

Inclusão e Educação 2

Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini
(Organizadoras)



 **Atena**
Editora

Ano 2019

Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini
(Organizadoras)

Inclusão e Educação

2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

I37 Inclusão e educação 2 [recurso eletrônico] / Organizadoras Danielle H. A. Machado, Janaína Cazini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Inclusão e Educação; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-030-8

DOI 10.22533/at.ed.308191501

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Educação inclusiva. 4. Língua Brasileira de Sinais. 5. Braille
(Sistema de escrita). I. Machado, Danielle H. A. II. Cazini, Janaína.
III. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Educação e Inclusão: Desafios e oportunidades em todos as séries educacionais” aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, em seu II volume, com 19 capítulos, apresentam estudos sobre Pessoas Cegas, Sistema Braille, Pessoas Surdas, Sistema de LIBRAS e as novas tecnologias aplicadas na educação para estimular e auxiliar o processo de ensino e aprendizagem desse público.

A Educação Inclusiva é colocada a luz da reflexão social desde 1988 com a Constituição Federal Brasileira onde garante que a educação é um direito de todos e é dever do Estado oferecer Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na Rede regular de ensino. Porém, somente em 2001 com a Resolução n2 e o Parecer n9 que se evidencia como esse processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência deve ser feito, fomentando uma comoção em todos as esferas educacionais como o currículo escolar, formação de docentes e didática de ensino.

Colaborando com essa transformação educacional, este volume II é dedicado ao público de cidadãos Brasileiros que possuem deficiência visual (cego) e deficiência auditiva (surdo) trazendo artigos que abordam: experiências do ensino e aprendizagem, no âmbito escolar, desde as séries iniciais até a o ensino universitário que obtiveram sucessos apesar dos desafios encontrados; a mediação pedagógica como força motriz de transformação educacional e a utilização de tecnologias assistivas para auxiliar o aprendizado do discente cego ou surdo.

Por fim, esperamos que este livro possa fortalecer o movimento de inclusão social, colaborando e instigando professores, pedagogos e pesquisadores a pratica da educação inclusiva ao desenvolvimento de instrumentos metodológicos, tecnológicos, educacionais que corroboram com a formação integral do cidadão.

Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A CONCEPÇÃO DOS CEGOS SOBRE O ENSINO DO SISTEMA BRAILLE NO CONTEXTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS	
<i>Eliane Maria Dias</i>	
<i>Francileide Batista de Almeida Vieira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3081915011	
CAPÍTULO 2	13
BAIXA VISÃO E A INTERDISCIPLINARIDADE NA “AMPLIAÇÃO” DOS SABERES	
<i>Eurides Bom im de Melo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3081915012	
CAPÍTULO 3	23
DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS DIANTE DE ALUNOS CEGOS NA UNIVERSIDADE	
<i>Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins</i>	
<i>Luzia Guacira dos Santos Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3081915013	
CAPÍTULO 4	34
O ENSINO DE BIOLOGIA PARA DEFICIENTES VISUAIS DO INSTITUTO DOS CEGOS DE CAMPINA GRANDE: EXPLICANDO EMBRIOLOGIA HUMANA COM A VOZ, ARGILA E AS MÃOS	
<i>Álisson Emmanuel Franco Alves</i>	
<i>Jessica Maria Florencio de Oliveira</i>	
<i>Mayla Aracelli Araujo Dantas</i>	
<i>Elizabeth de Lourdes Bronzeado Krkoska</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3081915014	
CAPÍTULO 5	46
EMPRESTA SUA VOZ? RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA NA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI-URCA	
<i>Martha Milene Fontenelle Carvalho</i>	
<i>George Pimentel Fernandes</i>	
<i>Maria José Chaves</i>	
<i>Ana Patrícia Silveira</i>	
<i>Luiza Valdevino Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3081915015	
CAPÍTULO 6	54
O OLHAR DO OUTRO SOBRE A DIFERENÇA SURDA: REPRESENTAÇÃO SOBRE OS SURDOS E A SURDEZ	
<i>Francisco Uélison da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3081915016	
CAPÍTULO 7	65
ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS	
<i>Francyllayans Karla da Silva Fernandes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3081915017	

CAPÍTULO 8 72

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Wilma Pastor de Andrade Sousa

Antonio Carlos Cardoso

Keyla Maria Santana da Silva

Lindilene Maria de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.3081915018

CAPÍTULO 9 80

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE A AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA ESCOLA REGULAR

Vanessa Nicolau Freitas dos Santos

Andreza Cristina Santos de Araújo

DOI 10.22533/at.ed.3081915019

CAPÍTULO 10 90

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA: AVANÇOS E DESAFIOS

Giovana Parente Negrão

Allan Rocha Damasceno

DOI 10.22533/at.ed.30819150110

CAPÍTULO 11 104

O INTÉRPRETE DE LIBRAS NO SISTEMA EDUCACIONAL DE TERESINA – PIAUÍ

Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira

Camélia Sheila Soares Borges Araújo

DOI 10.22533/at.ed.30819150111

CAPÍTULO 12 119

O ENSINO HÍBRIDO COMO ALTERNATIVA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SURDOS

Rejane do Nascimento da Silva

DOI 10.22533/at.ed.30819150112

CAPÍTULO 13 125

A CONTAÇÃO, OS OUVINTES E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: INTERFACES DE UM ENSAIO INCLUSIVO

Martha Milene Fontenelle Carvalho

Francileide Batista de Almeida Vieira

DOI 10.22533/at.ed.30819150113

CAPÍTULO 14 134

FERRAMENTAS DE INCLUSÃO PARA O ENSINO DE QUÍMICA: DESENVOLVIMENTO DE DIAGRAMAS DE DISTRIBUIÇÃO ELETRÔNICA PARA ALUNOS CEGOS E SURDOS

Laís Perpetuo Perovano

Amanda Bobbio Pontara

Ana Nery Furlan Mendes

DOI 10.22533/at.ed.30819150114

CAPÍTULO 15 145

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Ana Claudia Tenor

DOI 10.22533/at.ed.30819150115

CAPÍTULO 16 157

TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Márcia Verônica Costa Miranda

Ruan dos Santos Silva

DOI 10.22533/at.ed.30819150116

CAPÍTULO 17 169

TECNOLOGIA ASSISTIVA E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA

Josenilde Oliveira Pereira

Thelma Helena Costa Chahini

DOI 10.22533/at.ed.30819150117

CAPÍTULO 18 180

LÍNGUA DE SINAIS E IMPLANTE COCLEAR: O PONTO DE VISTA DE PESQUISADORES

Ana Cláudia Tenor

DOI 10.22533/at.ed.30819150118

CAPÍTULO 19 188

EDUCAÇÃO SOMÁTICA COMO PERSPECTIVA INCLUSIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Fábio Soares da Costa

Janete de Páscoa Rodrigues

Ana Carolina Brandão Verissimo

Andreia Mendes dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.30819150119

SOBRE AS ORGANIZADORAS 203

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Ana Claudia Tenor

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP campus de Marília. Mestre em Fonoaudiologia: Clínica Fonoaudiológica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP campus de Marília. anatenor@yahoo.com.br

RESUMO: O objetivo deste estudo foi investigar como a política de educação inclusiva e seu processo de implementação junto ao aluno surdo têm sido percebidos e colocados em prática por professores de um município de São Paulo. Participaram do estudo professores de uma escola de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental que atuam ou já atuaram com crianças surdas. A coleta de dados foi realizada a partir de uma dinâmica de grupos com um cartaz contendo estímulos disparadores para discussão, audiogravada. Os diálogos foram transcritos para efeitos de análise qualitativa, por meio de método de construção de categorias. Os dados evidenciaram que os professores não têm clareza da necessidade de ouvintes e surdos compartilharem uma língua comum, utilizam diversos recursos comunicativos de forma improvisada e pouco sistematizada. No geral, tendem a valorizar somente o esforço de comunicação da criança

surda, independentemente do domínio de uma língua, apresentando assim, baixa expectativa em relação à aprendizagem e letramento desse aluno. Além disso, elaboram suas práticas pedagógicas com base na ideia de que a linguagem é um código que tem como função primordial transmitir informações. Conclui-se que, a partir do discurso dos professores, a operacionalização da inclusão é complexa e ainda encontra obstáculos, quer seja feita através da língua oral, quer pela língua de sinais e intérpretes.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez. Educação. Ensino.

ABSTRACT: The objective of this study was to investigate how the policy of inclusion and its implementation has been practiced and experienced by nursery and elementary school teachers within a municipality of the state of São Paulo. Teachers of two schools (one nursery and 1 elementary) participated in the study. A qualitative approach was chosen, specifically group dynamic using a poster with related themes to trigger the discussion. The group dynamics were audio recorded and the dialogues transcribed for further analysis. The data was analyzed following a method of category construction (Merriam, 1992). The results have shown that teachers are not aware of the need for a common language, with or without an

interpretar, to enable different classrooms dynamics. Aiming at being understood by the children, teachers tend to improvise different communicative resources. In general, they tend to place great value in efforts of communication, regardless abilities in a specific language, demonstrating very low expectations in relation to child's learning and literacy. Furthermore, they seem to base their pedagogical practice based on the conception of language as a code, solely used for information exchange. Furthermore, the implementation of inclusion projects can be very complex, and is still a challenge either when the child uses oral or sign language with the presence of interpreters. There is a need for investment in teacher's continuing education and re-organization of the school environment.

KEYWORDS: deafness, education, teaching.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão de surdos na escola regular tem gerado discussões e polêmicas entre muitos estudiosos, profissionais e familiares que buscam uma melhor qualidade de ensino para esses alunos. O tema vem sendo abordado a partir de diferentes perspectivas, dentre elas os direitos da pessoa com deficiência e o exercício da cidadania, a exposição à língua de sinais ou ao português e a modalidade de ensino.

A literatura esclarece a diferença entre os termos inclusão e integração. Trenche e Balieiro (2004) constataram que as propostas de integração desenvolvidas nas décadas de sessenta e setenta apresentavam intervenções voltadas para a reabilitação dos deficientes e demais excluídos e pressupunha a preparação do deficiente como condição para sua integração social. O movimento de inclusão, iniciado nos anos oitenta, propôs o inverso: a sociedade é que deveria ser capaz de acolher e conviver com as pessoas com necessidades especiais, dando-lhe condições e oportunidades para desenvolverem seus potenciais.

Os estudos que apontaram as diferenças das práticas de integração e de inclusão evidenciaram inúmeros obstáculos a serem superados para a implementação e operacionalização das políticas educacionais voltadas à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (SASSAKI, 1998; OMOTE, 1999; BUENO, 2001).

Segundo Oliveira et al. (2015) a perspectiva atual de Educação Inclusiva diz respeito a uma educação de qualidade para todos e não somente para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, as autoras destacaram que a formação continuada pode ser uma opção de apoio aos professores, pois o processo de inclusão, desde que verdadeiramente trabalhado, parte de um pressuposto de flexibilização da escola e dos atores que organizam essa instituição.

Tratando-se da inclusão dos surdos alguns estudos constataram que esses alunos estão inseridos dentro dos espaços escolares estruturados para ensinar e aprender

em português aos alunos que crescem ouvindo e falando esta língua. Quadros (2006) ressaltou que a educação no país ainda reflete os princípios da política de integração, traduzidos como a inserção de surdos na rede regular que ensina na língua portuguesa. A autora considerou que essa situação é o grande entrave do processo educacional inclusivo dos surdos, impondo um desafio às propostas governamentais, no sentido de garantir a essa população o direito de acesso ao conhecimento por meio da língua de sinais.

Os pesquisadores da área de surdez alertaram para o fato de que o aluno surdo, que não compartilha uma língua comum com seus colegas e professores, encontra-se em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados. Dessa forma a questão da diferença linguística, a identidade e cultura surda e de como apreendem o mundo ao seu redor são assuntos relevantes na educação de surdos (LACERDA, 2007; KOTAKI; LACERDA, 2013).

A apropriação da língua escrita também tem sido objeto de preocupação dos educadores e especialistas que trabalham com crianças surdas, tendo em vista as dificuldades de leitura e produção escrita, comumente apresentada por essas crianças.

As pesquisas ressaltaram ainda que as inadequações pedagógicas ocorridas no ensino da leitura e escrita para os alunos surdos não têm sido diferentes do que se propõe para os ouvintes (GÓES, 1996; FRIÃES; PEREIRA, 2000; SÃO PAULO, 2005).

Cárnio (1998) apontou que a tentativa de normalização do surdo no sentido de compará-lo e direcioná-lo para ser um ouvinte refletiu no desenvolvimento de metodologias de ensino apoiadas na aquisição e adequação da língua oral e na escolha de métodos de alfabetização, que consideravam a linguagem escrita quase que exclusivamente como um processo de codificação e decodificação.

Dessa forma os trabalhos revelaram que a língua muitas vezes é ensinada por meio de atividades mecânicas e repetitivas, como se fosse um código pronto e acabado. Nessa perspectiva os conteúdos escolares costumam privilegiar o ensino de palavras e frases soltas na aprendizagem da escrita, não levando em consideração os aspectos discursivos (SÃO PAULO, 2005; GUARINELLO; MASSI; BERBERIAN, 2007).

Diante dessa metodologia de ensino os alunos surdos apresentam dificuldades em compreensão de textos e a sua escrita é permeada por construções singulares, que atravessam as regras da Língua Portuguesa e acarretam perda de sentido do texto, o que afeta todas as disciplinas escolares (ASPILICUETA; CRUZ, 2015).

É possível perceber que a diversidade como o tema inclusão escolar é tratado pela literatura resulta em um referencial bibliográfico rico e heterogêneo. Ainda assim se faz necessário expandir as discussões sobre o tema considerando os desafios que sua implementação traz.

O objetivo desta pesquisa foi investigar como a política de educação inclusiva e seu processo de implementação, no caso do aluno surdo, têm sido percebidos e colocados em prática por professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I de

um município de São Paulo.

2 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é um recorte da dissertação de mestrado de Tenor (2008) intitulada “A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu” com aprovação do comitê de ética nº060/2006. Elaborou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi utilizado com os participantes.

A coleta de dados ocorreu em 2006 em um município de São Paulo e no período havia onze alunos surdos incluídos em escolas da rede municipal de ensino. A faixa etária dos alunos era de quatro a treze anos, sendo quatro da Educação Infantil, cinco do Ensino Fundamental I, dois do Ensino Fundamental II. Esses alunos apresentavam domínios diferentes da língua – cinco usavam a língua oral; três, a língua de sinais e três não apresentavam o domínio de nenhuma língua.

Participaram do estudo quatro escolas da rede municipal de ensino que atuam ou atuaram com alunos surdos incluídos, sendo três de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental I. Cabe ressaltar que em cada grupo apenas sete participantes se manifestaram durante o debate.

Nas escolas de Educação Infantil foram organizados grupos com 27 professores e na de Ensino Fundamental I de onze professores. Para a análise, foram selecionados grupos de apenas duas escolas – o grupo do Ensino Fundamental I e um grupo de onze professores de uma das escolas de Educação Infantil, nos quais a discussão avançou mais.

O instrumento utilizado foi uma dinâmica de grupo, com um cartaz contendo estímulos disparadores da discussão, ou seja, alguns tópicos relativos à questão da inclusão do aluno surdo. Os tópicos incluídos foram: falar bem, língua, Libras, leitura e escrita, aprendizagem, aluno ouvinte, aluno surdo, inclusão, exclusão.

Apesquisadora se dirigiu às unidades escolares no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), os grupos foram audiogravados e, posteriormente, o material foi transcrito e as falas organizadas para efeito de análise.

O método empregado para análise foi a construção de categorias proposta por Merriam (1992) visando consolidar, sintetizar e interpretar o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu na busca de significados.

O material recolhido junto aos grupos de professores, a respeito da inclusão escolar dos alunos surdos, foi transcrito em ortografia regular, analisado e organizado em temas. Para a identificação dos sujeitos foram utilizadas as iniciais dos nomes dos professores de educação infantil e ensino fundamental I. A partir de leituras sucessivas do material os repertórios dos participantes foram analisados e categorizados em três temas: 1- comunicação, língua oral e língua de sinais; 2- aprendizagem; 3-inclusão

escolar e socialização.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Comunicação, língua oral e língua de sinais

O tema comunicação, além de ter sido recorrente no discurso dos participantes, emergiu com diferentes sentidos, sendo perpassado por questões relativas à língua oral, língua de sinais, gestos e vocalizações.

Aspectos relativos às dificuldades comunicativas e à concepção de língua enquanto código pode ser observado no exemplo 1.

Exemplo 1- Discussão em grupo com professores da Educação Infantil

J: Eu conheço um adulto [surdo], ele modifica o som e sai a voz.

E: Mas ele consegue falar?

J: Ele se comunica com você, e modifica só o som e sai a voz.

Você entende a voz, mas ele realmente não fala.

MC: Na minha sala, o L. [aluno surdo] gritava mais que todos, porque ele não conseguia escutar, ele gritava e fazia barulho às vezes para tentar se comunicar e chamar atenção; pronunciava sons, barulhos.

MA: O L. [aluno surdo] chegava na porta e fazia aquele barulho: “ah... ah.....”. Eu olhava para ele, ai meu Deus, dava vontade de fazer a mesma coisa. Eu não sabia o que fazer, ele chegava na porta e queria falar alguma coisa para mim. Ele olhava sério, bonitinho, assim tão lindinho, como se estivesse com maior respeito: “ Me responde!”.

Eu acho assim um sofrimento, porque eu não sou preparada, não consigo entender o que ele quer, nem a língua de sinais, eu não conheço nada.

Foi possível perceber no exemplo 1 que os professores de Educação Infantil (J.,MA.,MC.) focam-se nos sons, vocalizações e ruídos que as crianças usam para se comunicar. As falas das professoras J. e MA., mostram que elas vivenciam situações de comunicação bastante difíceis com seus alunos surdos. O fato de estes não possuírem uma língua constituída quer seja na modalidade oral ou de sinais, gera dificuldades e dúvidas na aprendizagem.

Aspilicuenta e Cruz (2015) também constataram em um estudo conduzido com alunos surdos incluídos a presença de dificuldades de comunicação entre alunos surdos e professores ouvintes. As autoras observaram que houve predominância de uma mistura de recursos comunicativos com a intenção de vencer o bloqueio de comunicação. No entanto, elas advertiram que essa solução encontrada pelos membros da escola não se configura como efetiva para inclusão, pois os alunos surdos ficam privados do acesso de grande parte das informações e atividades propostas.

Os trechos de fala a seguir mostram diferentes opiniões dos professores a

respeito da inserção de Libras na escola regular.

Exemplo 2- Discussão em grupo com professores da Educação Infantil

L: Eu acho que sim, é o começo. Porque se você tem a oralidade, no caso, essa criança não vai ter; e fica tão fácil você colocar Libras junto. Não só o professor, a classe toda. Aí a inclusão vai acontecer, porque os amigos também vão usar. Então, acho que todos os professores deveriam ter acesso a Libras e estar colocando, independente se tem ou não um *aluno surdo na sua sala, mas se tem na sala ao lado, ele vai se comunicar.*

MC: Eu fico assim na dúvida porque é complicado você saber a Libras e a criança não saber. Mas se você sabe Libras, como ensinar? É complicado; o que a criança vai entender com aquele sinal? Como você vai passar pra ela entender?

J: Em minha opinião, eles [surdos] têm os grupos deles. E cada comunidade usa uma linguagem. A Libras seria assim se você tivesse um professor que tirasse aquela criança ou viesse para classe inteira e ensinasse. Não para eu assumir mais essa responsabilidade. Como vivo bastante com os surdos, vejo que eles não usam isso [Libras]. Eles criaram a própria linguagem, café, doce, Aparecida do Norte ...

Observa-se que, ao serem questionadas sobre a inserção de Libras na escola regular como uma possível alternativa para a inclusão do aluno surdo e de como viabilizar tal proposta, as professoras explicitam dúvidas e questionamentos demonstrando claramente que o assunto é bastante polêmico.

A professora L., de Educação Infantil, considera que é papel da escola inserir e ensinar a língua de sinais. Porém, surge a questão: esse trabalho voltado ao aprendizado da Libras não poderia vir a tomar o lugar de conteúdos pedagógicos? Apenas uma professora de Educação Infantil (J.) revelou ter a noção de que a língua de sinais é comumente usada pela comunidade surda; porém, não ficou claro quando mencionou que essa língua deveria ser ensinada por um professor diferente. Supostamente teria se referido ao intérprete de Libras e talvez desconheça o papel do educador surdo, discutido por alguns autores como Lodi (2004). A autora considerou que apenas surdos adultos participantes e atuantes da comunidade surda e, portanto, membros de referência, devem assumir o papel de interlocutores, possibilitando a imersão de seus pares na língua de sinais, interferindo ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo, fundados nas relações com a linguagem. Para a autora, é apenas na interação com adultos surdos que as crianças surdas podem

desenvolver uma identificação positiva com a surdez.

Exemplo 3- Discussão em grupo com professores do Ensino Fundamental

R: Difícil a gente aprender [Libras].

D: Eu acho que fica muito difícil o surdo sem um intérprete de Libras na sala de aula. Porque a gente sabe que a primeira língua seria a Libras, então fica muito difícil a comunicação sem um intérprete.

Como resolver isso? Agora, que Libras é essencial, sim.

Entre os professores do Ensino Fundamental I, apenas D. apontou a necessidade de um intérprete de Libras na sala de aula para viabilizar a comunicação com o surdo. Alguns professores parecem acreditar que a presença do intérprete na sala de aula e a inserção de Libras asseguram a aprendizagem do aluno surdo. Contudo os estudos advertiram que não basta a presença de um intérprete ou mesmo o uso da língua de sinais para que haja, de fato, a inclusão (GUARINELLO; MASSI; BERBERIAN, 2007; LACERDA, 2007). As autoras consideraram ainda que a língua de sinais é importante para que o aluno surdo possa compreender o conteúdo em sala de aula, mas ressaltaram que o acesso à informação por meio da Libras não isenta o trabalho pedagógico do professor, e portanto, não garante a aquisição do conhecimento científico.

3.2 Aprendizagem do aluno surdo

Para refletirmos sobre a aprendizagem tanto de ouvintes como de surdos é importante conhecermos as práticas pedagógicas adotadas com esses alunos e a concepção de linguagem subjacentes a elas.

Exemplo 4- Discussão com o grupo de professores da Educação Infantil

E: E como fica a questão da aprendizagem?

J: Mas para ensinar, que já é difícil uma classe normal, porque tem outros problemas, para ensinar o surdo não dá.

MC: Eu abria a boca e mostrava as letras para o L. [aluno surdo] e ele mostrava qual letra era. Ele sabia qual letra era, lógico que eram só as vogais, mas ele mostrava. Existe uma comunicação, tem que começar uma base para o Pré 1 e ter uma coisa assim, não sei como pode ser, mais elaborada em Libras. Como a criança estar aprendendo a leitura, a linguagem, as vogais, a escrita, mas de uma forma mais tranquila.

É possível perceber no discurso da professora de Educação Infantil (MC) as dificuldades de ensinar o aluno surdo diante da ausência de uma língua comum. Na tentativa de se fazer entender a professora faz uso de diversos recursos comunicativos improvisados, tais como, gestos e fala. Porém, o resultado acaba sendo um ensino

descontextualizado, com as letras sendo apresentadas de uma forma solta, numa tentativa de associar a leitura labial à leitura de vogais.

É notória a necessidade de oferecer formação continuada aos professores para atuar com alunos surdos no contexto educacional inclusivo. Oliveira et al. (2015) evidenciaram que a maioria dos professores desconhecem as singularidades da surdez no que se refere à língua, à cultura, à identidade e à experiência visual desses sujeitos. Para as autoras isso, sem dúvida, é refletido em propostas pedagógicas fragilizadas.

3.3 Inclusão no ensino regular e a socialização

Os exemplos de fala a seguir mostram a opinião dos professores a respeito da inclusão do aluno surdo no ensino regular e a socialização.

Exemplo 5- Discussão com o grupo de professores do Ensino Fundamental

F: Eu acho que o surdo tem que estar dentro da classe normal.

D: Mas a professora não vai fazer ele falar.

F: Mas além da classe, ele tem que estar ali para a inclusão social, ele vai ter um acompanhamento.

E: Então você acha que só ocorre a inclusão social? E o letramento?

V: O desenvolvimento é mínimo. Será que se tivesse um profissional mesmo, ele não teria se desenvolvido muito mais? E essa perda aí, qual é o custo benefício disso? Incluir socialmente e aprender pouco, ou deixar pra lá e aprender bastante? Eu não sei qual é o custo benefício disso.

F: Eu já tive experiências e socialmente as crianças aceitam muito bem, não há problemas. Então essa parte é a mais fácil, aceitam, ajudam, tratam de igual pra igual e sabem que todas as pessoas têm limites, um tem um determinado limite, outra tem outro.

Percebe-se na fala de algumas professoras do ensino fundamental, que a inclusão é um direito e as crianças surdas e as ouvintes ganham, porque interagem entre si e aprendem a conviver com a diferença. Outras professoras questionam, consideram a inclusão social necessária, mas insuficiente, pois a criança surda precisa de acompanhamento para avançar em termos do letramento.

Oliveira et al. (2015) salientaram que a Educação Inclusiva trouxe avanços a população com necessidades especiais que consegue se beneficiar desse processo. Por outro lado, alertaram que apesar dessa população conseguir o acesso à escola, ainda não tem assegurada a aprendizagem da leitura e da escrita de forma significativa. Tratando-se da população surda, as autoras alertaram para as dificuldades observadas no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita que são produto de vários fatores, dentre os quais, a formação docente baseada na tradição oralista.

Embora não tenham se posicionado contra a inclusão, os professores participantes

se sentem despreparados para trabalhar as questões pedagógicas demandadas pelo aluno surdo e denunciam também a falta de recursos e estrutura, como é possível observar nos exemplo 6 e 7.

Exemplo 6- Discussão com o grupo de professores do Ensino Fundamental

F: Eu acho assim, que não existe estrutura e nós estamos muito despreparados. É o que eu falei, numa classe onde tem 33, 34 alunos e 2 especiais, eu acho complicado.

V: Eu acho que eles acabam perdendo nessa inclusão, perdendo da parte social e da pedagógica.

R: E o pior é que cobram, não é só a socialização, eles cobram tudo. E o professor não está preparado pra isso, nem tem condições de, sozinho, trabalhar com aquele especial.

F: A lei é muito bonita e não estou contra a lei, mas é o que eu falo, não existe estrutura nenhuma e preparo nenhum pra isso

Na opinião da professora V. do Ensino Fundamental o aluno surdo não desenvolveu nem o social e nem a aprendizagem. F. por sua vez, denuncia a falta de estrutura, e R. revela que, além de a escola não estar preparada para a inclusão, o professor é cobrado sobre o desenvolvimento acadêmico do aluno surdo.

De fato, a simples inserção do aluno surdo no ensino regular não garante a sua aprendizagem. Nesse sentido, Kotaki e Lacerda (2013) consideraram que o aluno surdo alcança um nível de desempenho escolar satisfatório no momento em que há preocupação com o resgate de toda sua historicidade; com o entendimento sobre a diversidade linguística e uma educação escolar diferenciada que valorize suas capacidades e potencialidades; além de uma compreensão sobre as formas de organização social das comunidades surdas e a importância da Libras no processo educativo e demais instâncias cotidianas. As autoras acrescentaram ainda a importância da disposição de recursos, sejam humanos, materiais, metodológicos, entre outros, que são importantes para oferecer um ensino de qualidade no espaço escolar.

Exemplo 7- Discussão com o grupo de professores da Educação Infantil

MA: A MC. e as outras que ficaram com o L. [aluno surdo] trabalharam só no faz de conta. Socialmente, ele se deu muito bem na escola. Todos, acho que a J. já falou. Ele olhava, era muito inteligente, percebia onde podia e não podia, se ele estava fazendo errado de acordo com as normas da creche; eu acho que ele entendia tudo. Agora nós não, era só na base do faz de conta.

É possível perceber na fala da professora MA, de Educação Infantil que o aluno surdo é visto como aquele que incluído interage com os colegas e desenvolve

a socialização; entretanto, não atinge os objetivos esperados no que diz respeito à aprendizagem.

Ao discutirem a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino Aspilicueta e Cruz (2015) destacaram que a escola não pode perder de vista o cerne da educação escolarizada. As autoras apontaram que as distorções relacionadas à maneira de abordar esse tema podem conduzir à supervalorização da integração social em detrimento da escolarização dos alunos mencionados.

4 | CONCLUSÃO

A discussão sobre a inclusão de alunos surdos na escola regular é complexa, como foi constatado neste estudo. As dificuldades e os desafios encontrados para a implementação das políticas educacionais inclusivas são várias, tais como, classes superlotadas, infraestrutura precária e necessidade de formação aos professores.

Evidenciou-se por meio da dinâmica realizada com os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I que o problema principal reside na falta de uma língua comum entre surdos e ouvintes. Os participantes parecem não ter clareza de que compartilhar uma língua com ou sem intérprete, é necessário para viabilizar a dinâmica da sala de aula. Eles se esforçam para serem compreendidos pelos surdos, porém, utilizam diversos recursos comunicativos de forma improvisada e pouco criteriosa.

Os professores parecem entender a linguagem como código, reduzindo sua função à transmissão de informações, investindo assim em estratégias pedagógicas baseadas em uma metodologia tradicional. Dessa forma promovem poucas situações dialógicas significativas e interações entre os interlocutores.

Outro aspecto importante de ser destacado diz respeito à crença de alguns professores de que apenas a presença de um intérprete de língua de sinais em sala de aula bastaria para se resolver as dificuldades de inclusão do aluno surdo. Essa postura parece equivocada, pois tomando como referência os estudos aqui apresentados, a simples inserção desse profissional não é suficiente para garantir uma inclusão satisfatória. Em primeiro lugar seria necessária também a presença de educadores surdos para ensinar Libras às crianças surdas. É fundamental pensar ainda, em uma adequação curricular que contemple as particularidades destes alunos no que diz respeito aos aspectos didáticos e metodológicos, além da necessidade de informar sobre a surdez e língua de sinais, de envolver a família no aprendizado de Libras e eliminar o mito de que a presença de um intérprete assegura a inclusão.

O estudo evidenciou que a operacionalização de um projeto que assegure uma educação de qualidade aos alunos surdos ainda encontra obstáculos. Faltam recursos humanos e materiais, principalmente quando se trata da inclusão pela língua de sinais, que requer um grande investimento na formação dos educadores.

Uma mudança de perspectiva do que tem sido considerado como formação continuada parece necessária, atendo-se para aspectos que possam garantir não só situações de interação em uma determinada língua, como também os objetivos acadêmicos no processo de escolaridade.

REFERÊNCIAS

- ASPILICUETA, P.; CRUZ, G.C. Educação de surdos: a inclusão escolar do ponto de vista linguístico. In: BAGAROLO, M.F.; FRANÇA, D.M.V.R. (Org.). **Surdez, escola e sociedade**: reflexões sobre Fonoaudiologia e Educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p. 47-63.
- BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes auditivos nas classes comuns do ensino regular. **Temas Desenvolvimento**, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.
- CÁRNIO, M. S. O papel da família e da escola no processo de leitura e escrita do surdo. In: BAUMEL, R. C. R. C., SEMEGHINI, I. (Org.). **Integrar/incluir**: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998. p. 117-128.
- FRIÃES, H. M. S.; PEREIRA, M. C. C. Compreensão de leitura e surdez. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.) **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p. 113-122.
- GUARINELLO, A. C.; MASSI, G.; BERBERIAN, A. P. Surdez e linguagem escrita: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 2, p. 205- 218, 2007.
- GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- KOTAKI, C.S.; LACERDA, C.B.F. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 201-218.
- LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 2, p. 257-280, maio/ ago. 2007.
- LODI, A.C.B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. 282f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MERRIAN, B. S. **Qualitative research and case study applications in education: revised an expanded form case study research in education**. 2 ed. San Francisco, US: Jossey- Bass, 1992, p. 179-197.
- OLIVEIRA, J.P. et al. Algumas questões sobre a formação de professores para atuar com alunos surdos no contexto da educação inclusiva. In: BAGAROLO, M.F.; FRANÇA, D.M.V.R. (Org.). **Surdez, escola e sociedade**: reflexões sobre Fonoaudiologia e Educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p. 65-92.
- OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de vista**, UFSC, Florianópolis, v. 1, n.1, p. 4-13, jul./dez. 1999.
- QUADROS, R. M. Qual é a peça que se encaixa no quebra- cabeças da inclusão de surdos? **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. IX, n. 36, p. 33-35, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Leitura, escrita e surdez**. In: PEREIRA, M. C. C. (Org.). São Paulo: FDE, 2005.

SASSAKI, R. K. Entrevista. **Revista Integração**, Brasília, v. 8, n. 20, p. 8-10, 1998.

TENOR, A.C. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TRENCH, M. C. B; BALIEIRO, C. R. Fonoaudiologia e inclusão social. In: FERREIRA, L. P. (Org.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Rocca, 2004. p. 725-731.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-030-8



9 788572 470308