

SURDEZ E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**DEAFNESS Y AND SCHOOL INCLUSION: AN ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF FUNDAMENTAL TEACHING TEACHERS****SORDERA E INCLUSIÓN ESCOLAR: UN ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESORES DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL**

Daiane Natalia Schiavon

Doutora em Educação Escolar – FCLAr – UNESP

Pós-Doutoranda em Educação Especial – UFSCar

E-mail: daia_schiavon@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho partiu da perspectiva da inclusão escolar de alunos surdos na classe comum. Objetivou-se assim analisar a prática pedagógica de duas professoras do primeiro ano do ensino fundamental com alunos surdos, visando identificar as ações comunicativas entre os mesmos. Este trabalho se constituiu numa pesquisa de caráter qualitativo. A partir das observações obtidas, foi feita uma comparação com o que pontua a literatura pertinente, verificando-se assim, as práticas pedagógicas inclusivas adotadas pelos professores. A pesquisa desenvolveu-se em duas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de uma cidade de pequeno porte, estado de São Paulo. Também foi aplicado junto aos docentes um questionário/entrevista constituído por reflexões acerca de sua própria prática pedagógica, referente ao ensino aprendizagem do aluno surdo. Os resultados reforçam a ideia de que cabe aos educadores estarem mais próximos dos alunos, fazendo adaptações do currículo e estruturando estratégias comunicativas e pedagógicas para cada um. Evidenciam a necessidade da continuidade da formação dos professores que atuam com estes alunos e apontam dificuldades relacionadas ao padrão de comunicação entre a professora e o aluno, oriundas da importância da LIBRAS como canal efetivo de compreensão entre ambos. **Palavras-chaves:** Surdez; inclusão escolar; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The present work started from the perspective of the school inclusion of deaf students in the common class. The aim of this study was to analyze the pedagogical practice of two teachers from the first year of primary education with deaf students, in order to identify the communicative actions between them. This work was constituted in a research of qualitative character. From the observations obtained, a comparison was made with what the pertinent literature points out, thus verifying the inclusive pedagogical practices adopted by teachers. The research was developed in two elementary schools of the Municipal Network of a small city, state of São Paulo. A questionnaire / interview was also applied to the teachers, made up of reflections about their own pedagogical practice, referring to the teaching of the deaf student. The results reinforce the idea that it is up to the educators to be closer to the students,

making adaptations of the curriculum and structuring communicative and pedagogical strategies for each one. They demonstrate the need for continuity of teacher training, which work with these students and point out difficulties related to the communication pattern between the teacher and the student, stemming from the importance of LIBRAS as an effective channel of understanding between both.

Keywords: Deafness; school inclusion; pedagogical practices.

RESUMEN

El presente trabajo partió de la perspectiva de la inclusión escolar de alumnos sordos en la clase común. Se objetivó así analizar la práctica pedagógica de dos profesoras del primer año de la enseñanza fundamental con alumnos sordos, buscando identificar las acciones comunicativas entre los mismos. Este trabajo se constituyó en una investigación de carácter cualitativo. A partir de las observaciones obtenidas, se hizo una comparación con lo que puntualiza la literatura pertinente, verificándose así, las prácticas pedagógicas inclusivas adoptadas por los profesores. La investigación se desarrolló en dos escuelas de Enseñanza Fundamental de la Red Municipal de una ciudad de pequeño porte, estado de São Paulo. También se aplicó junto a los docentes un cuestionario / entrevista constituido por reflexiones acerca de su propia práctica pedagógica, referente a la enseñanza aprendizaje del alumno sordo. Los resultados refuerzan la idea de que corresponde a los educadores estar más cerca de los alumnos, haciendo adaptaciones del currículo y estructurando estrategias comunicativas y pedagógicas para cada uno. En el caso de los profesores, que actúan con estos alumnos y señalan dificultades relacionadas al patrón de comunicación entre la profesora y el alumno, oriundas de la importancia de la LIBRAS como canal efectivo de comprensión entre ambos.

Palabras claves: Sordera; inclusión escolar; prácticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos históricos sobre a educação de pessoas com deficiências, ou qualquer outro distúrbio grave de aprendizagem, comportamento, e demais condições que afetam o desenvolvimento humano, apontam um modelo de atendimento segregado e preconceituoso em relação a essas pessoas. Em certos momentos, deixados em asilos ou abrigos, em outros, em instituições especializadas, e, em outros ainda, em classes especializadas nas escolas públicas, mas segregados dos demais colegas. No entanto, nas últimas décadas, do século XX, em função de novas políticas educacionais, a educação passou a ser um direito de todos e no mesmo espaço escolar, denominado de inclusão educacional.

A legislação e os pesquisadores da área da educação, ao expressarem o sentido do acesso de todos às escolas de ensino regular, promoveram o rompimento de barreiras significativas na educação, dando origem a um novo paradigma educacional e uma nova visão

do ensino especial. Desse modo, a inclusão demandou uma mudança de mentalidade, exigindo uma maior conscientização por parte do sistema educacional, bem como a reestruturação nas ações de gestão e práticas pedagógicas, visando garantir o suporte necessário às condições de cada aluno, para assegurar uma resposta educacional adequada às suas necessidades.

Segundo Omote (2005),

[...] em nome da educação inclusiva, têm sido desativados recursos convencionais de Educação Especial e têm sido reintroduzidos nas classes de ensino comum aos alunos deficientes daí excluídos anteriormente. Um sistema inclusivo de educação precisa desenvolver meios para atender as necessidades educacionais de todos os alunos. Há também entendimento de que estes devem ser escolarizados em conjunto por supor que a diversidade deve favorecer a aprendizagem de todos (OMOTE, 2005, p.35).

Dessa maneira, os estudos bibliográficos têm apontado que uma das maiores preocupações dos professores a partir do processo inclusivo tem sido de como ensinar alunos com deficiências em suas turmas comuns, uma vez que isso requer reformulação de suas práticas pedagógicas. Entretanto, a educação inclusiva tem apontado cada vez mais o princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas sim em equipes, compostas por um grupo de indivíduos cujas propostas ou funções são derivadas de uma filosofia comum e de alcance de objetivos mútuos, sendo que o principal seria melhorar a escolarização para todos os alunos. Estes apontamentos corroboram com as idéias de Omote (1996),

O ensino comum e o ensino especial têm funcionado de um modo bastante desarticulado, contrariando os preceitos legais e todo o discurso teórico que fundamenta a Educação Especial. As nossas escolas apresentam um sistema dual, sendo um destinado à maioria da população estudantil e o outro, a uma parcela pequena dessa mesma população. Cada subsistema funciona como se fosse independente do outro e se possuísse clientela própria e recursos pedagógicos e humanos próprios, com a mínima possibilidade de intercambialidade (OMOTE, 1996).

De acordo com os estudos de (BUENO, 1999), os professores do ensino comum não foram preparados para lidar com alunos com deficiência e que as queixas eram sobre as turmas superlotadas, necessidade de atendimento individualizado e adaptação curricular.

De modo geral, a organização da prática pedagógica em classes comuns está voltada para o aluno dito normal, deixando de considerar as características individuais, demonstrando

muita preocupação com o rendimento escolar; e como os alunos com deficiência nem sempre correspondem as expectativas dos professores, mesmo inseridos nas classes comuns, ficam marginalizados em relação aos demais (CARVALHO, 2004).

Para Omote (2008),

A aplicação dos princípios da inclusão na Educação exige uma grande revisão nas práticas pedagógicas tradicionais. Há objetivos a serem cumpridos por todos os alunos e, considerando uma ampla diversidade de características e necessidades dos alunos, a escola precisa envidar um enorme esforço para rever suas velhas crenças, dogmas e práticas; precisa realizar também mudanças de diferentes ordens, para atender com competência todo o alunado com ampla variação em suas experiências pré-escolares e necessidades educacionais especiais e outras necessidades extraclases (OMOTE, 2008).

Portanto, observa-se que, de acordo com os princípios da inclusão escolar, esta deve promover as oportunidades de socialização e também proporcionar um ambiente de ensino-aprendizagem para que todos os alunos tenham acesso ao seu desenvolvimento pleno, o que inclui a conquista de competências, conhecimentos e habilidades que possam ser úteis para a sua vida futura. E, para que isto ocorra, o professor deve elaborar um plano de ensino com as devidas adequações curriculares, com atividades diferenciadas, bem como novas formas de avaliação, demandando para isso, tempo e conhecimento.

No que se refere às pessoas surdas, vários estudos como o de Dias e Pedroso (2005), Fray (2009), dentre outros, tem mostrado que a maior dificuldade é a comunicação, devido ao desconhecimento do professor em relação à língua de sinais.

A história da educação dos surdos mostra todo um processo evolutivo no qual, inicialmente, eram considerados incapazes de serem educados, bastante segregados e, durante muitos anos, via-se a surdez como patologia. Segundo Salles (2004, p.54), “[...] a trajetória social das pessoas surdas sempre esteve dialeticamente implicada com a concepção de homem e de cidadania [...] e de como estes eram vistos na antiguidade”.

A educação das pessoas surdas está, além dos fatores mencionados, atrelada a comunicação e a linguagem. Neste sentido, Valmaseda (1995) expressa que a linguagem vai além do falar ou compreender a fala dos outros, esta é uma representação interna da realidade, construída através de um meio de comunicação socialmente aceito. A partir desta perspectiva evidencia-se que a língua de sinais utilizada pela comunidade surda, deve também ser aceita pela comunidade ouvinte.

Segundo Marchesi (1995, p. 231) “uma educação satisfatória para a maioria dos surdos, deve prepará-los para conviverem e desenvolverem-se em duas realidades distintas”, ou seja, as duas realidades sociais que se completam, a realidade da sociedade ouvinte e a realidade da comunidade surda. Neste sentido, conforme aponta MARCHESI (1995, p.219) “[...] a comunicação e a linguagem na educação dos surdos é um dos pontos mais importantes que deve estar presente em todo o processo de ensino-aprendizagem”.

Dessa forma, verifica-se a necessidade e relevância de adaptações curriculares frente às dificuldades enfrentadas no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência, e, especialmente, no tocante ao aluno surdo. No volume sobre adaptações curriculares para o ensino de primeira a oitava série dos Parâmetros curriculares nacionais há a seguinte afirmação: “É indiscutível a dificuldade de efetuar mudanças, ainda mais quando implicam novos desafios e inquestionáveis demandas socioculturais” (BRASIL, 1999). É imprescindível que sejam feitas adaptações no currículo para que, assim, o ensino-aprendizagem do aluno surdo se efetive com sucesso. O mesmo deve ser visto como roteiro para os educadores a fim de favorecer a escolarização dos alunos, devendo ser flexível e passível de alterações, ou seja, levando em consideração o ritmo de aprendizagem de cada um e fazendo as adaptações necessárias. A flexibilidade e a dinamicidade do currículo regular são essenciais, enquanto facilitadores, para a superação das atuais restrições encontradas no sistema educacional. Firma-se por meio da Declaração de Salamanca que:

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] (UNESCO, 1994, p.6).

A educação inclusiva envolve a inserção de alunos deficientes em classes comuns do ensino regular, e, para isso, são necessários suportes e recursos, afim de que as diferenças não sejam encaradas como barreiras e pretextos para que o ensino e a aprendizagem não se efetivem, caminhando assim, para a construção de nova consciência coletiva (OLIVEIRA, 2004).

O processo inclusivo abarca uma série de princípios que devem assegurar que o aluno com deficiência seja visto como um membro importante e necessário, não somente para a

comunidade escolar, mas para a sociedade em geral, possibilitando assim a inclusão das crianças que dela fazem parte.

Segundo Sá (1999):

O paradigma da inclusão escolar desloca a centralidade do processo para a escola, tendo por princípio o direito incondicional à escolarização de todos os alunos nos mesmos espaços educativos. Produz uma inversão de perspectiva no sentido de transformar a escola para receber todos os educandos com suas diferenças e características individuais. A concretização desta possibilidade não dispensa o adequado aparelhamento da escola e a capacitação docente. Reconstruir uma escola exige a revisão de posturas e concepções, o reordenamento do trabalho pedagógico e o investimento vultoso em estruturas incluídas (SÁ, 1999, p.123).

A Declaração de Salamanca confirma a proposta de integração de pessoas portadoras de deficiências com direito a fazer parte da rede regular de ensino, onde é definida como escola inclusiva aquela que é capaz de atender a todos os seus alunos adequadamente, independente da cultura, condição social, condição intelectual ou condição física. Proclama-se, assim, que a inclusão deve estar ligada a todos os segmentos da sociedade e, ao que tange à área educacional, a mesma deve promover a inclusão de todos os alunos considerando suas reais necessidades.

De acordo com Skliar (1997, p.15) a surdez é concebida como uma “diferença a ser respeitada e não uma deficiência a ser eliminada”. Continua o autor argumentando sobre a importância de se respeitar a pessoa surda como pertencente a uma comunidade minoritária com direito à língua e cultura própria.

Assim, considera-se a pessoa surda como pertencente a uma comunidade com características próprias relacionadas à sua cultura e sua língua e ainda, uma percepção de mundo que deve ser respeitada e aceita por toda a sociedade, sem caracterizá-las como incapazes e deficientes (SKLIAR, 1997).

Ao fazer uma breve revisão histórica da educação dos surdos, vê-se que durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média que os surdos não eram educáveis e a sua cura só se daria por meios milagrosos. Os surdos ficaram portanto à margem da sociedade por um longo período de tempo e somente a partir do século XVI na Espanha com o monge beneditino Pedro Ponce de Leon é que surgiu a educação dos surdos.

Esse monge ensinou quatro surdos, filhos da aristocracia, a falar latim, grego e italiano, além de lhes ensinar conceitos de astronomia e física. Sua metodologia consistia na

escrita e oralização, além da dactilologia (representação manual das letras do alfabeto). Ponce de Leon fundou uma escola para surdos, de onde surgiram os primeiros educadores que começaram a admitir que educar surdos era algo possível. (MOURA, 2000).

No século XVII, na França, o abade Charles Michel l'Épée aproximou-se de alguns surdos que caminhavam por Paris e verificou que desenvolviam um tipo de comunicação apoiada no canal viso – gestual. A partir deste fato, o abade l'Épée desenvolveu um método educacional denominado “Sinais Metódicos” e fundou a primeira escola pública para surdos (MOURA 2000 E JANNUZZI, 2004). Posterior a isso, muitas outras escolas foram surgindo em diferentes países e com modelos diferentes de educação, com os defensores do oralismo e os defensores da língua de sinais.

No Brasil, a educação de surdos iniciou-se em 1855, quando D. Pedro II trouxe para o Rio de Janeiro um professor surdo francês, Hernest Huet, que começou a lecionar para dois alunos surdos. Nasce então, em 1857, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos que hoje é conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, que utilizava a língua de sinais.

A partir de 1911, seguindo a tendência da época, Huet passou a estabelecer o Oralismo puro em suas disciplinas. No entanto, a língua de sinais utilizada por este professor perdurou nas salas de aula até 1957, quando foi proibida de ser utilizada. Ainda assim ela era usada pelos alunos nos corredores e pátios da escola. (MOURA, 2000). Desta forma, a educação dos surdos foi aos poucos se fortalecendo dentro de várias tendências educacionais antagônicas, conforme descrita no item a seguir.

No fim da década de 1970 chegou ao Brasil a Comunicação Total, após visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos na Universidade Gallaudet. Segundo Deliberato (2001), surgiu em oposição ao oralismo. Tal abordagem propõe o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação: fala; leitura labial, escrita, desenho, língua de sinais e alfabeto manual. Essa abordagem sustenta o uso simultâneo da fala e da língua de sinais. A Comunicação Total é uma “filosofia educacional (que) implica numa nova maneira própria de se entender o surdo e, a partir daí, pensar-se na organização de uma metodologia de trabalho, que vise (a) programas para seu atendimento e seu processo educacional” (CICCONE, 1990, p. 6,7).

Na década seguinte começa no Brasil o bilingüismo, com base nas pesquisas da professora lingüista Lucinda Ferreira Brito, sobre a Língua Brasileira de Sinais. Essa abordagem propõe que sejam ensinadas aos surdos, duas línguas, a Língua Brasileira de

Sinais (LIBRAS) como a primeira língua e, secundariamente, a língua falada e/ou escrita a ser adquirida (GOLDFELD, 1997, p.32).

2 OBJETIVO

O presente trabalho pretendeu analisar a prática pedagógica de duas professoras do primeiro ano do ensino fundamental (de turmas diferentes) que possuíam alunos surdos matriculados em suas salas. Objetivou, especificamente, a:

- Identificar quais barreiras comunicativas há em sala de aula no que se refere à relação do professor com o aluno surdo em período de alfabetização.
- Analisar e descrever as práticas pedagógicas de duas professoras no que diz respeito ao processo de educação do surdo e pontuar as proximidades e/ou distâncias com aquilo que aponta a literatura pertinente.

3 METODOLOGIA

Este trabalho se constituiu numa pesquisa de cunho qualitativo que de acordo, com BOGDAN e BIKLEN, (1982, p.13) [...] “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada [...]”. Neste sentido, utilizou-se a observação em sala de aula, por ser de grande importância neste tipo de pesquisa como um meio facilitador da investigação acerca do assunto a ser abordado. De acordo com Ludke e André (1986, p.26), “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”. Também foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada com os dois professores, com a temática da comunicação e formas de trabalho em sala de aula, visando captar as suas impressões, pensamentos e perspectivas sobre a surdez, inclusão e práticas pedagógicas.

Local: O trabalho foi realizado em duas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Jaú - cidade do interior do estado de São Paulo.

Participantes: Participaram desse estudo duas professoras do ensino fundamental da rede municipal que lecionam em classes de primeiro ano, pertencentes a duas escolas diferentes, e três alunos surdos sendo um com oito anos de idade pertencente a uma escola e dois pertencentes à outra, ambos com dez anos de idade.

Procedimentos de Coleta de dados: Os dados foram coletados por um período de três meses com observações semanais em sala de aula, duas vezes por semana, perfazendo um total de quatro horas semanais. Realizamos uma pesquisa de campo, mediante a qual os dados foram coletados por meio de observação em sala de aula.

O desenvolvimento da pesquisa deu-se em várias etapas, sendo que a primeira consistiu em realizar um levantamento bibliográfico sobre a área da surdez e inclusão escolar, afim de aprimorar os conhecimentos sobre a temática do estudo. Paralelamente a isso, foram realizadas reuniões com os professores das escolas, visando explicar o objetivo do trabalho e solicitar autorização para a realização do trabalho em suas salas de aula.

A segunda etapa consistiu em se integrar, primeiramente, com a classe e com as professoras, antes de iniciar a observação propriamente dita. Nessa fase e em todas as outras, estabeleceu-se uma boa aproximação com as professoras e alunos por meio de conversas informais e no decorrer destas se dando por meio de uma entrevista semiestruturada.

A terceira etapa se constituiu na coleta de dados realizada por meio de visitas semanais a três escolas da rede municipal da cidade de Jaú, por três meses. Fora elaborado um protocolo, composto de itens referentes às práticas pedagógicas das professoras, se apresentam uma perspectiva inclusiva ou não, qual a postura destas em determinadas situações escolares, e outros apontamentos que se originaram no decorrer da pesquisa. O protocolo contempla os seguintes itens:

1) Avaliação Geral da Tarefa: qual atividade (disciplina), se individual ou em grupo. Este item avalia de maneira global a tarefa aplicada.

2) Atitude do aluno durante a tarefa: presta atenção, inquieto, se distrai facilmente, segue as atividades e orientações dirigidas ao grupo, se interessa pelas atividades, é persistente ou não. O mesmo descreve sobre o comportamento do aluno e de como este se age durante as atividades.

3) Realização do trabalho: atividades envolvendo grafismo, escrita, leitura, desenho, linguagem compreensiva e expressiva, ritmo para realização das tarefas e habilidade motora. Este item se refere sobre o ritmo de aprendizagem do aluno.

4) Relação aluno-professor: o professor ajuda, dá orientações, tenta fazê-lo realizar. O mesmo se refere às atitudes do professor frente às dificuldades do aluno.

5) Comentários específicos do professor. Neste momento, cabe ao professor levantar seus comentários..

6) Avaliação global da observação: Comentários sobre a tarefa proposta ao aluno, compreensão (entendimento) da tarefa, manifestações comportamentais, atitude do professor (recursos e metodologias utilizadas) relação com o aluno. De maneira geral, descrever o que fora observado, envolvendo a atividade, o professor, e o aluno.

7) Ações comunicativas do professor para com o aluno, atitude do aluno durante a tarefa. Este item descreve como é estabelecida a comunicação entre o professor e o aluno surdo e de que maneira este se comporta.

8) Ações comunicativas do aluno para com o professor, atitude do aluno durante a tarefa. O mesmo se refere ao tipo de comunicação da qual o aluno surdo se utiliza com o professor.

Assim, na quarta etapa, os dados obtidos foram analisados, organizados e tabulados mediante as categorias definidas de acordo com os itens do protocolo.

4 RESULTADOS

Os resultados obtidos foram analisados e classificados mediante categorias específicas no que diz respeito à relação professor/aluno; comunicação direta; comunicação indireta; atividades; e interação com o grupo classe, dentre outros.

No que se refere a este aspecto, verificamos que os professores apresentaram procedimentos educacionais divergentes, uma vez que constatamos uma formação deficitária, fator que contribui para a despreparação das docentes envolvidas. Neste sentido, encontramos dentre as duas professoras participantes da pesquisa, por um lado, uma professora realmente comprometida com a inclusão de seus alunos surdos e com estratégias próprias para cada um, e por outro, uma professora despreparada para atuar com o aluno e sem o devido comprometimento com a educação do mesmo, nos levando a fazer considerações importantes quanto às práticas utilizadas.

A inclusão gradualmente vem sendo construída em nossa sociedade, por meio de ações concretas e iniciativas que viabilizem este processo, juntamente à educação. Esta é o mais poderoso dos instrumentos para mover a consciência humana rumo a horizontes mais vastos e abrangentes, sendo, a inclusão vista como perspectiva de mudança. Este processo de inclusão é efetivado no ambiente escolar e por meio de práticas pedagógicas realmente inclusivas de docentes comprometidos com a educação. E de acordo com Karagiannis e Stainback & Stainback (1999, p.27), “quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade

é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com os resultados visíveis da paz social e da cooperação”.

Nesta perspectiva, a pesquisa teve por conduta analisar a realidade *in situ*, com o intuito de verificar o processo de inclusão de alunos surdos inseridos em sala de aula comum, em período de alfabetização. Visou, deste modo, identificar as barreiras comunicativas existentes na mesma, no que se refere à relação do professor com o aluno surdo e deste com os demais alunos, enfocando as práticas pedagógicas neste processo de inclusão do surdo, por considerar estas como um aspecto relevante para assegurar o aprendizado destes alunos.

Os resultados comprovaram que há entraves no que diz respeito à questão do estabelecimento de um canal de comunicação efetivo entre a professora e o aluno surdo, contudo, apontam também que há empenho e esforço tanto por parte do aluno quanto da primeira professora para que este obstáculo seja superado no processo de aprendizagem. Tais resultados reforçam a ideia de que cabe aos educadores estarem mais próximos do desenvolvimento dos alunos, fazendo adaptações no currículo e estruturando estratégias comunicativas e pedagógicas para cada um.

Em se tratando do item referente à atitude do aluno frente à tarefa, há uma discrepância entre os alunos observados. Um dos alunos que estava sentado nas primeiras carteiras da sala apresentou um tempo de concentração maior em atividades individuais em detrimento das atividades em grupo. O outro aluno, por sua vez, apresentou comportamento inverso, uma vez que estava sentado mais no meio da sala, concentrando-se mais na dinâmica do movimento dos colegas do que na tarefa individual a ser realizada. Porém, quando em o aluno surdo está em grupo, o mesmo tende a manter um maior tempo de atenção e concentração na tarefa.

Os alunos observados estavam em níveis diferentes no processo de alfabetização. Assim, um dos alunos já manifestava compreensão da escrita e seu valor social, procurando interagir com os demais colegas na resolução de exercícios durante a aula, bem como se mostrava atento às instruções da professora. O outro aluno, estava em fase mais inicial e, ainda apresentava dificuldades para a escrita do próprio nome, além de não participar de todas as atividades propostas, necessitando de estímulo constante da professora para a realização de pequenas tarefas a serem realizadas em um curto espaço de tempo.

Quanto à atenção e à orientação das professoras em relação aos alunos, ambas demonstraram atenção constante durante as aulas sem, contudo, superproteger os alunos surdos. Há dificuldades referentes ao código de comunicação, de forma que, por vezes, a

professora não atinge seu objetivo no momento da orientação individual com o aluno. Neste momento, é solicitada a presença e possível intervenção da professora, que atua como auxiliar de classe, e apresenta condições melhores para estabelecer esta comunicação, uma vez que tem domínio parcial da LIBRAS.

Os registros realizados por meio do protocolo de observação indicam que os problemas com relação ao estabelecimento de um canal de comunicação efetivo entre a professora e os alunos surdos estão presentes. Contudo, tais registros apontam também que há empenho e esforço tanto por parte do aluno quanto da professora para que este obstáculo ao processo de aprendizagem seja superado, ainda que com a presença da professora auxiliar de classe.

No questionário/entrevista aplicado com os professores podemos destacar, a partir do ponto de vista docente, vários relatos de que os mesmos não se sentem capacitados para trabalhar em sala de aula com o aluno surdo, afirmando que o estabelecimento de uma comunicação efetiva é um fator de dificuldade para a promoção de ações afetivas em sala de aula.

No que se refere às práticas pedagógicas, verificamos que as professoras apresentaram procedimentos educacionais divergentes, uma vez que constatamos por parte de uma delas uma formação deficitária, fator que contribui para o despreparo dos docentes envolvidos. Neste sentido, encontramos divergências relevantes entre as duas professoras participantes da pesquisa. Por um lado verificamos a proeminência de uma professora com relação a sua prática pedagógica, que se mostrou realmente comprometida com a inclusão de seus alunos surdos, e com estratégias próprias para cada um. Por outro, uma professora despreparada para atuar com o aluno surdo e sem o devido comprometimento com a educação do mesmo nos leva a fazer considerações importantes quanto às práticas utilizadas. Esta professora, se mostrou despreparada, na maioria das vezes de maneira tangível, mostrou subestimar o aluno surdo ou seja, subvalorizando-a, deixando-a aquém de suas possibilidades de aprendizagem.

Diante de tais resultados relacionados à prática pedagógica das professoras, destacamos que a professora 1 tem se dedicado em oferecer um ensino de qualidade aos alunos surdos, por meio da busca por estratégias e metodologias diferentes de trabalho, atendendo às suas necessidades, interferindo de modo a propiciar avanços significativos em suas aprendizagens. Assim a professora 1 busca aprimorar seus conhecimentos acerca da surdez e da língua de sinais, visando desenvolver as habilidades dos alunos e respeitando suas

diferenças. Esta reconheceu a LIBRAS como canal de comunicação com os surdos, considerando-a como forma natural e espontânea do surdo se expressar. A professora 1, durante, o período de observações realizadas, se apresentou proativa, expressando um discurso coerente com sua prática educativa, além de ter uma positiva intenção para com a inclusão dos alunos surdos em sala de aula por meio de um ambiente significativo para estes, propondo situações de aprendizagem e objetivando a compreensão e entendimento dos alunos.

Em contrapartida, contemplamos a postura da professora 2 em relação à aluna surda, que apresentou falta de comprometimento ao que toca à inclusão deste aluno em sala de aula. Embora o discurso apresentado pela professora tenha sido outro - ou seja, de que esta possui práticas inclusivas - tal postura foi constatada através da observação da prática educativa da mesma, que culminou em uma metodologia inadequada para o aluno surdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das narrativas e observações das práticas das professoras, verificaram-se muitas dificuldades para trabalhar com o aluno surdo e a necessidade de estes atuarem junto aos profissionais especializados em suas áreas específicas (como por exemplo, o professor de educação especial e o psicopedagogo), a fim de contribuir com o processo de ensino aprendizagem do aluno surdo. E ainda, ressaltamos a importância da presença do intérprete junto ao aluno surdo e a professora da sala comum, que viabiliza um ensino especializado, e ainda contribui com a professora, mediando conhecimentos e estratégias educacionais.

Assim, torna-se imprescindível romper as barreiras do ensino tradicional e possibilitar ações comunicativas relacionadas à linguagem, favorecendo a participação do aluno surdo na construção de sua aprendizagem e de sua identidade. Em vista disso, cabe a todos nós, como educadores, assumir este verdadeiro papel e efetiva responsabilidade social no que concerne à educação. Precisamos ter a dimensão do ciclo da vida e da responsabilidade que temos no sentido da construção da sociedade em que hoje vivemos, proporcionando uma educação de qualidade a todos, uma educação verdadeiramente especial, e assim, contribuindo para que a inclusão aconteça de fato em nossas instituições escolares.

Tal percepção, presente nesta pesquisa, aponta que cabe aos educadores estarem mais próximos do desenvolvimento dos alunos, fazendo adaptações do currículo e estruturando estratégias comunicativas e pedagógicas para cada um. Para que a inclusão se

concretize no seio do processo educativo e deixe de ser uma utopia em nossas escolas, precisamos de profissionais comprometidos com a educação que atuem para a ruptura de paradigmas que limitam e estigmatizam o surdo, e que tenham a consciência de que para ser educador é preciso estar disposto a aprender formando-se continuamente.

Este trabalho foi de grande significância para a área como elemento de reflexão e debate para os professores. Tal importância vincula-se no sentido de referendar que a educação inclusiva é um processo que caminha cada vez mais positivamente no sentido da demarcação de uma nova concepção, afim de eliminar as ideologias dominantes do passado, impregnadas de preconceitos e falta de reconhecimento do ser humano enquanto individual e social. Sob essa ótica, incluir é promover autonomia, cidadania e educação de qualidade a todos.

Para que a educação inclusiva de qualidade se efetive de fato é necessário que a professora da classe comum tenha uma formação que contemple uma interação entre a formação inicial e a formação continuada. Segundo Bueno (1999, p.157),

A eterna indefinição sobre sua formação, aliada a fatores macrossociais e políticas educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional. O que se deve ter em mente é que, para a inclusão de crianças deficientes no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças deficientes evidentes (BUENO, 1999, p.157).

Por meio por meio da pesquisa apresentada neste artigo, espera-se que os resultados obtidos possam servir de instrumento de análise e proposição para a implantação de práticas pedagógicas específicas para com o aluno surdo incluído na classe comum.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. BIKLEN, S.K. **Qualitative Reserch for Education: an introduction for to theory and methods.** Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BRASIL, Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: MAS/CORDE, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista?** Revista Brasileira de Educação especial, n.3, 1999.

CARVALHO, R. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CICCONE, M. Comunicação Total: uma Filosofia Educacional. In: _____. **Comunicação Total: introdução, estratégia a pessoa surda**. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica. 1990. Cap. 1. p. 1-9.

DELIBERATO, D. Ensino do aluno surdo: um esboço sobre métodos e técnicas empregados na área. In: MANZINI, J.E. (Org). **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência**. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2001. p. 13-53.

DIAS, T.R. e PEDROSO, C.A. Com a palavra o surdo: sobre sua comunicação na escola. In: MANZOLI, L.P. e SIGOLO, S.R.R.L. **Educação especial face ao desenvolvimento à inserção social**. Série: Temas em educação escolar, n.5. Editora Cultura Acadêmica, 2002.

FRAY, A. MANZOLI, L.P. **Um estudo da escrita de alunos surdos do Ensino Fundamental – ciclo III da Rede Municipal de Araraquara – SP**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2009.

JANNUZZI, G. de M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. 243p.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S. e STAINBACK, W. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S. e STAINBACK, W. (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**; trad. Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21-34.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, p. 25-44, 1986.

MARCHESI, A. et al. A educação da criança surda na escola integradora. In: _____. **Desenvolvimento Psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. V.3. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995. Cap. 14, p. 215-231.

MOURA, M.C. de. **O Surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000. 152p.

OLIVEIRA, A.A.S. Formação de professores em educação especial. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. e WILLIANS, L.C.de A. (Org). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, 2004. Cap. 9, p.239-243.

OMOTE, S. **A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.11, n.1. 2005, p. 33-47.

_____. A importância da concepção de deficiência na formação do professor de Educação Especial. In: BICUDO, M. SILVA, C. (Orgs). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, A.S. et al. **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora. 2008.

SÁ, E. D. **Necessidades educacionais especiais na Escola Plural**. Anais do 2º Encontro sobre Inclusão - Qualidade de Ensino Para Todos. Promovido pelo grupo 25 - SP. Set / 1999.

SALLES, H. M. M. L. et. al. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

SKLIAR C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: Skliar, Carlos (Org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

UNESCO. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **Informe final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**, Salamanca, España, 1994.

VALMASEDA, M. Os problemas de Linguagem na Escola. In: MARCHESI, A. Et al. **Desenvolvimento Psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. V.3. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995. Cap 6, p. 83-99.