveis de abstração, pois não desenvolvem linguagem completamente. (SANCHEZ, 1996, p. 19)

A surdez pode se apresentar em vários níveis: leve, moderada, severa e profunda.

A unidade usada para medir a capacidade auditiva do ser humano é o decibel (dB). Considera-se Normal em termos de audição, uma pessoa que detecta sons entre 10 a 20 dB. Quando se tem uma perda auditiva limitada, o som com 21 a 39 dB pode ser ouvido. Neste caso trata-se de uma deficiência de segundo grau leve. A perda que varia entre 40 a 70 dB é considerada moderada. Entre 71 a 90 dB, é considerada severa e acima de 90 dB é considerada profunda (PEROTONI, 2009, p. 95).

Para Góes (1989), "não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez", tudo depende das possibilidades e oportunidades oferecidas pela família para seu desenvolvimento, em especial para a construção da linguagem.

Visto que esta se caracteriza por prejudicar o desenvolvimento, principalmente da linguagem, com reflexos diretos na aprendizagem e mesmo com problemas mentais, surge a necessidade de ensino especial.

A intervenção do professor com os alunos surdos é de suma importância, pois a conscientização deste fato é que leva o professor a diagnosticar as dificuldades que os alunos enfrentam, fazendo o levantamento das habilidades e das formas existentes de compensação para a superação das dificuldades.

Os processos de compensação contribuem para a superação das dificuldades que são impostas pelo contexto social. No caso dos surdos, o desenvolvimento levará em consideração o aspecto visual. (BUZAR, 2009, p 49).

Os surdos precisam do sentido da visão, é necessário apresentar o concreto, é imprescindível a utilização de recursos didáticos que explorem o campo visual, o que compreende então um recurso como um meio do seu processo de compensação.

De acordo com Sutton-Spence & Quadros (2006), o conhecimento cultural das pessoas surdas é transmitido visualmente, a partir da contribuição visual e espacial tridimensional da língua de sinais.

Segundo esse estudo, na poesia em língua de sinais: “A visão é trazida para o primeiro plano, reafirmando o lado positivo a experiência surda da vida e existência visual das pessoas surdas.” (SUTTON-SPENCE & QUADROS, 2006, p. 117).

2.1 – Tipos de surdez

Quanto ao *momento de aparecimento* a surdez é classificada de acordo com a aquisição da linguagem e da capacidade de leitura.

Os distúrbios auditivos podem ser descritos de duas maneiras: como uma falha no funcionamento adequado no sistema auditivo periférico e, como um transtorno no sistema auditivo central.

Segundo a *localização topográfica*, as perdas auditivas podem ser consideradas condutivas ou de transmissão, neurossensoriais, mistas, distúrbios centrais e surdez condutiva ou de transmissão.

A Surdez Bilateral Permanente é definida como uma perda auditiva bilateral, caracterizada por limiares auditivos superiores a 40 Decibéis (dB) no melhor ouvido, considerando as frequências de 500, 1000, 2000 e 400 Hz, sem recurso de prótese auditiva. Pode ser classificada quanto ao seu grau, à data do seu aparecimento e ao nível da lesão auditiva.

No que diz respeito à classificação segundo o *grau de surdez*, temos a considerar em primeiro lugar os casos de surdez ligeira em que a palavra é percebida pela criança, apesar de alguns fonemas lhe escaparem. Por outro lado, nos casos de surdez moderada, os limiares de compreensão e de aprendizagem são superiores ao limiar auditivo, o que condiciona várias dificuldades. Nestas situações, a utilização de prótese auditiva e da fonoaudiologia permitem uma aprendizagem quase normal. O mesmo já não acontece quando a surdez é severa ou profunda, pois a palavra não é entendida, o que torna a educação especial e a amplificação indispensáveis.

Um surdo que tem uma perda auditiva leve pode ter as mesmas ou mais intensas dificuldades que um surdo profundo. E, enquanto se argumenta exaustivamente se falta um ou vinte decibéis, a maioria dos surdos continua iletrada, e essa discussão irá perdurar tanto tempo quanto se mantiverem as mentalidades daqueles educadores que aspiram transformar os surdos em ouvintes. (BOTELHO, 2010, p. 15).

A hipoacusia do aluno pesquisado é progressiva, com perda de setenta por cento de sua audição, não tem prótese auditiva, sendo que ele consegue ouvir algumas palavras e as que sente dificuldades faz a leitura labial.

A surdez pré-lingual surge nas crianças que ainda não falam. Ela é caracterizada pela total ausência de memória auditiva, sendo por isso extremamente difícil a estruturação da linguagem. (CAMARGO, 2010).

A surdez pós-lingual surge quando a criança já fala e lê, não se acompanhando praticamente de regressão devido ao suporte da leitura.

AZEVEDO et al. (1995) mencionam a definição de DISTÚRBIOS DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL (DPAC) como: "a inabilidade ou impedimento da habilidade de atender, discriminar, reconhecer ou compreender as informações apresentadas auditivamente mesmo em indivíduos com acuidade auditiva e inteligência normais". ALVAREZ, CAETANO & NASTAS (1997) acrescentam ainda que estes indivíduos frequentemente não compreendem o que outras pessoas dizem, embora possuam limiares auditivos suficientemente sensíveis até para a detecção de sons sutis, ouvem de maneira "confusa" por apresentarem disfunções nas vias sensoriais ou neurais que conduzem o som até o córtex cerebral. Uma vez que é função do cérebro dar significado aos sons recebidos pelo ouvido, se o córtex recebe uma mensagem auditiva confusa, torna-se incapaz de responder apropriadamente.

A Surdez Condutiva ou de Transmissão ocorre quando a lesão se localiza no nível da orelha externa e/ou média. Caracteriza-se pela diminuição dos limiares da via aérea (pior que 25 dB, a audição encontra-se rebaixada) e pela conservação dos limiares da via óssea – (entre 10 a 25 dB, dentro dos padrões da normalidade).

A surdez de transmissão ou condutiva constitui um problema de intensidade insuficiente, não estando associada à distorção auditiva. Trata-se de uma situação extremamente frequente nas crianças, e que, quando pura, não provoca uma perda superior a 60 dB, ou seja, não ultrapassa a classificação de moderada.

A surdez neurosensorial ou de Percepção ocorre quando a lesão é localizada no nível de orelha interna (cóclea ou nervo auditivo). Ocorre quando há uma impossibilidade de recepção do som por lesão das células ciliadas da cóclea ou do nervo auditivo. Esse tipo de surdez é irreversível.

A surdez infantil mista surge quando coexistem componentes de condução e de percepção. É necessário estar atento a estas situações, pois o componente de transmissão

agrava a deficiência neurossensorial, motivo pelo qual deverá ser sistematicamente procurado e corrigido.

2.2 – Causas da surdez

De acordo com Carvalho & Moraes (2002, p. 19), as situações de causa genética são responsáveis por um terço da metade dos casos. De acordo com a data de aparecimento, podem ser congênitas (pré-natais) ou pós-natais. Por outro lado, as situações de causa não genética compreendem as pré-natais, perinatais e pós-natais. Existem ainda 2 a 30% de situações em que não é possível classificar a surdez de percepção em nenhuma das categorias expostas, sendo então denominadas de Surdez Neurossensorial de Etiologia Desconhecida.

2.3 – Identificação e Diagnóstico

Os diagnósticos das deficiências de audição são realizados a partir de uma avaliação médica e audiológica. No geral, a primeira suspeita, quanto à existência de uma alteração auditiva em crianças muito pequena, é feita pela própria família a partir da observação da ausência de reações a sons, comportamento diferente do visual (a criança que é muito quieta, dorme muito em qualquer ambiente, não se assustando com os sons intensos) e um pouco mais velho, não desenvolvendo a linguagem. A busca do diagnóstico poderá ser originada a partir de programas de prevenção das deficiências auditivas na infância como o registro dos fatores de risco nas triagens auditivos.

O exame audiológico, em certos casos, indica a possibilidade de adoção de um aparelho de amplificação sonora individual. Trata-se de um equipamento pequeno, que é colocado junto à orelha da criança, que amplifica a intensidade dos sons e os traz para um nível confortável para quem precisa usá-lo.

Existem aparelhos que possuem um alto nível de sofisticação que amplia o som de maneira cada vez mais seletiva. Os pais precisam ter conhecimento que este aparelho auditivo representa algo muito importante para seu filho (a), trazendo benefícios para sua vida.

O aparelho de surdez costuma gerar grandes expectativas. Alguns pais imaginam que, a partir do uso deste aparelho, o seu filho deixará de ser surdo e se transformará em ouvintes, o que não acontece. Ou muitas vezes também, a família encontra a resistência do filho para utilizar o aparelho por vergonha ou por medo de preconceitos, de se sentir excluído do grupo, principalmente quando o mesmo já é um adolescente.

CAPÍTULO 3 - A SURDEZ E A LINGUAGEM

Para Piaget (apud SEESP, 1997, p. 28), a linguagem é um sistema para representar a realidade. É ela que torna possível a comunicação entre os indivíduos, a transmissão de informações e a troca de experiências.

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem são fundamentais para a construção de processos cognitivos e para que sejam estabelecidas as relações sociais. A linguagem é responsável pela regulação da atividade psíquica humana, pois é ela que permeia a estruturação dos processos cognitivos e é assumida como constitutiva do sujeito, pois, possibilita interações fundamentais para a construção do conhecimento (VYGOTSKY, 2001).

A situação comunicativa em um contexto espontâneo ajuda a criança a compreender melhor o conteúdo que queremos transmitir. Toda situação é boa para falarmos de assuntos variados, de coisas que podem acontecer ou aconteceram.

O reconhecimento e a valorização do sujeito surdo visam antes de tudo:

A aquisição da linguagem em crianças surdas deve acontecer através de uma língua visual-espacial. No caso do Brasil, através da língua de sinais brasileira. Isso independe de propostas pedagógicas (desenvolvimento da cidadania, alfabetização, aquisição do português, aquisição dos conhecimentos, etc.), pois é algo que deve ser pressuposto. Diante do fato de crianças surdas virem para a escola sem uma língua adquirida, a escola precisa estar atenta a programas que garantam o acesso à língua de sinais brasileira mediante a interação social e cultural com pessoas surdas. (QUADROS, 2003, p. 41).

Os sujeitos surdos, devido à defasagem auditiva que possuem, encontram dificuldades para entrar em contato com a linguagem do grupo social no qual estão inseridos (Góes, 1996). A linguagem, além de sua função comunicativa, interfere significativamente na organização do pensamento, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo. Assim, no caso de crianças surdas, o atraso de linguagem pode trazer como consequências problemas emocionais, sociais e cognitivos, mesmo que haja o aprendizado de uma língua tardiamente.

A ideia de que a linguagem é adquirida na vida social remete, também, ao conceito de que é na/pela/com a linguagem que o sujeito se constitui, com suas características tipicamente humanas, diferenciando-se dos demais animais, caracterizando assim a relevância da linguagem para o desenvolvimento (VYGOTSKY, 2001, p.2).

A linguagem, entendida como adquirida nas interações e relações sociais, em sua modalidade oral, faz parte da vida do sujeito ouvinte desde muito cedo. É no contato com ela, fazendo parte de uma sociedade, que o sujeito adquire linguagem. No caso de pessoas surdas,

esse contato não se dá de modo natural, pois a língua oral é percebida por meio do canal auditivo sendo, portanto, incompreensível à criança surda.

Quando se opta pela inserção do aluno surdo na escola regular, esta precisa ser feita com muitos cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e por seu modo peculiar de funcionamento. Isso não parece fácil de ser alcançado e em vários desses aspectos não são contemplados, como o fato do surdo não ter uma língua compartilhada com seus colegas e professores, e de estar em desigualdade linguística em sala de aula (LACERDA, 2000, p. 21)

Por isso muitas vezes o aluno surdo se sente fora do contexto da sala de aula, principalmente quando não existe um professor bilíngue ou quando existe o mesmo não prepara as aulas que serão ministradas pelo professor junto com ele.

A criança surda adquire sua linguagem ao relacionar a experiência que está vivendo com a exposição verbal e/ou de sinais que ela observa em outra pessoa (colegas, pais, professores etc.), bem como ao relacionar o que está sendo falado pelo outro com suas próprias experiências e também ao comunicar seus pensamentos e experiências de forma oral, escrita ou com sinais.

Segundo Bouton (1977), os primeiros sons produzidos pela criança são principalmente sons vocálicos, indiferenciados e mais ou menos nitidamente articulados, também aparecem alguns sons consonânticos. Estas produções são ainda e apenas uma atividade sensorial - motora e os sons produzidos são por vezes estranhos aos que comporta a língua falada em redor da criança.

3.1 - Gestos domésticos

Para fugir do isolamento social resultante da ausência de uma língua, a criança surda usa gestos (icônicos e indicativos) para comunicar-se com os ouvintes. O uso de gestos não é exclusivo dos surdos, pois crianças ouvintes também utilizam, criam e interpretam gestos durante seu desenvolvimento. Embora uma sequência de gestos não constitua uma língua, até certo ponto os gestos fazem parte da língua.

Fedosse & Santana (2002) ressaltam a relação entre gesto e fala. Para as autoras, essa relação é de interdependência, pelas características simbólicas, cognitivas e interativas que ambos apresentam. Pode-se dizer que os gestos deixam de ter um caráter de “acompanhante” da fala. Eles, assim como os aspectos prosódicos, fazem parte dos enunciados. Se o gesto está mais estruturado, é dele que os sujeitos vão se servir quando têm dificuldades em uma das

modalidades de linguagem; ou seja, diante de dificuldades com a linguagem oral o sujeito pode utilizar gestos fonéticos, ou mesmo de escrita, para “alcançar” a oralidade. O gesto aparece como mecanismo “alternativo”, como mediação para a fala, mostrando a sua inter-relação com a linguagem e seu estatuto simbólico. É por essa interdependência das funções simbólicas que o gesto parece servir como intermediário para a aquisição tanto da língua oral quanto da língua de sinais.

Em relação à surdez essa discussão sobre gestos é mais complexa devido ao fato de que, para participar, interagir, comunicar, as crianças surdas filhas de pais ouvintes acabam por criar um sistema de comunicação particular, denominado por alguns autores de simbolismo esotérico, e por outros, de sinais domésticos (*home signs*).

Outros autores têm chamado esse conjunto de gestos de sinais domésticos (GOLDIN-MEADOW, 1979; MAYBERRY, 1992; MORFORD, 1996). Segundo Morford (1996), esses gestos são estruturados independentemente da fala e exibem muitas similaridades com a língua de sinais, porém sua estrutura envolve generalizações simples. Os gestos podem ser definidos como: dêíticos (marcam referência no ambiente) e icônicos ou descritivos (as pantomimas). O uso dos gestos não está diretamente relacionado à aquisição da língua de sinais, mas o grau do domínio da língua de sinais depende da estrutura desses gestos. Isso evidencia que o uso de gestos influencia a aquisição da linguagem: a representação icônica é importante para o processo linguístico. Morford (1996) ainda defende que esses gestos refletem o desenvolvimento da capacidade linguística inata da criança na ausência da linguagem; ou seja, as crianças criam seu próprio sistema comunicativo quando não recebem *input* linguístico.

Alguns sinais domésticos são altamente estruturados. Goldin-Meadow (1979) estudou com detalhes os gestos produzidos pelas crianças surdas e defendeu a tese de que o ser humano é dotado de criatividade para a linguagem, mesmo sem ambiente linguístico. Para a autora, o sinal doméstico é a prova disso. Seu sistema linguístico é semelhante ao da linguagem oral (aspectos semânticos, sintáticos) e ele é produzido em contexto semelhante às primeiras palavras dos ouvintes; ou seja, as mesmas propriedades encontradas nas línguas naturais são encontradas nos sinais domésticos e são percebidas na ausência do *input* linguístico convencional. Para Goldin-Meadow (1979), o interessante é que as mães ouvintes produzem apenas gestos simples, enquanto os filhos surdos produzem gestos bem mais complexos. Na surdez, a criança é “forçada” a criar símbolos para se comunicar.

3.2 - Classificadores

A Libras, segundo Quadros & Karnopp (2004), possui um léxico nativo que são os *classificadores*. Os *classificadores* são formas complexas em que a configuração de mão, o movimento e a locação da mão podem especificar qualidades de um referente. Geralmente, os classificadores são usados para especificar o movimento e a posição de objetos e pessoas ou para descrever o tamanho e a forma de objetos.

Stokoe (1960, apud QUADROS & KARNOPP, 2004) propôs a decomposição de *sinais* na ASL (American Sign Language) em três principais aspectos ou parâmetros: configuração de mão (CM), locação da mão (L) e movimento da mão (M). Posteriormente Battison (1974, 1978 apud QUADROS & KARNOPP, 2004) sugeriu a adição de informações referentes a orientação de mão (Or) e aos aspectos não manuais dos *sinais* (NM) que são as expressões faciais e corporais. Assim os sinais surgem da combinação dos cinco parâmetros que caracterizam a língua de sinais: configurações de mão, movimento, ponto de articulação, orientação e localização e expressões não-manuais.

3.3 - Bimodalismo

Segundo Quadros (1997) e Góes (1996), o uso da língua de sinais tem o objetivo de desenvolver a linguagem da criança surda. Essa filosofia utiliza os sinais, dentro da estrutura da Língua Portuguesa, como um recurso para o ensino da língua oral, ou seja, é enfatizado um sistema artificial chamado de português sinalizado. Tal sistema de ensino caracteriza-se, como bimodalismo, isto é, pelo uso em sincronismo de sinais e da fala. Entretanto, essa proposta é criticada por Quadros (1997, P. 24), que explica que “não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em sinal palavra por palavra ou frase por frase – as estruturas são essencialmente diferentes”, e por Góes (1996), que acredita que o bimodalismo desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e desestrutura também o português.

Conforme Quadros (1997), essas duas primeiras fases caracterizam grande parte da educação dos surdos no Brasil. Embora ainda hoje se desenvolvam, em algumas escolas, o oralismo e o bimodalismo, tem-se percebido o quanto está atrasada essas propostas e tem-se apontado para a necessidade de se dar importância à língua de sinais no ensino de surdos. Assim, surge em nosso país uma terceira fase, caracterizada por uma proposta educacional bilíngue e bicultural.

O bilinguismo para alunos com hipoacusia é o mais adequado, mas na realidade o que tem sido o mais aplicado no processo ensino/aprendizagem dos alunos com hipoacusia é o bimodalismo. Percebe-se que a mudança nesse processo está em fase ainda bem inicial.

3.4 - Língua de Sinais

No Brasil, o reconhecimento da Libras ocorreu pela lei ordinária nº 10.436/2002 e, conforme se constata facilmente, mesmo após a sua edição ainda não foi possível tornar seus dispositivos eficazes, pela falta de norma regulamentadora. Para tanto, surgiu o decreto regulamentar nº 5.626/2005, espécie normativa capaz de conferir eficácia aos dispositivos da lei.

O Art. 1º, da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

O parágrafo único dessa lei define a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

O artigo 4º da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe o seguinte:

O sistema educacional federal e sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Todas as medidas previstas pela lei ordinária são detalhadas na regulamentação a fim de conferir-lhes efetividade. Assim, o decreto tem a função de esclarecer a forma e os critérios para o cumprimento da lei à qual se vincula, com conteúdo e amplitude subordinados, estabelecendo a formação necessária ao professor, ao instrutor e ao tradutor e intérprete de Libras; valorizando aspectos próprios da aprendizagem da língua portuguesa pelo surdo (art. 14, II e VI), tornando-a optativa na modalidade oral (art.16) e inserindo a Libras nos cursos superiores, a fim de que as disposições da Lei 10.436/2002 possam garantir a igualdade legal dos surdos ao se tornarem efetivas.

Dessa forma, a legislação ao garantir o ensino da Língua de Sinais nos cursos de formação educacionais, conforme especificidades da lei, e como parte integrante dos PCNs,

determina a adequação das instituições de ensino para a preparação do educador nos cursos superiores ou médio para trabalhar com surdos.

Os reflexos do decreto 5.626/2005 serão maiores para âmbito educacional, que deve se adaptar inserindo em seu quadro de profissionais aqueles capacitados em Libras para que as necessidades do surdo sejam atendidas. Mas sem prejuízo da inserção da Libras também no Sistema Único de Saúde (art. 25), nas empresas concessionárias de serviços públicos e nos órgãos federais (art. 26), sob fiscalização da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e com pelo menos 5 % (cinco por cento) dos servidores capacitados.

Stokoe (1960) relata que “a Língua de Sinais adquiriu reconhecimento pelas características linguísticas”. A concepção stokeana postula que, para uma língua ser considerada natural, ela precisa ser utilizada por uma comunidade, como meio de comunicação difusora de valores constituintes de uma identidade que os assemelha, e também devem existir falantes que a adquiriram como primeira língua.

A Libras possui estrutura gramatical própria. Os sinais são formados por meio da combinação de formas e de movimentos das mãos e de pontos de referência no corpo ou no espaço. A língua de sinais não é universal, pois cada país possui a sua.

Segundo a legislação vigente, Libras constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil, na qual há uma forma de comunicação e expressão, de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria.

Dessa forma percebe-se a importância da linguagem própria dos surdos, onde podem se expressar com suas características e realidade, que vai além de uma questão verbal, como relata PIAGET (apud ANGELI, 2009):

Piaget...ênfatiza o enorme papel que um sistema linguístico desempenha no desenvolvimento do pensamento conceptual. A linguagem é o veículo... de simbolização, sem o qual o pensamento nunca se pode tornar realmente socializado e possivelmente lógico. Mas, o pensamento todavia está longe de ser uma questão meramente verbal (p.417)

Assim como as diversas línguas naturais e humanas existentes, ela é composta por níveis linguísticos como: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Da mesma forma que nas línguas orais-auditivas existem palavras, nas línguas de sinais também existem itens lexicais, que recebem o nome de sinais. A diferença é sua modalidade de articulação, a saber visual-espacial, ou cinestésico-visual, para outros. Assim sendo, para se comunicar em Libras, não basta apenas conhecer sinais. É necessário conhecer a sua gramática para combinar as

frases, estabelecendo comunicação. Assim, a Libras se apresenta como um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Como qualquer língua, também existem diferenças regionais, portanto deve-se ter atenção às variações praticadas em cada unidade da Federação.

Normalmente, as pesquisas envolvem a análise de produções de crianças surdas filhas de pais surdos. Somente esse grupo de crianças surdas apresenta atribuições linguísticas adequadas e garantidas para possíveis análises do processo de aquisição. Entretanto ressalta-se que essas crianças representam apenas 5% a 10% das crianças surdas.

Observa-se que a criança de pais surdos é mais capaz de se desenvolver mais rápido que as crianças filhas de pais ouvintes, devido alguns pais ouvintes terem certo despreparo em relação à surdez. Daí surge uma grande questão para eles, de como lidar com seu filho surdo, como ajudá-lo a se desenvolver na aquisição da sua linguagem tanto oral como a de sinais.

Desde a implantação da lei que assegura o direito da criança surda ingressar em uma escola, tem se percebido a falta de preparo dos professores no momento de se trabalhar com a criança surda, até ocorrendo em certos casos uma discriminação desta criança. Não há um trabalho para qualificar estes professores que se veem de mãos atadas, pois não sabem como trabalhar com estas crianças.

Quanto ao tipo de interação, oferecer ao aluno uma linguagem qualitativamente compreensível, autêntica e diversificada é um desafio para os professores. Os alunos precisam estar diante de verdadeiros textos de todos os tipos possíveis (informativo, narrativo, dialógico, etc.) em vários contextos. O professor deve estar atento às oportunidades que o aluno dispõe para expressar sua linguagem. No caso específico de alunos surdos, oportunizar a eles a expressão escrita é fundamental para que avaliem o seu desenvolvimento e o professor interfira no processo de aquisição através de meios adequados, tais como a análise de “erros”, e a análise da interferência da Libras e a análise da estrutura do português.

Em um estudo realizado com crianças surdas e o meio no qual estão inseridas, LOPES (1997) conclui que:

As diferenças sócio-linguísticas existentes nos meios em que se encontravam as duas crianças analisadas determinavam seus desenvolvimentos. Isto significa que a aprendizagem precede o desenvolvimento e que o meio onde as crianças, neste caso, vivem são de fundamental importância. A qualidade das trocas que se estabelecem em um plano visual gestual entre pais e filhos, amigos, professores e alunos influenciam decisivamente na forma de como as crianças surdas, no caso, tornam mais complexos seus pensamentos e processam novas informações. A língua de sinais, pelo que podemos observar, é um elemento mediador entre o surdo e o meio social em que vive. Por intermédio dela, os surdos demonstram suas capacidades de

interpretação do mundo desenvolvendo estruturas mentais em níveis mais elaborados. (p. 93).

3.5 - A educação bilíngue

De acordo com Kelman (2008), o bilinguismo ocorre quando dois grupos que não compartilham a mesma língua entram em contato e um toma a posição majoritária e o outro a minoritária. O Bilinguismo para surdos implica no ensino da língua de sinais e língua portuguesa em momentos educacionais diferentes. A língua de sinais é a primeira língua dos surdos (L1), por ser sua língua natural. É também chamada sua língua espontânea.

A língua portuguesa pode ser considerada então como a segunda língua (L2). O conhecimento da L2 é obtido em condições distintas, dependendo do grau de surdez, do grau de contato com a L2, o que acarreta em diferentes graus de proficiência.

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 de 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 que tenha um atendimento educacional especializado. (MEC/SEESP, 2008).

No Brasil, o direito das crianças surdas a uma educação bilíngue é garantido pelo Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Este documento estabelece que deva ser ofertada obrigatoriamente aos alunos surdos, desde a educação infantil, uma educação bilíngue na qual a Língua Brasileira de Sinais – Libras – é a primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é a segunda. A modalidade oral da Língua Portuguesa é uma possibilidade, mas deve ser trabalhada fora do espaço escolar.

Considerar a língua de sinais como a primeira língua do Surdo significa que os conteúdos escolares devem ser trabalhados por meio dela e que a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, será ensinada com base nas habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas nas suas experiências com a língua de sinais. (QUADROS, 1997, p. 86).

Quadros (2005) destaca que a educação de surdos, em uma proposta bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na Língua Brasileira de Sinais. Porém, não basta simplesmente traduzir o

currículo da escola regular para a língua de sinais; há que se contemplar nele os aspectos culturais das comunidades surdas, sua história e direitos, para que o aluno surdo possa se identificar com a cultura de sua comunidade e não somente com a cultura dos ouvintes (Skliar, 1999). Afinal, ser bilíngue não é só conhecer palavras, estruturas de frases, enfim, a gramática das duas línguas, mas também conhecer, profundamente, as significações sociais e culturais das comunidades linguísticas de que se faz parte. O bilinguismo, no caso das pessoas surdas, só é possível associado, portanto, ao biculturalismo, ou seja, à identificação e à convivência, de fato, com os grupos linguísticos que usam a língua de sinais e a língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita.

Além de fazerem parte do currículo, as duas línguas – de sinais e a majoritária - todas as disciplinas curriculares devem contemplar em seu conteúdo a história da educação de surdos, a história das comunidades, movimentos surdos, personagens importantes, cultura, artes, literatura, direitos e deveres dos surdos, contato com as línguas de sinais estrangeiras, enfim, as especificidades das comunidades surdas devem ser atendidas em todas as disciplinas curriculares. (PEREIRA; VIEIRA, 2009, p. 5)

A filosofia das escolas de surdos, classes especiais e da inclusão em geral dizem que elas devem ser bilíngues, mas utilizam pouco com a língua de Sinais. Uma significativa mudança dentro da escola seria que as crianças ouvintes também aprendessem a Libras.

A Língua de Sinais não é só para surdos; também é possível para os ouvintes, aí se poderia dizer que a escola é bilíngue.

O bilinguismo tem como meta educacional viabilizar a presença de duas línguas no contexto escolar do aluno surdo. Entende-se que, ao valorizar e tornar acessível o uso da língua natural dos surdos, essa vivência oportunizará que ele construa uma auto-imagem positiva e, ao mesmo tempo, se desenvolva cognitivamente e linguisticamente, o que trará repercussões importantes na sua formação enquanto pessoa. Também, o domínio da língua de sinais facilitará o aprendizado da língua dos ouvintes, como segunda língua (TARTUCI, 2001, p. 34).

CAPÍTULO 4 – O PAPEL DA FAMÍLIA

A família é um espaço educativo, considerada o núcleo central de individualização e socialização, com a presença constante de emoções e afetos positivos e negativos entre todos os seus elementos. A família é também um lugar de grande afeto, sinceridade, confiança e solidariedade, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das interações entre os seus membros, os fatos do dia a dia recebem o seu significado através de sentimentos. Assim deveria ser o modelo de família, mas é sabido que muitas famílias não vivem essa realidade de espaço privilegiado, e assim as crianças sofrem diversas consequências negativas em toda sua trajetória de vida.

A família tem uma importância muito grande para o desenvolvimento da criança, principalmente daquelas que apresentam algum tipo de deficiência.

As relações e interações desenvolvidas entre a criança deficiente e sua família são de extrema riqueza para o seu desenvolvimento psicossocial. As interações ocorridas no universo da família exercem uma influência considerável na evolução das relações futuras da criança.

Quando a família de crianças com NEE se depara com essa realidade enfrenta inúmeros desafios e situações difíceis. Numa família em que uma criança apresenta uma determinada necessidade especial, essa pode sofrer certo impacto e suas relações produzirem muita ansiedade e frustração e, às vezes, até acusações ou repressões por parte de um dos pais ou membro da família, onde geralmente se instala sentimentos de vergonha e culpa, pois para o pai da mesma forma que para a mãe, o filho que está para nascer é um prolongamento do próprio eu, em que se podem projetar todas as esperanças e de realizações. A vida de cada membro da família sofre modificações a partir do momento em que se conhece esta realidade.

É importante a família proporcionar condições básicas de amor, apoio, ao crescimento, maturação, e integração social, pois a família é a unidade principal a ser considerada quando se fala de oportunidades. São na família que são geradas concepções, expectativas, e, sobretudo as buscas para novas situações e por isso precisam ser apoiadas e informadas o bastante, podendo ela definir caminhos conscientes.

O sujeito surdo recebe influências de múltiplos contextos ao longo de seu desenvolvimento: família, escola e sociedade, por exemplo. Dentro mesmo do seio familiar, suas interações podem ocorrer com irmãos, avós, primos e parentes mais afastados, com quem se comunica de diferentes maneiras, uma vez que, com grande chance (90 a 95%) será filho e irmão de pessoas ouvintes. Dentro de casa, além de receber influências de parentes e outras pessoas que eventualmente vem a ela para prestar serviços, também interage com o mundo exterior que chega à sua casa através de jornais, livros, TV, Internet (COLE, 2003, p.51)

De acordo com o autor, cada pessoa desenvolve um próprio meio de se comunicar dentro da família, e busca novos nomes a recém fatos, influenciados muitas vezes pelas pessoas que estão ao seu redor ou das informações que chegam até sua casa.

Segundo ACKERMAN (1987):

Família é a unidade de desenvolvimento e experiência, realização e fracasso, saúde e enfermidade, portanto a família deve ser uma presença constante, não para superproteger, mas para servir de apoio moral, afetivo, enfim, é a estrutura do ser humano, em seu desenvolvimento. (p.9).

Quando os pais ouvintes têm um filho surdo eles têm de tomar uma decisão: escolher, pelo menos inicialmente, a modalidade de língua que o filho usará – oral-auditiva ou visuo-espacial. Embora exista, em um primeiro momento, o caráter de escolha, nada garante que a opção dos pais (ou dos profissionais) corresponderá à opção futura do filho.

Em todo o caso, esta não representa a seleção de uma língua. Para Roots (1999), os pais não podem considerar apenas os dois modos de comunicação (oral e por sinais). Eles também têm de levar em conta a integração da família à forma de comunicação, o que pode manter a criança na estrutura familiar, ou, ao contrário, inseri-la em uma cultura não familiar, com a qual os parentes ouvintes podem não se identificar. Para o autor, esta não é somente a escolha de um meio de comunicação ou da identidade cultural, é uma escolha política. Isso, por dois motivos:

1- A maioria das famílias ouvintes e dos profissionais da área da audiolgia tende a identificar a surdez como privação, como um desafio para a interação das crianças no mundo dos ouvintes. A integração social da criança é assim medida pela adesão ao oralismo e pelo afastamento de sua cultura surda e da língua de sinais, (instrumentos à estrutura social dominante), ou seja, a sociedade e a escola também não estão preparadas para esse tipo de educação, conseqüentemente, privando os surdos de sua cultura, pela não interiorização da Libras como primeira língua, a privação do contato com pessoas;

2- A escolha é um domínio de poder dentro da política familiar. Recomenda-se que a família também aprenda e se proponha a construir o processo de aquisição de linguagem por meio desse modo de recepção e de expressão. Há, ainda, dúvida se a família ouvinte projetará suas diferenças linguísticas sobre a criança. Outro problema é a aceitação da língua, que é diferente entre os parentes. Assim como opção de falar pode ser recusada pela criança surda. Em todo caso, o filho é forçado a ajustar-se à estrutura familiar.

Há famílias que optam pelo bilinguismo e deixam com a escola a responsabilidade de ensinar à criança a língua de sinais. A mãe e o pai não se dispõem a aprender essa língua e

usá-la funcionalmente com o filho. Isso porque acreditam que a língua de sinais é a língua do filho, como se uma língua fosse de domínio pessoal e não social.

Já outras famílias usam sinais, mas não se esquecem da sua língua; os sinais são usados paralelamente com a fala. Este é, em muitos casos, o máximo de cooperação que se pode esperar de uma família ouvinte: que use “língua de sinais” e compreenda a sua importância para a criança. Em alguns casos, os gestos domésticos são aceitos apenas enquanto a criança não domina a fala.

A detecção precoce da surdez infantil com encaminhamento das famílias para os esclarecimentos quanto ao papel que a Língua de Sinais pode desempenhar na comunicação com seu filho surdo é um recurso acessível e fundamental que não chegou, ou ainda não é reconhecida pelos órgãos responsáveis pela saúde pública.

A família tem um papel importante e indispensável no trabalho fonoaudiológico, caso optem pelo ensino da fala da língua portuguesa. Ela oferece à criança surda situação do dia a dia para a estimulação, seja por meio oral ou de sinais, além do mais é necessário que se trabalhe com o envolvimento de toda a família no processo de estimulação para que todos possam sentir-se capazes de ajudar e se responsabilizarem pela educação da criança surda, que por sua vez deve ser vista em sua totalidade dentro do contexto familiar.

Apesar de muitos familiares usarem gestos domésticos e de alguns surdos saberem leitura labial, mesmo assim a comunicação pode se tornar restrita dentro do lar, acarretando, em muitos casos, em que a criança surda se sinta isolada da própria família e se torne excessivamente dependente do suporte emocional e afetivo da mãe. É necessário desenvolver estratégias para atrair para o curso de Libras os parentes próximos e demais pessoas de seu círculo imediato.

A Língua de Sinais é indispensável para que a criança surda e sua família possam desenvolver uma linguagem comum e fluente em tempo real, ou seja, na mesma idade cronológica em que o faz a criança ouvinte. Isso acontece nas famílias de pais com filhos surdos que não ficam impedidos em sua comunicação natural pela surdez, nem produzem atrasos na linguagem interna de suas crianças. A Língua de Sinais precisa ser adquirida pelas famílias com bebês surdos; para que ela tenha mais facilidade em educar seu filho.

A mãe do aluno citado nessa pesquisa recebeu orientações da escola quanto à importância de seu filho aprender a língua de sinais, pelo fato de sua perda auditiva ser gradativa, podendo brevemente ficar surdo.

Na situação do aluno citado na pesquisa, sua surdez é classificada como pós-lingual. Ele lê e escreve, porém não consegue interpretar as ideias de um texto.

CAPÍTULO 5 – O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A educação das pessoas surdas, por muitos anos, desenvolveu-se de forma preconceituosa. Houve um padrão consistente de evolução em que podemos dizer que a desigualdade social predominou. As pessoas deficientes eram destacadas por possuírem características discordantes daquelas instituídas pela sociedade. Por exemplo, utilizavam termos como “excepcional”, como se explicasse a diferença existente de um indivíduo para o outro.

No fim da Idade Média e início da Idade Moderna os surdos e todos os tipos de deficientes passam a ser alvo de interesse pela parte médica e religiosa. É importante lembrar que, nesta transição, o homem passou a ser visto como o centro do Universo, uma vez que no período do “Humanismo Renascentista” com os conceitos de amor à natureza, de amor ao corpo humano, firmou-se o pensamento baseado no conceito de pessoa e de sua superioridade sobre as forças da natureza, que desta forma trouxeram algumas mudanças na vida das pessoas surdas (SILVA, 1998, p.1).

Começou uma nova fase na vida das pessoas surdas, pois verificou-se que elas podiam falar. Então começaram a surgir pessoas que eram contratadas para ensinar os surdos a falar e, aos poucos, a ler e a escrever.

Historicamente, não há registro que documente o processo educacional das pessoas surdas antes do século XVI, por serem sujeitos ágrafos, devido à sua diferença da língua. O certo é que não havia escola especializada para surdos. Havia pessoas surdas, oriundas de famílias nobres, que eram orientadas e educadas pelos padres ou clero, para que se formassem cidadãos educáveis e letrados. O clero os controlava sob a forma de confissão, segundo Skliar (1996). Primeiramente, apoiaram os Sinais, e mais tarde, o Oralismo.

Muitas mudanças foram conquistadas, novos conceitos surgiram e, a partir de um novo contexto, começam as pesquisas e estudos sobre desenvolvimento do deficiente auditivo.

Na década de 90, a partir da Declaração de Salamanca, as políticas de diretrizes da Educação Especial começaram a mudar e passaram a ter contribuições na proposta da inclusão.

Podemos encontrar nessa declaração a seguinte afirmação; o surdo deve ser inserido de fato, para que possa ter sua cidadania respeitada (Declaração de Salamanca, 1994, p.2). Por isso, acreditamos que é preciso a existência de políticas efetivas.

Por conseguinte, a inclusão do surdo só será possível quando forem respeitadas suas necessidades especiais e que se estabeleça uma metodologia específica que garanta sua relação, comunicação e o desenvolvimento de seus valores sociais.

5.1 - A Educação do Surdo no Brasil

No governo do Presidente Emílio Garrastazu Médici priorizou-se a melhoria do atendimento ao deficiente. Foi criado o CENESP - Centro Nacional de Educação Especial, em 1973 e extinguiu-se a Campanha Nacional da Educação dos Surdos. Houve uma reestruturação dos Ministérios e, conseqüentemente, se reestruturou a Secretaria de Educação Especial – SEESP - como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) foi aprovada pela Assembléia Geral da ONU, afirmando o princípio da não discriminação e proclama o direito de toda pessoa à Educação. É dentro deste contexto que a educação no Brasil abre “um leque” de encaminhamentos, para assegurar a todos, sem discriminação, o direito à educação. Com isso as Constituições Brasileiras de 1967 e 1969 levaram em consideração os princípios da declaração citada.

Agora o país depara-se com um novo modelo da Inclusão Social dos portadores de necessidades especiais, onde se busca uma escola para todos, sem distinção de sexo, raça, classe social. Surge a Escola Inclusiva, aberta para acolher as diferenças, modificando, o cenário brasileiro. A lei garante o acesso; cabe em parte aos educadores garantirem a permanência destas pessoas na escola.

Cabe, aos sistemas de ensino reavaliar toda a estrutura educacional das escolas, desde o tempo até o currículo escolar. Aliás, este é o elemento principal e diferenciador da atuação dos educadores em relação a garantir a permanência e o sucesso das pessoas com necessidades educativas especiais como também de todos os alunos ditos normais. Este aspecto do currículo é o que assusta o professor que já traz de forma deficiente sua formação acadêmica, além de ter que enfrentar na sua lida diária o desafio da educação especial. Este currículo não está isento de ideologias, mas carregado de um caráter político muitas vezes excludente (MEC/SEESP, 2008, p. 9).

Neste contexto educacional, precisamos refletir em relação a alguns pontos que são de extrema importância na vivência dos ambientes educativos: a necessidade de uma nova visão em relação às mudanças que a escola está atravessando. Uma nova postura no fazer pedagógico dos professores, um maior envolvimento da comunidade escolar na vida da escola, especialmente dos pais ou responsáveis. Uma nova visão por parte do poder público na elaboração de políticas públicas educacionais, tendo como objetivo o respeito ao fazer pedagógico da escola e a sua capacidade de mobilização e construção de conhecimentos.

Apesar de existir uma ampla legislação que garanta o acesso das pessoas NEE nas classes regulares de ensino das escolas públicas, o debate acerca da causa da educação inclusiva vai muito mais além dos nossos olhos e do que prescreve a lei. Se os educadores não estiverem comprometidos com a causa da inclusão, de pouco ou nada servirá a lei. Existe uma grande diferença entre estar sensibilizado e estar comprometido com a causa da inclusão.

Para que aconteça a inclusão escolar do educando é necessário que haja uma boa relação entre professor e aluno. É também preciso que o professor esteja em constante atualização, reconhecendo as necessidades de desenvolver métodos de conversação com o aluno, de acordo com seu grau de dificuldade.

Porém, apesar das muitas tentativas do professor, na maioria das vezes o aluno surdo necessita de atendimento especializado, onde o educando irá desenvolver suas habilidades com auxílio de profissionais da saúde e professores especializados.

Ao receber um aluno com necessidades especiais, o professor se sente inseguro e com muitas dúvidas. É necessário que ele procure informações sobre a criança em seu ambiente familiar, com outros setores da escola e até mesmo com a simples observação de comportamentos do aluno e que também acredite nas capacidades do seu educando.

Acreditar que o deficiente auditivo é capaz de aprender, saindo do campo somente das ideias e invadir a rotina das escolas, sem elas a mudança necessária da escola, tardará, por conseguinte “por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político, nas relações de poder, no cotidiano da escola e do currículo escolar que ela tende a ser concretizado ou não” (GOMES, 2006, p. 33).

Percebe-se o quanto o assunto é complexo, controverso e polêmico e se não for encarado com responsabilidade por todos os atores envolvidos neste processo, pouco avançaremos nesta discussão.

A educação inclusiva continuará sendo tratada da forma como vem sendo posta: a escola continuará de forma tímida e descontextualizada em relação à sociedade, ensaiando “políticas especiais” e práticas inclusivas pulverizadas, que não representam impacto no processo de formação dos alunos com necessidades educativas especiais. A sociedade continuará reproduzindo seu papel de elemento regulador das desigualdades sociais.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

O professor que trabalha com alunos surdos deverá conhecer Libras para facilitar a inclusão desses alunos através da comunicação na sala de aula e escola. Caso o professor não tenha o conhecimento da língua de sinais, a escola deverá providenciar um professor intérprete ou um profissional que tenha conhecimento de Libras para auxiliar o trabalho do professor nas aulas.

5.2 - O intérprete de Língua de Sinais

O intérprete de língua de sinais é uma pessoa sempre presente nas Comunidades Surdas. Suas habilidades vão além de uma simples interpretação, pois devem possuir excelente domínio das duas línguas em questão, a Língua de Sinais Brasileira e a Língua Portuguesa, na qual elas sempre estão moldadas em seu aspecto cultural.

É importante que o professor regente da classe conheça a língua de sinais, não deixando toda a responsabilidade da comunicação para o intérprete, já que a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode e não deve recair somente no intérprete. A responsabilidade de ensinar é do professor. A ausência de uma língua comum entre o professor ouvinte e ao aluno surdo traz dificuldade para o aluno em relação ao seu desempenho e participação em sala de aula, já que não pode relacionar-se diretamente com o professor, comprometendo a proposta bilíngue. Assim, o aluno surdo muitas vezes fica desmotivado, não presta atenção no professor e ao mesmo tempo sente-se desvalorizado, porque o Intérprete Educacional (que é a figura de referência) não é uma autoridade em sala de aula. (LACERDA, 2006, p. 36)

O sistema educacional público não desvincula uma função da outra, de modo que a formação do professor é pré-requisito para o exercício da função. Já em escolas da rede privada é possível que o intérprete educacional seja uma pessoa contratada pelos pais do aluno, e que não tenha formação de professor.

Kelman (2005) ressalta a importância do intérprete para o aluno surdo em uma sala de aula regular. A autora realizou um estudo com o objetivo de descrever os papéis que o intérprete assume em contextos educacionais inclusivos. Nesse estudo, a autora afirma que os intérpretes assumem onze diferentes papéis dentro da sala de aula. O primeiro deles é o de ensinar ao surdo a língua portuguesa como segunda língua. Foi observado como papel do intérprete o ensino da própria língua de sinais aos surdos e ouvintes, a fim de facilitar a comunicação destes com os alunos surdos. O intérprete também é responsável pela adequação curricular, que acontece em forma de omissão de alguns conteúdos, pois alguns professores

relatam que os alunos ouvintes ficam inquietos ao precisarem esperar pelos alunos surdos. Nessa mesma fonte, a autora relata que o intérprete que atua em sala de aula participa do planejamento das aulas e integração junto com o professor, para que o conteúdo seja ministrado da melhor forma. O intérprete deve orientá-los, explicando detalhadamente os exercícios e conteúdos trabalhados, assegurando-se de que houve entendimento por parte do aluno.

Dessa forma a autora destacou que as diferentes atuações do intérprete possibilitam discussões pedagógicas entre o intérprete e o professor, ressaltando que este pode ser um argumento promotor da inclusão.

Uma situação muito comum é quando o professor não é surdo e os alunos surdos costumam colocar ao intérprete suas indagações, dúvidas e ideias. Isso se deve ao fato das pessoas surdas se sentirem mais à vontade em dialogar com usuários de sua língua. Esta atitude também é prejudicial ao professor, pois ele se distanciará cada vez mais do aluno surdo. O ideal seria o intérprete e o professor estarem envolvidos no planejamento das aulas, pois a troca de experiências seria muito produtiva, com a criação de estratégias pedagógicas que mais se aproximem da realidade do aluno surdo. Consequentemente, a interpretação se apresentaria mais qualificada.

Ser humilde, sem rancor, convencimento ou orgulho próprio. O intérprete precisa ser a voz do surdo e a voz do ouvinte (...) O intérprete precisa interpretar em qualquer lugar, sem preconceito. Como: grupo de conscientização homossexual, repartições públicas, religiões diversas. O intérprete, respeitando a cada religião, deverá seguir a consciência e o coração. Mesmo que seja de acordo. Deverá se manter em seu profissionalismo. Após chegar em casa sozinho, deverá “explodir” (...) O interprete sempre vestirá a camisa do intérprete: ser sempre sigiloso e modesto (FENEIS 2006, p.29)

A inclusão dos indivíduos com déficit sensoriais auditivos ou surdos atualmente, no Brasil, é um desafio, como se pode constatar.

A sociedade contemporânea necessita de pessoas que se enquadre em um modelo social que busque soluções para as necessidades dos educandos, por diferentes que sejam; necessita-se de pessoas com espírito crítico, capazes de agir com autonomia e com opções para que o ensino aprendizagem aconteça com qualidade, de forma significativa, que realmente contribua para a sua vida como cidadãos, possibilitando a autogestão, o poder de decisão, de participação, de reflexão, de interação, do saber fazer, agir, pensar, conviver. Assim, questionamos qual é o papel do educador e dos nossos governantes com a inclusão, o que está sendo feito para a formação desse professor, que é tão importante na ação formadora do

educando. Acreditar que o aluno com hipoacusia é capaz de aprender, considerando-se o grau de acuidade auditiva do mesmo.

Para que a Educação Inclusiva aconteça, é necessário que o educador tenha responsabilidade de educar tanto as crianças sem deficiência, como aquelas com NEE. É preciso saber que o aluno com NEE é um membro integrante da sala de aula e como tal deve ser valorizado. Ter materiais adaptáveis para esses alunos, para assim satisfazer a necessidade dos mesmos.

Dessa forma, é importante buscar parcerias entre a escola/professor e acompanhamentos psicológicos e com fonoaudiólogos, para assim beneficiar a prática educativa em geral e a educação inclusiva na sala de aula.

5.3 - O surdo bilíngue

O bilinguismo na surdez surgiu na década de 1980. A fundamentação dessa abordagem é o acesso da criança, o mais precocemente possível à língua de sinais e à linguagem oral. No entanto ambas não devem ser assimiladas simultaneamente, dada a diferença estrutural entre elas. A língua de sinais deve ser adquirida por meio da interação entre a criança e o adulto surdo, e a língua na modalidade oral seria fornecida à criança pelo adulto ouvinte, surgindo como a segunda língua (L2), teoricamente baseada nas habilidades linguísticas já desenvolvidas pela primeira língua. Dessa forma, o surdo pode apresentar um desenvolvimento linguístico-cognitivo paralelo ao verificado na criança ouvinte. Além disso, pode haver interação harmoniosa entre ouvintes e surdos havendo acesso às duas línguas: a de sinais e a da “comunidade ouvinte”. (MOURA,1993, p. 166).

Mais de 150 pesquisas realizadas nos últimos 35 anos evidenciam o que Goethe, filósofo alemão, disse uma vez: a pessoa que conhece apenas uma língua, não a conhece de fato. As pesquisas sugerem que crianças bilíngues também podem desenvolver mais flexibilidade cognitiva, em função de terem o processamento de informação através de duas diferentes línguas (CUMMINS, 2003)¹

No Brasil, o estatuto do bilinguismo na surdez ainda continua imerso em controvérsias. Isso porque não se discute o que significa de fato, o falar bilíngue. Mello (1999, p.167) diz respeito não apenas ao uso da língua, mas também às atitudes e ao comportamento das pessoas com relação ao meio social, as línguas e seus usuários, e está diretamente ligado ao contexto sociopsicológico no qual transcorre a interação verbal.

¹ Texto original do autor: More than 150 studies conducted during the past 35 years strongly support what Goethe, the German philosopher, once said: The person who knows only one language, does not truly know that language. The research suggests that bilingual children may also develop more flexibility in their thinking as a result of processing information through two different languages. (tradução da autora QUADROS, p. 28)

Bilinguismo não é um método de educação. Define-se pelo fato de um indivíduo ser usuário de duas línguas. Educação com bilinguismo, não é, portanto, em essência, uma nova proposta educacional em si mesma, mas uma proposta de educação onde o bilinguismo atua como uma possibilidade de integração do indivíduo ao meio sociocultural a que naturalmente pertence, ou seja, às comunidades de surdos e de ouvintes. (FERNANDES, 2010, p.29)

Educar com bilinguismo é “cuidar” para que, através do conhecimento de duas línguas, se torne possível garantir que os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostre instrumento indispensável, sejam garantidos. Isto ocorre através do conhecimento de um sistema linguístico o mais cedo e o mais breve possível, considerando a Língua de Sinais como primeira língua. Educação com bilinguismo não é, pois, uma nova forma de educação. É um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação.

(...) não é conveniente caracterizar a língua de sinais como língua de competência plena para o surdo, visto que, na abordagem educacional com bilinguismo, objetiva-se alcançar a competência plena em duas línguas, tanto na língua de sinais quanto na língua na modalidade oral, não apenas para fazer jus ao prefixo bi, mas pela avaliação de que essa é uma proposta coerente com a capacidade dos surdos que diferem dos ouvintes apenas no que diz respeito à dificuldade de audição. (SÁ, 1999, p. 38)

A autora acrescenta que o bilinguismo aumenta as capacidades cognitivas e linguísticas do surdo, possibilitando melhores resultados educacionais que os conseguidos sob a priorização da língua na modalidade oral.

5.4 - A educação dos surdos em Ipatinga

Em uma escola da rede municipal de Ipatinga-MG, a educação de surdos começou em 2008, onde os alunos surdos foram inseridos no ensino regular acompanhados de um (a) intérprete educacional dentro da sala de aula. As aulas são ministradas por professores de disciplinas específicas para os alunos surdos e ouvintes, sendo o mesmo intérprete para todas as disciplinas. Além da presença do intérprete na sala de aula, é necessário que o professor de cada disciplina adapte o conteúdo a ser ministrado com a cultura do surdo. O surdo, mesmo fazendo uso da língua de sinais desde criança, necessita que o intérprete pesquise os sinais de cada conteúdo para que possa compreender a matéria.

Dessa forma, não é possível afirmar que em Ipatinga exista uma escola bilíngue, pois somente os intérpretes e poucos professores conseguem se comunicar com os surdos.

II - OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

- Analisar como se processa a inclusão de educandos surdos em uma escola da rede municipal regular de ensino de Ipatinga.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer as condições oferecidas na escola pesquisada da rede regular de ensino em Ipatinga para a atuação do profissional de educação no trabalho com o surdo possibilitando melhor relação de ensino-aprendizagem.
- Relatar como acontece o processo de inclusão dos alunos com surdez nessa escola.
- Verificar se existe qualificação profissional de educação especial e quais os recursos oferecidos para a sua melhor atuação.

III - METODOLOGIA

3.1 - Fundamentação Teórica da Metodologia

A proposta metodológica utilizada nesta monografia foi a pesquisa qualitativa, com o objetivo de promover uma análise do contexto escolar, processos e todos os atores da comunidade escolar envolvidos no objeto de estudo.

A pesquisa terá tratamento qualitativo, através de uma análise descritiva analítica. O instrumento da entrevista que irá subsidiar os trabalhos da pesquisa contém perguntas fixas, devidamente estruturadas, já pré-determinadas em um encontro face a face com os entrevistados.

Para Cruz Neto (2001), o trabalho de campo apresenta-se como possibilidade de se alcançar não somente uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer, pesquisar, estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente nesse contexto. Desse modo, feito o recorte espacial, feita a construção teórica do objeto, “(...) o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos” (IDIB, p. 54).

Para realizar as análises e compreender a importância da intervenção do professor na inclusão de alunos com surdez, suas perspectivas, anseios e inseguranças nesse processo, os resultados dessa intervenção, e em conformidade com a referida opção metodológica, o estudo de caso foi um tipo de pesquisa de campo coerente e significativo para a compreensão do objeto de estudo citado, que se desenha como complexo e que, por isso, necessita ser estudado com profundidade. Em todas essas situações a evidente necessidade pelo estudo de caso:

(...) surge o desejo de compreender fenômenos sociais mais complexos, ou seja, todo estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como: ciclo de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos (YIN, 2005, p.20).

O estudo de caso implica em uma imersão profunda na realidade estudada, permitindo recortes do contexto que explicitem o fenômeno estudado. Ele permite o conhecimento de

alguns fatores ocorridos no decorrer na investigação da situação ou da pessoa, que favorecem o melhor entendimento do problema ou realidade estudada.

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos (YIN, 2005, p. 32)

Numa pesquisa, é importante a utilização de diversos recursos na construção de dados, bem como valorizar os meios, não apenas escritos em forma de textos ou entrevistas, mas sim num conjunto de fatores.

Os dados serão analisados a partir do diálogo com as teorias, autores e legislações existentes referentes ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo, aquelas que se referem a educandos surdos.

Neste aspecto, a contribuição da pesquisa para a própria escola para o pós-graduando e para a literatura científica apontará possíveis estratégias a serem observadas na implantação de uma educação inclusiva para os surdos nas escolas. Na mesma forma, será um precioso instrumento de readequação e redefinição das estratégias de trabalho desenvolvido pela equipe da escola (professores, direção), enquanto agentes comprometidos com a educação especial no âmbito da comunidade em que está inserida.

3.2 - Contexto da Pesquisa

A escola pesquisada pertence à rede municipal de ensino de Ipatinga - Minas Gerais. Oferece o ensino de 1º ao 9º ano, tem o total de 830 alunos matriculados, distribuídos em três turnos: matutino, vespertino e noturno. A escola atende três alunos com surdez em diferentes graus e dois com baixa visão em diferentes séries escolares. A maioria dos alunos é de família com baixo poder aquisitivo, bem como pequena escolaridade, não tendo acesso regular às atividades esportivas e culturais, tais como: cinema, teatros, shows, shopping, visitas a centros culturais, salvo quando a escola proporciona estes momentos em meio a projetos desenvolvidos durante o ano.

A escola ainda não dispõe de recursos necessários para atender esses alunos com necessidades especiais, mas para o ano de 2011 a escola está em processo de organização e montagem de uma sala multifuncional com materiais adequados para as aulas de educação especial. A sala terá um laboratório de informática adequado para surdos e cegos, com jogos diferenciados para atividades lúdicas, quebra-cabeças, ferramentas de plásticos para os alunos desmontarem e montar brinquedos, giz de cera, lápis de cor, revistinhas em quadrinhos em braile e uma professora para orientar.

A pesquisa foi realizada em uma turma de projeto de aceleração de aprendizagem – PAA II, com um aluno surdo.

O projeto é dividido em dois anos, sendo que existe o PAAI, que se refere aos alunos do 1º e 2º ano; e o PAAII que se refere ao 3º e 4º ano. A referente pesquisa será direcionada a uma turma de PAAII. A turma pesquisada corresponde, portanto, ao 3º e 4º ano, com alunos que estão em defasagem de idade e série, de faixa etária entre nove e treze anos, que apresentam dificuldades de aprendizagem, déficit sensorial auditivo e de atenção associadamente.

O currículo do programa compreende os conteúdos do 3º e 4º anos, com material didático diferenciado das turmas regulares, onde ao final do ano os alunos farão uma avaliação diagnóstica junto à equipe pedagógica do programa. Assim, será definido em qual ano serão matriculados (5º ano ou 6º ano), dependendo de seu desenvolvimento e habilidades; por isso o projeto denomina-se de aceleração.

O principal objetivo do projeto é sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos que se encontram com defasagem idade/série. São alunos repetentes, alguns sem o apoio da família, e que não recebem atendimento especializado com psicólogos ou psicopedagogos. Quando houve uma troca de governo da prefeitura, esse tipo de atendimento foi retirado. O projeto PAA foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Ipatinga e funciona em todas as escolas do município. A turma de projeto funciona como uma sala de aula regular, mas com material didático diferenciado, número reduzido de alunos, sendo no máximo vinte, para que cada um tenha um acompanhamento pedagógico mais adequado. As aulas acontecem diariamente, com duração de quatro horas e quinze minutos, sendo o recreio de quinze minutos. O currículo do curso é composto pelas disciplinas de português, matemática, ciências, ensino religioso, educação física e inglês.

O professor regente deve adaptar as disciplinas de história e geografia ao currículo de acordo com o planejamento, pois a grade curricular das aulas de Português e Matemática tem maior carga horária. Isso se justifica em função de que sejam trabalhadas com mais frequência, por causa das dificuldades dos alunos serem basicamente nessas disciplinas. Isso não ocasiona problemas, pois é possível trabalhar temas da geografia e história como textos interpretativos na disciplina de português. Por exemplo, é possível falar da geografia da cidade na forma de texto e imagens, e depois fazer com os alunos uma reflexão e interpretação do assunto lido, retirar palavras desconhecidas, buscar significados, separar sílabas, fazer um ditado de palavras do texto trabalhado, interpretar imagens, dentre outros.

O horário das aulas é alternado durante a semana, para que em um dia da semana o professor regente da turma fique fora da sala para preparar os materiais didáticos diferenciados para sua prática pedagógica (livros específicos, revistas, materiais concretos e livros para leituras), sendo assim chamado de *dia de coordenação do professor*.

Todos os professores regentes do projeto do município se reúnem mensalmente junto com as coordenadoras do Projeto no Centro de Formação Pedagógica (Cenfop) da Prefeitura para orientações sobre a prática, montagem do planejamento diário das aulas, adaptação do planejamento, dar opiniões, sugestões de melhorias, dividirem experiências e as dificuldades enfrentadas durante as aulas. Esses encontros sempre são muito ricos devido à troca de experiências e porque a coordenadora do projeto sabia ouvir, dar sugestões, levar materiais diferenciados para todas as professoras trabalharem com seus alunos de acordo com a sua realidade, fazer o mapeamento do desenvolvimento da turma junto com as professoras e sugerir as devidas intervenções. Diante desse mapeamento identificam-se os alunos com mais dificuldades para a montagem do PDI – Plano de Desenvolvimento Individual do aluno.

O PDI é um programa de desenvolvimento que define um projeto pedagógico para a promoção da autonomia de cada aluno, tendo em conta o seu perfil de competências, a sua motivação e o seu projeto de vida. Tem como objetivo promover a autonomia, dignidade e integração da pessoa com atraso de desenvolvimento intelectual de acordo com as suas necessidades individuais, servindo assim, de apoio ao professor para priorizar alguns itens de ensino, diferenciando o planejamento para esse aluno.

O programa de ensino do projeto PAAII é direcionado para uma turma de quarto ano (antiga terceira série) do ensino regular. As atividades realizadas são variadas, focando o desenvolvimento de competências específicas, os trabalhos em grupo, o processo de alfabetização e escrita ortográfica, dentre outros.

Os dados foram analisados a partir do diálogo com as teorias, autores e legislações existentes referentes ao processo de inclusão de alunos com NEEs, sobretudo, aquelas que se referem a educandos surdos.

A metodologia adotada neste estudo baseia-se na pesquisa qualitativa e tem como instrumentos a utilização da técnica de observação e entrevista dos participantes, o que ocorreu em dois momentos, no sentido de analisar se houve avanço do aluno no desenvolvimento com relação à sua inclusão numa turma de projetos. Optou-se por um estudo de caso, por se tratar apenas de um aluno na sala, intencionalmente escolhido de acordo com os interesses e conveniência da pesquisa.

3.3 - Participantes

Para efeitos dessa monografia, foram realizadas entrevistas com: um aluno surdo a quem chamaremos de Ricardo, a sua mãe Carla, três educadores da escola que trabalham com esse aluno (Filomena, professora regente; Karina, professora de Ensino Religioso e Iara, professora de Inglês); Maria, a coordenadora pedagógica da escola pesquisada e Glória, assessora do Programa Brasil Alfabetizado da Prefeitura Municipal de Ipatinga.

Todos os nomes aqui citados são fictícios para preservar a identidade dos mesmos. Todos os participantes leram e concordaram com o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (veja o Anexo quatro), para participarem da pesquisa.

3.4 - Materiais

Foram utilizados os seguintes materiais para a realização da pesquisa: lápis, borracha, caneta; notebook / computador; caderno; pasta para arquivar os materiais da entrevista; fotocópias.

3.5 - Instrumentos de construção de dados

A partir das entrevistas e das observações, foi solicitada a autorização da direção, equipe pedagógica da escola pesquisada, bem como também da família do aluno, através do termo de consentimento (veja o Anexo quatro). A escola e a família do aluno entrevistado concordaram na participação da pesquisa

As perguntas foram abertas e fechadas visando uma melhor avaliação e compreensão do processo de inclusão dos surdos e sua escolarização. Junto com a entrevista também foi feita observação das aulas para verificar o processo de inclusão do aluno com surdez numa turma de projetos.

Os instrumentos utilizados para a construção dos dados foram: roteiros de entrevistas e diário de campo. As entrevistas foram montadas de acordo com a pessoa entrevistada e o cargo que ocupa. As entrevistas buscam as informações necessárias para a construção da pesquisa em relação à intervenção do professor no processo de inclusão dos alunos surdos, suas ideias e experiências. As entrevistas realizadas encontram-se em anexo.

3.6 - Procedimentos de construção de dados

A instituição escolar foi escolhida devido a existência de uma turma com um aluno surdo numa turma de projeto de Aceleração. A escolha da turma deve-se ao interesse de investigação do processo de inclusão desse aluno surdo, numa turma de projeto de

Aceleração. Para realização da construção dos dados foi feita a observação das aulas e a uma investigação do processo de inclusão do mesmo na escola, e sugerir melhorias nesse processo, caso necessário.

As professoras escolhidas para responderem à entrevista trabalham na mesma turma de projetos com as disciplinas de inglês (Yara), ensino religioso (Karina) e a professora regente (Filomena). No horário de coordenação das professoras normalmente era possível o nosso encontro, então aproveitei para a realização das entrevistas.

A coordenadora pedagógica, Maria, foi entrevistada porque já conhece toda a realidade da escola, da turma e do aluno, pois o mesmo não é novato na escola. Em conversa com ela foi explicitado o tema da monografia e a relação do meu interesse com o tema desse trabalho. Dessa forma ela concordou e se prontificou a realizar a entrevista. Marcamos então para o dia que ela se encontrava com certa disponibilidade de horário. A entrevista foi realizada com sucesso, apesar de algumas interrupções, devido a sua função.

Glória, assessora do Programa Brasil Alfabetizado da Secretaria Municipal, foi entrevistada, devido a sua experiência e função exercida na área de educação especial com surdos nesta cidade. A mesma trabalha no Centro de Formação Pedagógica (Cenfop) da Prefeitura Municipal, onde acontecem os cursos de capacitação e orientação de todos os professores da rede.

Com a família do aluno, o primeiro contato com a mãe foi feito quando a mesma foi à reunião de pais na escola e conversei com ela sobre o motivo pelo qual eu o escolhi. Ela achou interessante e começou até a compartilhar algumas experiências em relação à surdez de seu filho, suas dificuldades e limitações. Como o tempo da reunião era pequeno, anotei seu telefone e fiquei de marcar um horário para ir até a sua casa para continuarmos a conversa. Liguei para ela e marcamos a entrevista na sua casa. No dia da entrevista com a mãe, tive a oportunidade de entrevistar também o jovem Ricardo, o aluno em estudo.

3.7 - Procedimentos de análise de dados

Os resultados serão analisados de acordo com os dados obtidos nas entrevistas, nas observações das aulas e os diagnósticos.

O diagnóstico é aplicado na instituição escolar no recorrente ano, de acordo com as necessidades educativas, com o foco de mapear o conhecimento, adequando o planejamento a realidade dos alunos.

IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO

A etapa seguinte às observações e entrevistas foi de interpretar os dados e organizar as informações.

Na análise dos resultados foi possível verificar as estratégias didáticas, metodológicas e de comunicação utilizadas pelas professoras com Ricardo, bem como também a comunicação de Ricardo com a professora e os colegas, sua forma de expressar suas opiniões, como contribui, discordou ou argumentou durante as aulas, observando como o visual influencia nestas manifestações.

Em relação ao trabalho pedagógico, foi observada a maneira como foi conduzido pelos professores, suas intervenções, metodologias de trabalho, contribuindo assim firmemente para a construção de significados e para o aperfeiçoamento do desenvolvimento cognitivo de Ricardo.

A análise das observações e entrevistas realizadas permitiu organizar os resultados nos seguintes eixos temáticos:

- 1- Processo de desenvolvimento de Ricardo durante o primeiro semestre do ano de 2010, com suas dificuldades e avanços;
- 2- As intervenções realizadas pela professora regente da turma no processo de ensino aprendizagem e de inclusão.
- 3- Descrição dos avanços e limitações após as intervenções realizadas;
- 4- Opinião dos professores entrevistados sobre:
 - 4.1 - As dificuldades no processo inclusão dos alunos com NEE na sala de aula comum;
 - 4.2 -A formulação do plano de ensino e uso de material pedagógico após a inclusão.
 - 4.3 - Cursos de formação permanente para o trabalho com educandos especiais;
 - 4.4 - Contribuições significativas sobre a inclusão de aluno com hipoacusia
- 5 - Opinião da coordenadora pedagógica da escola sobre a educação inclusiva para surdos;
- 6 - Opinião da assessora do projeto da educação especial da prefeitura sobre as condições para a atuação do professor no trabalho com
- 7 Contextos familiares de Ricardo e trajetórias;
- 8 A visão de Ricardo sobre a escola, suas dificuldades e conquistas.

Dessa forma seguem abaixo os eixos temáticos desenvolvidos e explicitados:

1- Processo de desenvolvimento de Ricardo durante o primeiro semestre do ano de 2010 com suas dificuldades e avanços

Ricardo foi avaliado e através dessa avaliação foi montado um PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) para o mesmo. Ele tem dificuldade de interpretação e na linguagem oral. Tem apresentado constantes problemas disciplinares em relação à dificuldade em respeitar as normas da escola.

Durante o primeiro semestre de 2010, na disciplina de português foram trabalhados diversos tipos de gêneros textuais, leituras e interpretações de textos e ortografia, com objetivo de desenvolver melhor uma caligrafia, escrever corretamente as palavras e textos de forma organizada, melhorar a oralidade, interpretação de textos e criatividade para produzi-los.

Ricardo não fazia registro de conteúdos no caderno e demonstrava muita resistência para a leitura em sala de aula. Quando lia, sua fala não era clara, nos ditados sempre fazia transcrição fonética; lia, mas não interpretava o conteúdo.

Na matemática, houve pouco avanço. Ricardo não dominava multiplicação e divisão, conseguindo realizar apenas adição e subtração de unidades e dezenas. Necessitava desenhar ou contar nos dedos para realizar as operações de adição e subtração.

Apresentava-se muito disperso, desinteressado e desmotivado para aprender. Isso se dava também porque ele não conseguia ouvir bem as explicações.

Em relação às atividades propostas, principalmente se estas fossem avaliativas, ele precisava de apoio. Os colegas de sala sempre gostavam de ajudá-lo. Em nenhum momento houve qualquer rejeição dos colegas por ele. Muito pelo contrário, todos gostavam de sua companhia. Quando tinha apoio individual do professor ou dos colegas, conseguia realizar as atividades, às vezes de forma completa e às vezes incompleta. Em atividades para casa, as fazia com a ajuda da mãe. Quando Carla não podia ajudá-lo em determinados dias, ele não as realizava.

Necessitava então de um acompanhamento individual também dentro da sala de aula. Quando a professora não podia, pedia a um colega para ajudá-lo nas atividades do conteúdo trabalhado naquela aula.

Carla relatou que ele tem o aparelho auditivo, mas não usa porque se sente constrangido perto dos colegas, tem medo de ser criticado, rejeitado pelos colegas, ou de ser “apelidado”. Foi explicada para ele a importância do uso do aparelho auditivo, principalmente em relação ao seu aprendizado, para que ele possa ouvir bem e conseguir fazer todas as atividades

propostas. O segundo passo dado pela professora regente foi conversar com a turma sobre essa situação, falando de forma bem cautelosa que o colega precisava usar um aparelho auditivo a fim de melhorar as notas, o seu aprendizado, sua comunicação e a sua qualidade de vida. Em um diálogo com a mãe descobri que ele chegou a frequentar a escola regular do ensino fundamental (anos iniciais – 1º ao 5º ano) com educação especial para surdos na cidade. Quando a mesma viu seu filho interagindo com colegas surdos, já começando até a aprender a língua de sinais, ela não aceitou aquela realidade, dizendo que não era surdo e o retirou dessa escola.

Foi conversado e sugerido à Carla, após o término de algumas reuniões de pais, que ambos aprendessem a língua de sinais e que ele tivesse um acompanhamento com um profissional especialista, para o tratamento da hipoacusia, pois, de acordo com o relato da mãe, sua perda auditiva é progressiva. Ela relatou que já faz esse acompanhamento médico, mas sem resultados, pois ele não usa de forma alguma o aparelho auditivo. Quanto ao aprendizado da língua de sinais relatou que ele já tem uma noção, o que não percebi enquanto observadora.

2- As intervenções realizadas pela professora regente da turma no processo de ensino aprendizagem e de inclusão

De acordo com essa realidade as professoras procuraram mudar a prática pedagógica e a visão em relação ao Ricardo. Percebi a falta de aceitação da hipoacusia, a rejeição da família em relação a uma educação especial. A mãe não concordava que ele fizesse atividades diferenciadas dos colegas. Foi necessário o apoio e a intervenção da direção para que ela entendesse essa necessidade.

Observei que ele demonstrava interesse para atividades que envolviam habilidades artísticas como desenhos, pinturas e músicas. A professora regente começou então a levar para a sala propostas de criação de desenhos, montagem de pequenos quadros com utilização de tintas, pincel e EVA, recortes, pinturas em tecido, em isopor, músicas educativas. Todas essas atividades estavam relacionadas a um texto ou tema da aula do dia.

Ela procurava trabalhar com produções de pequenos textos através de desenhos com sequência escrita, trabalhos em grupo, leituras coletivas e individuais de pequenos textos, bingo de fatos ou palavras com premiações simbólicas (lápiz, borrachas, livros literários). As conversas individuais com ele sobre suas capacidades, suas habilidades e desenvolvimento aconteciam frequentemente.

Constatei que quando a professora falava mais devagar ele conseguia entender a maioria das informações, quanto ele ficava atento aos seus lábios e a toda a explicação, ou seja, fazia a leitura labial.

3- Descrição dos avanços e limitações após as intervenções realizadas

No segundo semestre de 2010, apesar de não usar o aparelho auditivo, foi possível constatar que Ricardo, que anteriormente não fazia registros, no final desse semestre já copiava a matéria trabalhada em sala, fazia os deveres de casa completos e relacionava-se de maneira parcial com os colegas, apesar de constantes intervenções da professora em algumas situações de atritos entre os colegas. Ricardo já conseguia ouvir e respeitar a professora quando lhe chamava a atenção.

Em português, Ricardo conseguia ler o texto, porém ainda não conseguia interpretá-lo bem, pois não havia uma boa compreensão da mensagem. Tinha dificuldades na pronúncia e na articulação de fonemas. Cometia erros ortográficos frequentemente, pois continuava fazendo transcrição fonética.

Na matemática, tinha dificuldades de resolver as operações que envolviam a multiplicação e divisão. Quanto aos trabalhos avaliativos, não conseguia realizá-los sozinho, precisava de ajuda dos colegas e / ou professora. Às vezes, buscava ajuda, e às vezes, entregava sem resolver as atividades.

Gostava muito de conversar com os colegas através da oralidade, onde utilizava também a leitura labial como recurso de ajuda na comunicação. Muitas vezes esse diálogo ocorria até mesmo de forma excessiva, sendo necessário chamar sua atenção constante.

Houve então oportunidades de se verificar a capacidade que o aluno dispõe para expressar sua linguagem, seus conhecimentos, suas diferentes habilidades, através de jogos pedagógicos, dinâmicas de grupo, conversas individuais com a mesma, exploração de imagens (gravuras e fotos), salientando o uso do visual para discutir temáticas e/ou ampliar o seu vocabulário.

4- Opinião dos professores entrevistados sobre:

4.1 - As dificuldades encontradas no processo de inclusão

“Aceitação por parte das escolas e professores, despreparo dos profissionais, falta de interesse dos governantes em melhorar as condições de adequações das escolas.” (Professora Yara)

“As dificuldades encontradas por mim foi a questão da falta da capacitação, do preparo adequado para trabalhar com os alunos com NEE. A principal preocupação era se o que eu estava trabalhando com aquele aluno com NEE estava adequado com a sua necessidade, sua realidade. Sempre achava que poderia fazer algo a mais para que ele conseguisse se desenvolver mais.” (Professora Filomena)

As professoras Filomena e Yara têm uma grande compreensão da realidade em que trabalham e percebem a necessidade da inclusão dos alunos com surdez, para uma importante socialização das crianças. A professora Karina soube identificar que a origem deste processo se iniciou a partir da educação inclusiva, destacou a interação entre os alunos surdos e os ouvintes, reconhecendo a carência pedagógica dos professores e o grande número de alunos nas turmas. A professora Yara reconhece que a socialização, a superação pessoal e econômica são benefícios consideráveis, mas também relata as dificuldades da pouca aceitação e preparação dos profissionais nesta área da educação, além de citar o descaso político para esta realidade: *“falta de interesse dos governantes em melhorar as condições de adequações das escolas.”*

4.2 - A formulação do plano de ensino e o material pedagógico após a inclusão dos educandos

“Particularmente não percebi nenhuma mudança neste sentido, a não ser a construção de rampas em algumas escolas.” (Professora Yara)

“Não houve nenhuma alteração na forma de planejar as aulas, continuam tal como eram antes, somente a construção do PDI do aluno, falando sobre as suas dificuldades e limitações, onde o professor deveria sugerir mudanças para a prática com esse aluno, mas tinha dificuldades de encontrar essas atividades diferenciadas e adequadas.” (Professora Filomena)

Segundo MANJON (1995), para que haja a inclusão dos alunos com necessidades especiais, algumas adaptações devem ser feitas nas escolas, tanto físicas como curriculares, incluindo maior capacitação dos professores.

Para a professora Yara não houve mudança no planejamento e no material pedagógico a ser aplicado aos educandos especiais, apenas nas estruturas físicas das escolas. Já a professora Karina disse que cada professora elabora seu próprio planejamento e material pedagógico, mas sem apoio ou orientações sobre o planejamento diferenciado, planeja da maneira que julga correto. Ela relata suas dificuldades de encontrar atividades diferenciadas para alunos

com NEE, demonstrando interesse. Percebe-se, entretanto a falta de apoio da equipe pedagógica nessas situações.

4.3 - Cursos de formação permanente para o trabalho com educandos especiais

“Sinto necessidade de formação no trabalho inclusivo com os alunos, para que eu possa estabelecer novas práticas pedagógicas e diversificação das aulas para melhor atender as crianças.” (Professora Yara)

“Há necessidade de cursos de formação para facilitar o trabalho com os alunos com NEE, às vezes sinto receio de prejudicar o aluno em determinadas situações, por não ter certeza se aquela atividade ou intervenção é a melhor ou mais adequada.” (Professora Filomena).

O medo de prejudicar, de acordo com Carvalho (2000), são as barreiras da inclusão, pois a escola precisa disponibilizar informações, acompanhamento, cursos, debates e outras atividades, para facilitar o bom andamento dos trabalhos do professor com seus alunos “especiais”.

4.4 - Contribuições significativas sobre a inclusão de aluno com hipoacusia

“Poderia ser melhor se houvesse mais preparo e aceitação. Minha contribuição é com textos diversos para reflexão, debate e produção com o objetivo de levar o aluno a ter confiança e falar por si mesmo.” (Professora Yara).

Diante da complexidade da proposta inclusiva, devido à falta de condições da escola em receber os alunos e ao despreparo dos professores, Melli (2001) apresenta algumas medidas que o professor pode adotar para alcançar a efetivação do processo: o professor deve estar capacitado, não somente para atender ao aluno com deficiência, mas para atender às necessidades de cada aluno e receberá, para isso, um suporte técnico constante. Ressalta ainda a necessidade de que os professores “voltem a estudar, pesquisar, refletir sobre suas práticas e a buscar metodologias inovadoras de ensino para esse fim” (p.19).

“Percebo que este aluno não acompanha o desenvolvimento cognitivo da turma, no entanto a interação social lhe faz muito bem. Geralmente, os alunos considerados “normais” são muito compreensivos.” (Professora Karina).

“Reconheço que o aluno não desenvolveu tal como os outros, mas obteve avanços significativos em relação as suas limitações. Uma socialização melhor, conseguiu trabalhar melhor em grupos com os colegas, conseguiu respeitar melhor as normas disciplinares da

escola, avançou também na questão de sua auto estima participando mais das aulas e das atividades propostas, sem receios como ocorria muito no início do ano.” (Professora Filomena).

A professora Yara salienta e reafirma a necessidade de uma melhor qualificação e discrimina suas contribuições. A professora Karina esclarece que os alunos com surdez não acompanham o nível de aprendizagem dos alunos ouvintes, mas estes, segundo a professora, simplesmente interagem com os colegas de forma a não atrapalhar a aula. A partir daí percebemos que a inclusão não está acontecendo. A professora Filomena destaca alguns dos avanços do aluno que considerou significativo, como por exemplo, a sua participação nas atividades propostas para a turma e no respeito às normas disciplinares da escola. Este é um sinal que ocorreram avanços, e que para isso decorreram-se muitos diálogos e constantes intervenções no dia a dia.

5 - Opinião da coordenadora pedagógica da escola sobre a educação inclusiva para surdos:

Maria trabalha na escola pública municipal pesquisada, com 830 alunos matriculados. Há nesta escola três alunos com hipoacusia. A escola adota o oralismo como filosofia educacional, mas segundo a coordenadora pedagógica entrevistada, a escola não dispõe de recursos especiais para atender esses alunos.

Segundo Maria, após a implantação das leis que garantem a inclusão escolar dos alunos com NEE, o processo funciona dessa maneira na escola que ela coordena: os alunos são matriculados, enturmados, incluídos no corpo discente. São acompanhados mais de perto, busca-se oferecer condições para aprendizagem. Os casos mais graves são encaminhados para atendimentos em escolas próprias. Os tipos de deficiências que a escola atende na sala comum são alunos com baixa visão, com síndrome de Down, paralisia cerebral leve e deficiente físico (cadeirante).

“A escola busca respeitar as limitações dos alunos especiais que chegam à escola, porem é sabido que os professores regentes em sua maioria estão despreparados para tais atendimentos.” (Maria - Coordenadora Pedagógica).

De acordo com a coordenadora entrevistada, a escola busca respeitar as limitações dos alunos especiais que chegam à escola, porém reconhece a falta de preparo que seus professores enfrentam para receber e atender os alunos com NEE.

Quanto à estrutura física para atender os alunos portadores de necessidades especiais, a escola vem aos poucos se adaptando para atender às diferentes especificidades, porém é necessário melhorias.

“A escola inclusiva propicia a socialização, a oportunidade de crescimento emocional, cognitivo, amplia as possibilidades do aluno em receber de fato a educação formal e a que o insere na sociedade, confirma seu direito como pessoa e cidadão que é.” (Maria).

6 - Opinião da assessora do projeto da educação especial da prefeitura sobre as condições para a atuação do professor no trabalho com surdos no processo de ensino-aprendizagem

Glória é formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia; possui cursos de formação e especialização na área de surdez. Trabalha com surdos desde 1996, quando teve início o trabalho na Prefeitura Municipal de Ipatinga, na Escola Municipal Maria Rodrigues Barnabé. Hoje, ela é assessora do Programa Brasil Alfabetizado, mas já trabalhou com a educação de surdos de Ipatinga.

A assessora refere que o processo de inclusão dos educando surdos na rede regular de ensino de Ipatinga ocorre da seguinte maneira: da educação infantil até o 5º ano os alunos surdos estudam em classes especiais, (aprendem a Língua de Sinais e os conteúdos da educação formal). A partir do 6º ano são enturmados no Ensino Regular, com intérpretes de Libras nas salas. Este ano de 2011, segundo a assessora, a proposta será de um intérprete por área (português, matemática, etc.).

“Estamos caminhando. Os educandos surdos foram incluídos a partir de 2009. Estamos só no início, mas com os intérpretes em sala de aula e a boa vontade do educador penso que sim, pois é direito.”

Sobre a qualificação do profissional que trabalha com os surdos, Glória disse:

“A prefeitura oferece cursos de Formação continuada, curso em Língua de Sinais várias vezes por ano e atualmente em parceria com o Estado trouxe o CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com Surdez) que oferece formação e qualificação de intérpretes.”

A assessora relatou nesta declaração existência de cursos de formação continuada para professores na educação de surdos. Mas, a realidade citada pelas professoras entrevistadas é outra, pois não tiveram acesso a estes cursos; muitas vezes, o número de vagas oferecidas é pequeno para a demanda de educadores.

A formação implica em um processo contínuo. Segundo Sadalla (1997), precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem. Para a autora, o professor precisa ser orientado a refletir sobre a sua prática, para que entenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula.

Segundo Glória, *“a aceitação incondicional dos educandos surdos e a mudança de postura do educador e de todos os atores que pertencem à Unidade Escolar na qual estão inseridos”* são as mudanças que precisam ocorrer na prática pedagógica nas salas de projeto onde existem alunos surdos. Ela ainda complementa: *“Será necessário um outro olhar sobre esses educandos”*.

Sobre o cumprimento da legislação da Educação Especial, no que se refere à inclusão de alunos surdos em Ipatinga, diz a assessora: *“A lei é o amparo legal, mas acontecer o atendimento e a qualidade do trabalho dependerá das equipes diretrizes, assessoria, coordenação e professores envolvidos”*.

A respeito das contribuições no processo de inclusão dos alunos com surdez, a assessora entrevistada destaca: *“Acreditando que são sujeitos dotados de capacidades, conhecimentos e que através de sua Língua Materna, a Libras, conseguirão aprender a ler e construirão conceitos, farão operações de pensamentos e construirão aprendizagens significativas como qualquer outra criança ouvinte.”* A assessora afirma e destaca que tantos ouvintes quanto surdos tem a mesma capacidade cognitivas no aprendizado escolar.

Sobre a utilização de uma estratégia visual para aprender, a psicopedagoga afirma que *“o educando surdo é totalmente visual. O professor que trabalha com surdos necessita privilegiar em seus planejamentos atividades onde a atenção e a percepção visual estejam sempre presentes”*.

Ela sugere duas atividades fundamentais para a construção de conceitos como estratégias visuais utilizadas na educação de surdos: a dramatização e o teatro de preferência realizados por outro surdo.

7 - Contextos familiares de Ricardo e trajetórias

Durante a entrevista e as reuniões de pais, que, aliás, ela não faltava a nenhuma, percebi sua preocupação e ansiedade em fazer sempre algo que poderia ajudá-lo. Percebi o quanto ficava feliz quando a professora relatava qualquer avanço de seu filho, mesmo sendo pequeno aos nossos olhos.

Segundo Carla (mãe de Ricardo), além de frequentar a escola pública atualmente, seu filho já frequentou uma instituição especializada. Reclama que hoje o ensino oferecido ao seu filho não está sendo adequado e suficiente. Contudo, ela retira pontos positivos depois que seu filho passou a frequentar a sala comum da escola regular: *“O aspecto comportamental dele melhorou muito, pois ele se comportava de forma agitada. No aspecto da aprendizagem, ele melhorou um pouco, pois ele só tinha um caderno para todas as matérias e não tinha uma sequência; hoje ele já tem uma sequência”*

Segundo Carla, não existe inclusão dos Portadores de Necessidades Especiais nas escolas públicas. Ricardo entrou na escola com quatro anos como ouvinte. Sua linguagem só se desenvolveu aos sete anos.

Sobre a participação da família no aprendizado, Carla diz que ela o acompanha na escola no que precisa. Disse que tem conhecimento que existe uma cirurgia para o problema do filho, que é o implante coclear, mas não tem condições financeiras para realizá-la. Por isso comprou o aparelho auditivo, mas ele não faz uso, como já relatado.

Carla ainda conta que Ricardo nasceu com oito meses e que ela passou por vários problemas psicológicos durante a gravidez, por isso acha que ele teve má formação no ouvido. No parto ela teve pré-eclampsia.

8 – A visão de Ricardo sobre a escola, suas dificuldades e conquistas

Perguntado sobre o que pensa da escola, um pouco timidamente, diz que é bom estar na escola, e que o relacionamento com os colegas e professores é muito bom, exceto por sua vice-diretora que reclama com ele sobre seus comportamentos.

“O que preciso melhorar na escola é parar de fazer bagunça. A vice-diretora não gosta de mim por causa disso.” (Ricardo, aluno com hipoacusia).

Segundo ele, a escola é um ambiente importante, pois: *“aqui posso aprender muitas coisas.”* Ele destaca que gosta muito de jogar bola nas aulas de Educação Física, e que é sua matéria preferida. Ele treina futebol num clube da cidade, ainda diz que, em seus sonhos, planeja jogar no Ipatinga Futebol Clube.

“Quando a professora fala algo que não entendo, sinto vergonha de dizer que não ouvi e pedir para ela repetir; não consigo entender direito o que diz o texto quando os colegas ou a professora lê e por isso na hora de fazer o dever sobre o texto eu não consigo.” (Ricardo).

Para ele, o que precisaria mudar dentro da escola, são seus comportamentos, para que ninguém mais reclame dele. Confessa que tem dificuldades de ler e interpretar, por não conseguir ouvir bem e por, também, não perguntar ao professor quando não entende.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância do tema se deve ao fato de poucos estudos versarem sobre hipoacusia, tratando a surdez de uma forma generalizada. Esse estudo se preocupou em investigar como o professor pode contribuir nesse processo e intervir para facilitar a inclusão e aprendizagem do aluno com hipoacusia.

A questão de investigação que teceu essa pesquisa foi: *Como é possível acontecer uma verdadeira inclusão de educandos surdos em uma sala de aula regular?* Todas as trajetórias da metodologia da pesquisa foram realizadas com o acompanhando dos momentos de intervenções, dificuldades e conquistas dos professores e do aluno. Verificou-se a maneira como o aluno se comportava nas aulas; suas estratégias de comunicação adotada com os colegas e a professora, devido ao fato dele não ouvir bem; as consequências refletidas no processo ensino aprendizagem; a questão do seu preconceito em relação ao uso do aparelho auditivo.

Toda a pesquisa, estudos bibliográficos e pesquisa de campo foram meios riquíssimos de contribuição para mostrar o quanto os professores, mesmo sem cursos de aperfeiçoamento na área, procuraram trabalhar com amor, respeitando as limitações do aluno, demonstrando suas ansiedades, seu interesse em ajudar, colaborar e acreditar no processo de inclusão do aluno. Confiaram na capacidade dele, e puderam perceber seus avanços dentro do seu tempo. Em relação ao uso do aparelho auditivo, não foi constatado nenhum avanço ou mudança nessa realidade.

Em relação à participação da família, a mãe era quem estava sempre presente nas reuniões ou quando solicitada fora dos dias de reunião. Seu interesse e participação na vida do filho eram nítidos. A cada avanço ela se emocionava e o motivava a continuar melhorando. Percebe-se a importância do acompanhamento da família, confirmando Kelman & Faria (2007), pois em cada conversa com a mãe e o aluno, constatava-se mudanças significativas em seu desenvolvimento.

Diante da realidade educativa dos alunos com hipoacusia, percebe-se a complexidade que abrange o tema e a necessidade de adequação das práticas didáticas pedagógicas. Percebe-se a carência do conhecimento das famílias e da escola em relação ao bilinguismo, que é de fundamental importância na concepção de uma verdadeira educação inclusiva. A criança surda ou mesmo com hipoacusia precisa receber o conteúdo curricular em sua língua, o que já está garantido pela legislação brasileira.

Instiga-se em qualquer educador o desejo de aprender, buscar conhecer uma nova língua, nesse caso, a língua de sinais, para viabilizar os processos de interação acadêmica e social com seus alunos com hipoacusia.

Além da compreensão da necessidade do educador aprender uma nova língua é necessário buscar esse conhecimento; o que pode contribuir para aprimorar sua prática educativa, ser promotor de uma educação inclusiva de qualidade, viver um pouco do mundo dos nossos irmãos surdos, através da comunicação.

Considerando os dizeres referentes à intervenção, os mesmos não constituem uma fórmula, ou algo pronto e acabado para a solução dos problemas da educação de surdos, mas sim um conjunto de análises, observações e reflexões da prática de uma realidade escolar, que podem servir de orientação ou adequação para outras realidades.

Vale destacar que toda a comunidade escolar (família, direção, professores, funcionários e alunos) precisa incorporar o verdadeiro sentido de uma educação inclusiva, respeitar as diferenças, adequar ou criar um trabalho pedagógico de acordo com a realidade educacional dos alunos, aprender a valorizar e usar a língua de sinais. Apesar da mãe de Ricardo demonstrar muito interesse em seu desenvolvimento, ela ainda não reconhecia nele o seu direito de se comunicar de uma forma mais eficaz, ou seja, através da Libras, mesmo sabendo que ele tende a ficar surdo, ela não aceita essa realidade. Ela expressou seu desejo de realizar o implante coclear, mas não o fez por falta de recursos financeiros.

Enfim, espero ter contribuído para uma mudança do olhar do educador sobre os alunos com hipoacusia, que sejam amados, tratados com carinho, respeitados e consiga desenvolver suas habilidades de acordo com o seu tempo; e que principalmente as famílias com crianças hipoacústicas compreendam a importância da Libras para a qualidade de vida deles.

Desejo também que essa pesquisa instigue outras investigações em situações concretas com educandos com hipoacusia, buscando motivar os professores que trabalham em escolas com ou sem alunos com hipoacusia a aprenderem a língua de sinais e fazer a diferença em suas aulas.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, A. ;Caetano, A. ; NASTAS, S.:" Processamento Auditivo Central: O que é isto?" - Revista Fono Atual - 1; 17 - 18 - 1997.

_____. "Processamento Auditivo Central:Avaliação e diagnóstico"- Revista Fono Atual - vol. 2; 34 - 36 - 1997. <http://www.cefac.br/library/teses/3ce3a6224b77e95ab2d5699e45e13a42.pdf>

AZEVEDO, M; PEREIRA, L; VILANOVA, L & Goulart, A.- Avaliação do processamento Auditivo Central: Identificação de Crianças de Risco para Alteração de Linguagem e Aprendizado Durante o Primeiro Ano de Vida - Tópicos em Fonoaudiologia Clínica - São Paulo - Lovise - 1995

BOTELHO, P. **A leitura, a escrita e a situação discursiva de sujeitos surdos: estigma, preconceito e formação imaginária.** Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 1998 (Dissertação de mestrado).

_____, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos. Ideologias e práticas pedagógicas.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora,2010.

BOUTON, C.P.- **Desenvolvimento da Linguagem**, Editora Moraes, 1977.

BRASIL. Constituição Federal Brasileira, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1999.

_____. Plano Nacional de Educação (Lei no 10.172/01), 2000.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BUZAR, E. A. S. **A Singularidade Viso-espacial do Sujeito Surdo: implicações Educacionais.** 2009. F. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

CAMARGO, Alessandra. **Surdez e Linguagem**. Disponível em: http://librasnaeducacaoinfantil.blogspot.com/2010/04/surdez-e-linguagem_18.html 2010. Acesso em: 25/03/2011.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

COLE, M. & COLE, S.R. *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CRUZ NETO, **O Trabalho de campo como descoberta e criação**. In.: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 19.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.51-66.

CUMMINS, J. **Bilingual children's mother tongue**. Traduzido por QUADROS, 2003, p. 28. FERNANDES, Eulalia. Surdez e Bilinguismo. Ed. Mediação 2010. Porto Alegre.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Tradução: Edilson Alkmim da Cunha. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

_____ **Sobre os princípios e práticas e Educação Especial**. Espanha, 1994.

DINIZ, M. De que sofrem as mulheres-professoras? IN: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: CORDE, 1994. BRASIL.

_____ *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO NACIONAL DOS SURDOS - FENEIS. Disponível em <http://www.feneis.com.br/page/>. Acesso em: 02/02/2011.

FERNANDES, Eulália. **Surdez e Bilinguismo**. Org.; Ronice Muller de Quadros...(et al.) – Porto Alegre: Mediação, 2010. (3 ed.rev. e atual. Ortog.)

FEDOSSE, E. & SANTANA, A. P. (2002). **Gesto e fala: ruptura ou continuidade?** *Revista Distúrbios da Comunicação*, 13(2), 243- 256. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a12v13n2.pdf>. Acesso em: 02/01/2011.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 3. ed.revista - Campinas, SP: Autores Associados, 2002. In: MOURA, M.C. *et alli. Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993.

KELMAN, C. A. **Os diferentes papéis do professor intérprete**. *Espaço: Informativo Técnico-Científico*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 25-30, 2005.

 FARIA, C. B. **Mães de surdos e suas percepções.** In: Eduardo José Manzini. (Org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam.* Marília: ABPEE/FAPESP, 2007. p. 187-200.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (orgs) **Surdez: processo educativo e subjetivo.** São Paulo: Lovise, 2006.

Intérprete de Libras: atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação / FAPESP, 2009.

O Que Dizem/Sentem Alunos Participantes de Uma Experiência de Inclusão Escolar Com Aluno Surdo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n2/a08v13n2.pdf>. Acesso em: 5/10/2010.

 ; MANTELATO, S. A. C. **As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos** In: LACERDA, C.B.F. et al. *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe.* São Paulo: Plexus, 2000. p. 21-41.

LOPES, M. **As atitudes do professor ouvinte da classe comum frente ao escolar surdo.** Porto Alegre, 1997. Dissertação - Faculdade de Educação, UFRGS.

MANJON, D.G. **Adaptaciones curriculares:** guia para su elaboración. Porto Alegre, 1995. Disponível em: *Revista "Educação Especial" n. 31, p. 37-48, 2008, Santa Maria.* Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>> acesso em 06/03/11

MELLI, R. IN: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão:** como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

MELLO, H. A. B. **O falar bilíngüe.** Goiânia: Editora da UFG, 1999 MEADOW, 1979; MAYBERRY, 1992; MORFORD, 1996.

MOURA, M.C. **"A língua de sinais na educação da criança surda".** In: MOURA, M.C. et alli. *Língua de sinais e educação do surdo.* São Paulo: Tec Art, 1993.

O surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro. Revinter, 2000.

PEREIRA; Maria Cristina da Cunha & VIEIRA Maria Inês da Silva. Bilinguismo e Educação de Surdos. *Revista Intercâmbio*, volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

PEROTONI, Cleonice, 2009. **A Inclusão De Portador De Deficiencia Auditiva Na Escola De Educação Infantil E Creche Irmã Dulce De Alta Floresta-Mt.** Disponível em: <http://www.webartigos.com>. Acesso em 20/07/2010.

PIAGET, Jean, et alia, **Teorias da Linguagem Teorias da Aprendizagem,** Lisboa, Edições 70, sd.

Política Nacional de Educação Especial, 2008, em *Inclusão: Revista de Educação Especial*, Brasília, v.4. n.1, jan/jul.2008.

QUADROS, R. M. de. *Educação de Surdos: a Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. 2003.

_____, Ronice Miller. **Situando as Diferenças implicadas na Educação de Surdos: Inclusão/Exclusão**. In Revista Ponto de Vista, UFSC. N.º 4. 2002-2003.

_____, R. M. de. & Karnopp, L. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artes Médicas. 2004.

_____, Ronice Miller de e Sutton-Spence Rachel. **Poesia em Língua de Sinais: Traços da Identidade Surda** in QUADROS, Ronice Muller de (org.) Estudos Surdos I. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2006.

ROOTS, J. **The politics of visual language: deafness, language choice, and political socialization**. Canadá: Carleton University Press, 1999.

SÁ, Nídia R. L. **Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo**. Niterói: EduFF, 1999. p. 47.

SANCHEZ, C. **“Los sordos con restos auditivos”**. In.: El Bilingüismo de Los Surdos. Santafé de Bogotá: Insor, v.1, n. 2, 1996.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTANA, Ana Paula; GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle. Apud MAYBERRY, R. (1992); MAYBERRY, R. & EICHEN, E. B. (1991); MORFORD, J. P; MORI, C. (1994); TERVOORT, R.T (1981). **O Estatuto Simbólico dos Gestos no Contexto da Surdez**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a12v13n2.pdf>. Acesso em: 05/01/2011.

SANTOS, M.P. dos e Paulino, M.M. (Orgs.) **Inclusão em Educação: Culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA. R.N. e DAVIS, C. **É Proibido Repetir. Cadernos de Educação Básica. Série Atualidades Pedagógicas**, n.4. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental 1994.

SILVA, Daniele N. H. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus, 2002.

TARTUCI, D. **A experiência escolar de surdos no ensino regular**. 2001, 167f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Educação, Piracicaba, 2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípio política e prática em educação especial**. 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2010.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência e Cultura / Ministério da Educação e Ciência da Espanha/ Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência- Coordenação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília, 1994.

_____. Conferência Mundial de Educação Especial. **A Declaração de Salamanca. Sobre os princípios, política e prática em educação especial**. Salamanca, Espanha, 7 a 10 junho/1994.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____, L.S., LURIA, A. R. LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8ª edição. São Paulo: Ícone, 2001.

_____, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 3 ed. Porto alegre: Bookman, 2005.



ANEXO 01
 Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais ou Responsáveis,

Sou orientanda 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_ A Importância da Intervenção do Professor na Inclusão de Alunos com Surdez. 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.

Constam da pesquisa observações das situações cotidianas e rotineiras da escola, próprias das NEEs , INCLUSAÕ, ETC e, ainda, entrevistas com os professores no intuito de verificar como está ocorrendo o processo de inclusão dos alunos com NEE nas escolas. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Para isso, solicito sua autorização para que seu (sua) filho(a) participe do estudo.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. Seu (sua) filho (a) 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 a identificação de seu (sua) filho (a) não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone 031- 8487-4070 ou no endereço eletrônico marceliabremer@yahoo.com.br. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Orientanda do curso de especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. UAB – UnB

Sim, autorizo a participação de meu (minha) filho(a) _____ neste estudo.

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____

ANEXO 02**ENTREVISTA COM A ASSESSORA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS
NA PREFEITURA DE IPATINGA**

Perfil do Entrevistado

- 1- Qual a sua função na prefeitura? _____
- 2- Qual a sua formação acadêmica? _____
- 3- Você tem algum curso ou especialização para trabalhar com alunos surdos?
- 4- Você poderia descrever a sua trajetória profissional relacionada à educação de surdos?

Sobre a Educação dos surdos em Ipatinga:

1. Como se processa a inclusão de educandos surdos na rede regular de ensino de Ipatinga?
2. Em sua opinião as escolas da rede regular de ensino em Ipatinga oferecem condições para a atuação do professor no trabalho com o surdo para que aconteça o ensino-aprendizagem? Justifique sua resposta.
3. A prefeitura oferece uma qualificação ao profissional de educação que trabalha com os surdos? Quais os recursos oferecidos a este profissional para a sua melhor atuação?
4. Que mudanças você percebe que deve ocorrer na prática pedagógica nas turmas de projeto onde existem alunos surdos?
5. Você acha que a legislação da Educação Especial está sendo devidamente cumprida no que se refere à inclusão de alunos surdos em Ipatinga?
6. Como o professor regente que trabalha com alunos surdos na turma de projetos pode contribuir no processo de inclusão desses alunos?
7. Em sua opinião você acha que o aluno surdo utiliza alguma estratégia visual para aprender?
8. Cite exemplos de estratégias visuais utilizadas por você na educação de surdos.

QUESTIONÁRIO PARA A COORDENORA PEDAGÓGICA DA TURMA DE PROJETOS DA ESCOLA PESQUISADA

Quais é o tipo da escola? Pública municipal.

- 1- Qual o número de alunos matriculados?
- 2- Quantos alunos matriculados são surdos ou deficientes auditivos?
- 3- Qual a filosofia educacional que a escola adota em relação a esses alunos surdos?
 Oralismo Comunicação Total
 Bilinguismo- português e Libras.
- 4- A escola dispõe de recursos especiais para atender esses alunos surdos?
 Sim Não

Em caso afirmativo, de quais recursos a escola dispõe?

- Intérprete de Libras
 Professores que dominam Libras
 Materiais adaptados em Libras
 Outros: _____

- 5- Os alunos surdos estão:
 agrupados em uma única turma distribuídos em salas com alunos ouvintes
- 6- Como se iniciou o processo de inclusão dos PNEEs na escola, depois das leis que garantem aos mesmos esse direito á inclusão escolar?
- 7- Quais os tipos de deficiência que a escola atende, na sala comum?
- 8- A escola está preparada para trabalhar com essa demanda?
- 9- O espaço físico da escola está adequado para receber os alunos PNEEs?
- 10- Em sua opinião Como a escola inclusiva pode contribuir para o desenvolvimento desses alunos?

QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA DA TURMA DE PROJETOS DA ESCOLA PESQUISADA

1- Como se iniciou o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala comum?

A - Quais os benefícios?

B - Quais as dificuldades?

- 2- Como foi formulado o plano de ensino e o material pedagógico para ser aplicado em sala de aula após a inclusão dos alunos com necessidades especiais?
- 3- Você sente necessidade de participar de cursos de formação permanente para o trabalho com educandos que apresentam necessidades educacionais especiais?
- 4- Existe capacitação para o desenvolvimento do plano de ensino para trabalhar com esses alunos?
- 5- Na atual conjuntura como você vê o processo de inclusão nas escolas, em salas comuns?
A - Quais são as principais necessidades?
- 6- Como você percebe o desenvolvimento do educando incluído nesse processo?
Quais foram suas contribuições mais significativas?

QUESTIONÁRIO PARA A FAMÍLIA DOS ALUNOS COM SURDEZ DA ESCOLA PESQUISADA

- 1- Além de frequentar a escola pública, seu filho frequenta alguma instituição especializada á sua deficiência?
- 2- O ensino oferecido ao seu filho na escola está sendo adequado, suficiente para seu aprendizado?
- 3-Quais os aspectos positivos que depois que seu filho passou a frequentar a escola regular de ensino na sala comum?
- 4-Qual sua opinião sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas?

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO COM SURDEZ DA ESCOLA PESQUISADA

- 1- O que você pensa da escola?
- 2- Como é seu relacionamento com seus professores?
- 3- Como é sua convivência com seus colegas?
- 4- Qual a importância da escola na sua vida?
- 5- O que você aprendeu que considera importante?
- 6- Se pudesse mudar alguma coisa na escola, o que mudaria?
- 7- Você sentiu alguma dificuldade em aprender? O que? Por quê?