

MÁRCIA SOCORRO FLORENCIO VILAR

**ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL
DESENVOLVIDAS COM ALUNOS SURDOS NA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DO RECIFE-PE**

Orientador Científico: Márcia Karina da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

**Lisboa
2012**

MÁRCIA SOCORRO FLORENCIO VILAR

**ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL
DESENVOLVIDAS COM ALUNOS SURDOS NA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DO RECIFE-PE**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof^a Doutora Márcia Karina da Silva
Co-orientador: Prof^o Doutor Manuel Tavares Gomes

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

**Lisboa
2012**

A pluralidade é condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir.

(Hannah Arendt)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família de quem muito me orgulho, cujo carinho a mim dedicado, ao longo da minha vida, nos momentos de sofrimento, de dor e de alegria. E que me proporcionou as condições de realização de meus estudos e crescimento intelectual.

Em especial, a minha mãe Maria José Vilar.

As minhas irmãs: Iara Vilar e Nelma Vilar.

Aos meus sobrinhos queridos: Charles Júnior e Andrew Rinner.

In memoriam: a Carlos Vilar , meu pai, pela fonte de sabedoria advinda do percurso de sua vida, pelo muito que recebi.

A orientadora do trabalho: professora Doutora Márcia Karina da Silva, que caminhou comigo durante toda essa trajetória.

Àqueles que são “diferentes dos padrões estabelecidos pela nossa sociedade”.

Enfim, a todos que me ajudaram.

Amo-os profundamente.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho possui marcas de muitas pessoas. Contudo, as palavras não são capazes de expressar com fidelidade os meus sentimentos, além de possibilidade de me expor a riscos, a imprecisão e a inexatidão na revelação dos sentimentos.

Primeiramente, agradeço a Deus pela presença constante em minha vida, nos momentos difíceis.

Especialmente, a professora Doutora Márcia Karina, que soube usar os momentos de orientação acadêmica de forma carinhosa, companheira inseparável na luta pela elaboração deste trabalho, realizado com muito esforço, dedicação, responsabilidade, acima de tudo, procurando me incentivar, elevando a minha autoestima e fazendo-me crer que: “como educadora sou capaz de ajudar a construir uma sociedade menos desigual e mais humanizada”.

Ao meu coorientador professor Doutor Manuel Tavares pelas contribuições precisas expressas na sua leitura criteriosa.

Aos gestores e docentes das Escolas Investigadas por aceitar, apoiar e participar deste estudo com dedicação e espontaneidade.

Aos colegas do Curso de Mestrado por todos os momentos de convívio amigável.

Aos colegas do grupo de estudo: Ana Fabíola, Rosane, Josenilda, Lourdes, Cleidemar, Ricardo, Ana Cristina, Artur. “Tantas histórias, tantas questões”. Agradeço pelo tempo em que pude desfrutar não só de suas companhias, mas pelo que aprendi com eles. Amigos que também caminham em busca de uma sociedade justa e fraterna.

Aos professores e funcionários do curso pelo desvelo em seus atendimentos e revelando-se pessoas colaboradoras acima de tudo.

E, finalmente, obrigada a todos pela caminhada que empreendi.

RESUMO

Este estudo aborda as Estratégias de Inclusão Educacional Desenvolvidas com Alunos Surdos na Rede Pública Municipal do Recife-PE, tendo como questão norteadora: de que maneira as Escolas investigadas, da RPA 3, da rede pública municipal do Recife, vem trabalhando numa perspectiva inclusiva com alunos surdos inclusos nas salas regulares? Nesse sentido, procurou-se abordar as mais recentes literaturas acerca dos temas em destaque: inclusão educacional, exclusão, prática pedagógica, ensino regular e alunos surdos, a fim de compreendermos a realidade da qual nos propomos estudar. Quanto ao objetivo que se pretendeu alcançar foi o de compreender que tipo de estratégias professores da rede pública municipal do Recife utilizam no fazer pedagógico com alunos surdos para ressignificação da prática pedagógica. O estudo foi desenvolvido com base na abordagem qualitativa, utilizando-se como técnica de coleta de dados a observação direta e a entrevista semiestruturada, A análise dos dados partiu dos discursos de Bardin, através do método análise de conteúdo. Os autores que subsidiaram o estudo foram: Mantoan (2005), Dorziat (2009), Lacerda (2010), Skliar (1998), Sassaki (2003), Sanches (2001), Santos (2005), Richardson (1985), Minayo (1994) e outros. Os resultados revelam que os docentes, em sua maioria, apresentam lacunas na sua formação, na perspectiva de um trabalho pedagógico diferenciado, no ensino junto aos alunos surdos inclusos na sala de aula regular. Estes, ainda, não estão preparados para trabalhar com as especificidades dos alunos surdos, excluindo-os das atividades vivenciadas no processo educativo, negligenciando a utilização da sua primeira língua. Também, evidenciam a falta de qualidade da escola inclusiva, que não privilegia a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual e cultural do surdo, pois, são obrigados a conviver, na maioria das vezes, com a cultura oralista. Conclui-se que é preciso que espaços sejam abertos para que os surdos possam participar na construção e tomada de decisões políticas, no que se refere a sua educação.

Palavras- chave: Inclusão Educacional, Surdez, Prática Pedagógica Inclusiva.

ABSTRACT

This study addresses the Strategies of Educational Inclusion Developed with Deaf Students of the Municipal Network of Public Schooling of Recife-PE, with the driving question: how these municipal public schools investigated inside the area of RPA 3 have been working with deaf students attending to regular classes? Recent literature has been addressed about the highlighted topics: inclusive education, exclusive, pedagogical practice, regular education and deaf students, seeking to comprehend the reality which we propose to study. We aim to achieve the comprehension of which strategies the teachers among the Municipal Network of Public Schooling use in the pedagogic sense with deaf students aiming the pedagogical practice. This study was developed with qualitative research, using as data gathering technique direct observation, and semi-structured interviews. Data analysis phase used Bardin's method of content analysis. The authors that subsided this study where: Mantoan (2005), Dorziat (2009), Lacerda (2010), Skliar (1998), Sassaki (2003), Sanches (2001), Santos (2005), Richardson (1985), Minayo (1994), among others. The results showed that teachers, in their majority, have deficiencies on their formation as regarding to a special pedagogic approach in the face of deaf students included in regular classrooms. These teachers still are not prepared to work with the special demands of the deaf students, excluding them from the activities in the educational process, neglecting the use of the first language. This was also evidence of the low quality of inclusive schools, since they don't privilege cultural and intellectual learning and development of the deaf, since they are obliged to life with, most of the times, the oral culture. Conclusions are new spaces grow where deaf can participate on the making of political decisions, as referring to their education.

Key-words: Educational Inclusion, Deafness, Inclusive Pedagogical Practice.

SIGLAS E ABREVIATURAS

AC- Análise do Conteúdo

A E E - Atendimento Educacional Especializado

CEB - Câmara de Educação Básica

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CESB - Campanha para Educação do Surdo Brasileiro

CF - Constituição Federal

CID - Código Internacional de Doença

CNE - Conselho Nacional de Educação

CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DERCID - Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação

DI - Deficiência Intelectual

DNEE - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial

DV- Deficiência Visual

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EE - Educação Especial

EI - Educação Inclusiva

EPT - Escola Para Todos

FENEIS - Federação Nacional de Surdos e Integração de Surdos

FUNDEB - Fundo Nacional e Desenvolvimento da Educação Básica

IESP - Instituto Educacional de São Paulo

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos.

LEPED - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

ME - Ministério da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

P A C - Plano de Aceleração do Crescimento

P C N - Plano Curricular Nacional

P D E - Plano de Desenvolvimento da Educação

P N E - Plano Nacional de Educação

P P P - Projeto Político Pedagógico

RPA - Região Político Administrativa

SEESP - Secretária de Educação Especial

SECR - Secretária de Educação da Cidade do Recife

SENEB - Secretaria Nacional de Educação Básica

SEM - Sala de Recurso Multifuncional

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

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	22
DIMENSÕES TEÓRICAS.....	22
1-CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA EDUCAÇÃO DE SURDO	23
1.1. Retrospectiva histórica da educação inclusiva no mundo	23
1.2 Políticas públicas de inclusão e suas ideologias	32
1.3 Educação de surdos: visão histórica	39
1.4-Pessoas surdas: quem são?	49
1.5-Deficiência auditiva: causa, tipo e grau	50
1.6 Linguagem, surdez e escola	54
1.7 -Aluno surdo no ensino regular: um desafio.....	59
1.8 Aquisição da linguagem pela criança surda: conhecendo a LIBRAS e o alfabeto datilológico	61
1.9 O papel da Língua de Sinais na aquisição da Língua Portuguesa.....	71
1.10 Prática pedagógica numa perspectiva inclusiva	74
1.11 O papel do professor do AEE para uma prática pedagógica inclusiva.....	78
1.12 O papel do intérprete de LIBRAS para a prática pedagógica inclusiva	80
1.13 Formação de professores para o processo de inclusão	83
CAPÍTULO-II	88
PERCURSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	88
2 – ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO RECIFE.....	89
2.1 Tipo de pesquisa e método escolhido	89
2.2 Questão de investigação	91
2.3 Objetivos da investigação	91
2.3.1 Objetivo geral.....	91
2.3.2 Objetivos específicos	91
2.4 Seleção do campo de investigação	91
2.4.1 Locus do campo de investigação	91
2.5 Seleção dos sujeitos da investigação	96
2.5.1 Locus da investigação	96
2.6 Seleção dos participantes.....	102
2.6.1 Sujeitos da pesquisa.....	102
2.7 Instrumentos de recolha de dados	104

2.7.1 Entrevista	104
2.7.2 Observação direta	105
2.8 Procedimentos para a coleta de dados.....	105
2.9 Análise e interpretação dos dados	107
2.10 Considerações éticas.....	109
CAPÍTULO III	110
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	110
3.1 Inserção do Aluno Surdo na escola regular	111
3.2 Barreiras para realização da Inclusão Escolar de alunos surdos.....	121
3.2.1 Falta de apoio técnico-pedagógico	121
3.2.2 Comunicação Inadequada	123
3.3 Necessidades dos docentes para realização da inclusão	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	I
APÊNDICE 1 – Roteiro de Entrevista e Observação	II
APÊNDICE 2 – Entrevista com Educadores.....	III
APÊNDICE 3 – Tratamento das Informações – Entrevistas.....	V
APÊNDICE 4 – Tratamento das Informações - Entrevistas .	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE 5 – Tratamento das Informações – Entrevistas.	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE 6 – Solicitação da Carta de Anuência à Prefeitura do Recife	XI
ANEXOS.....	XII
ANEXO 1 – Carta de Anuência.....	XIII
ANEXO 2 – Autorização do Conselho de Ética para realização da pesquisa.....	XIV
ANEXO 3 – Termo de Consentimento	XV

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de perdas auditivas	53
Quadro 2 – Classificação do grau de perdas auditivas.....	53
Quadro 3 – Classificação de perdas auditivas e sua classificação.....	534

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho do ouvido.....	50
Figura 2 – Esquema ilustrativo das diferentes formas de classificação das causas da deficiência auditiva	52
Figura 3 – Aprender e Laranja.....	63
Figura 4 – Trabalhar, brincar, esquecer, aprender	64
Figura 5 – Ajoelhar e em pé	64
Figura 6 – Ir, vir, subir, descer, abrir e fechar	65
Figura 7 – Alegre e triste.....	65
Figura 8 – Helicóptero, moto e ladrão/roubar	66
Figura 9 – Alfabeto datilológico.....	69
Figura 10 – Alfabeto datilológico de outros países	70
Figura 11 – Alfabeto datilológico de surdos-cegos.	70

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1 – Estado de Pernambuco Localizado no Mapa do Brasil	92
Mapa 2 – Cidade do Recife Localizada no Mapa de Pernambuco	93
Mapa 3 – Localização da Distribuição das Regiões Políticas Administrativas - RPAs do Recife.	96

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Tipos de deficiência e casos encontrados nas escolas investigadas	98
Tabela 2 – Características dos sujeitos	103
Tabela 3 – Matrícula de alunos com necessidades especiais nos estados brasileiros e Distrito Federal.....	112
Tabela 4 – Matrícula de alunos com NEE nas redes:pública e privada.....	113
Tabela 5 – Matrícula por etapa de ensino -classes especiais e escolas exclusivas.....	113
Tabela 6 – Matrícula por etapa de ensino – classes comuns (alunos incluídos)	114
Tabela 7 – Alunos especiais e inclusos na rede pública municipal do Recife	114

ÍNDICE DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Evolução dos municípios brasileiros em matrículas	38
---	----

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o Século XX teve como marco as transformações na área educacional relativas às pessoas com deficiência. Essas eram consideradas como sendo indivíduos relegados a insignificância, ou seja, à margem da sociedade, mas pelo fato do ingresso dos direitos do ser humano primar pela igualdade e cidadania, as mudanças tiveram a oportunidade de acontecer. Tais mudanças começaram a surgir no Brasil em 1970, devido à sistematização das políticas públicas viabilizarem, “no decorrer do processo educacional escolar, minimizar o processo de exclusão, maximizando a participação do aluno dentro do processo educativo e produzindo uma educação consciente para todos” (Santos, 2008; p. 24), integrados em diversos ambientes da atividade humana, devido à garantia desse direito para esses indivíduos.

Sendo assim, a escola, baseada nesse paradigma de inclusão educacional, é concebida como sendo uma instituição social que “assegura a igualdade entre alunos diferentes, e este posicionamento lhes garante o direito à diferença na igualdade de direito à educação” (SILVA, 2002; p. 13), numa perspectiva democrática, sem exclusões e com qualidade.

No Brasil a educação especial começa a ser instituída na rede regular de ensino para os alunos com NEE¹ (Necessidades Educacionais Especiais), de acordo com a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nº 9394/96, e também, das DNEE (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial) na Educação Básica, garantida no Parecer nº 17/2001, do CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação) que, por sua vez, informa sobre a educação especial, conforme Brasil:

“[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional escolar, definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.” (Brasil, 2001, p 69)

Entretanto, a legislação brasileira vem promovendo matrícula de alunos com NEE na rede regular de ensino. Mesmo assim, há uma situação muito desconfortável em relação às escolas de ensino fundamental por apresentarem ausência de acessibilidade, materiais pedagógicos, apoio pedagógico, intérprete de Libras-Língua Brasileira de Sinais, recursos

¹ Sigla (NEE) para designar as pessoas que necessitam de atendimento educacional diferenciado (MEC/SEESP, 1994).

financeiros, prática pedagógica inovadora e outros, isso faz com que seja impedido o acesso de qualidade dos alunos surdos para serem inclusos na sala regular. Portanto, observando os estudos de Lima:

“[...] há resistência em ensinar os alunos deficientes auditivos sob argumentação da dificuldade de comunicação oral; há resistência em ensinar alunos com deficiência visual por conta de uma pseudo dificuldade de comunicação escrita, os alunos com deficiência mental ou síndromes sofrem ainda mais o preconceito e a resistência de professores que alegam temer pela integridade desses alunos, e da sua própria, porque esses alunos seriam agressivos.” (Lima, 2004, p 72)

Vale apontar que, desde muito tempo existem discussões entre estudiosos, educadores, Secretarias de Educação e instituições de ensino acerca da permanência das classes especiais ou a extinção das mesmas para que haja a inclusão de pessoas com necessidades especiais nas salas regulares de ensino. Embora a discussão permaneça, o Governo Federal busca incentivar a criação de classes inclusivas, a partir do decreto 6.253/2007 que versa sobre a lei regulamentadora do FUNDEB (Fundo Nacional e Desenvolvimento da Educação Básica), dos profissionais da educação que vêm oferecendo mais recursos para as escolas que tiverem salas inclusivas, a fim de estimular a inclusão, objetivando assim, diminuir o número de classes especiais.

Para além dessa discussão acerca de classes regulares² e especiais³ deveria estar a necessidade de oferecer um ensino de qualidade a todos, respeitando o que traz as legislações como: a Lei de Diretrizes Básicas (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além de outros documentos que proporcionaram de maneira teórica apoio aos docentes e disponibilizaram recursos para realizar práticas pedagógicas mais adequadas as singularidades dos sujeitos, porém, sabe-se que na realidade, muitas leis não são postas em prática como deveriam. A dificuldade de trabalho por parte dos professores e a desmotivação por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais podem implicar em uma evasão escolar de alunos com NEE – Necessidades Educacionais Especiais, possivelmente por dificuldades encontradas durante o processo de escolarização devido a sua deficiência. Porém, deve-se enfatizar que tal dificuldade não pode ser atribuída a um déficit cognitivo apenas, mas pode estar relacionada ao contexto e a forma como são trabalhados os conteúdos que são atribuídos

² Local que promove o desenvolvimento do seu aluno, e não apenas oferece a oportunidade da convivência social (Serra, 2008, p. 33).

³ Salas onde favorecem as condições requeridas por alguns alunos que demandam, em seu processo de aprendizagem, auxílios ou serviços não comumente presentes na organização escolar (Sousa e Prieto, 2002, p. 124).

para esses sujeitos. Isso poderá promover alterações qualitativas em seu desenvolvimento como um todo.

Outro aspecto primordial na educação de crianças com NEE é a importância dada ao desenvolvimento cognitivo. Pois, segundo os autores: Mantoan (1997) e Vygotsky (1991) citados por Silva e Kleinhans (2006), decorre da interação da criança com o ambiente familiar e social.

Têm sido frequentes as discussões sobre o papel do professor no atual contexto educacional, no momento em que a escola é chamada para fazer o atendimento diante da diversidade, com a intenção de favorecer qualidade para todos.

A temática a ser discutida leva a refletir sobre como cotidianamente, dão-se os trabalhos desses educadores em sala de aula. Pois, grande parte do que se chama “problema de aprendizagem” é na verdade, “problema de ensino”. Ensinar é mesmo uma tarefa muito difícil, quando se tem em sala de aula alunos diferentes entre si. Daí, o que fazer para que todos os alunos aprendam? Em geral, há os que optam pelo caminho de tentar formar turmas homogêneas em termos de conhecimentos, esquecendo que isso pode comprometer o auto-conhecimento do alunado.

A outra forma é fazer um trabalho diversificado e assim, manter o grupo-classe coeso e estimulado para que todos tenham as mesmas condições diante do professor.

Então por conta da dificuldade em perceber os sintomas apresentados pelos educandos com NEE, tais alunos são rotulados de incompetentes, por não alcançar a turma e tantas outras designações que acarretam em baixar a auto-estima deles. Essa situação compromete o processo de aprendizagem dessas crianças, uma vez que elas não conseguem aprender por causa dos sintomas que apresentam e não pelo fator cognitivo.

Sendo assim, o traço mais original da educação deste século é o deslocamento de enfoque do individual para o social. Nessa perspectiva, a melhoria da atividade profissional passa pela análise do que se faz, da prática e do contraste com outras práticas.

Atualmente, realoca-se o conceito de aprender e, conseqüentemente, a função do ensinar. O professor deixa de ser somente difusor do conhecimento e vive o fazer pedagógico como espaço privilegiado para a estimulação do aprender.

Nesse sentido, vale ressaltar que a Secretaria de Educação do Município do Recife, de acordo com a proposta pedagógica de 2010, orienta suas ações na perspectiva de uma educação escolar com qualidade social que tem como um dos fundamentos o reconhecimento da educação como direito social básico e está pautada em princípios éticos de solidariedade, justiça social, liberdade, participação, valores constitutivos de uma identidade cidadã. Pois,

reconhecer tais direitos é fator fundamental para que se possa definir as políticas que impulsionam o acesso e, conseqüentemente, a permanência na escola, fortalecendo o processo de inclusão, bem como a ausência de uma evasão escolar, por desconstruir normas de segregação, à medida que reflete sobre valores e concepções, propondo estratégias que atendam às especificidades dos alunos, valorizando-os enquanto sujeitos históricos, socialmente construídos, buscando estabelecer relações pessoais e sociais de solidariedade, considerando todos dignos e iguais perante a lei, mas singular enquanto ser humano.

Com base nesse cenário, aponta-se que a educação especial do município se propõe redimensionar a prática, buscando garantir os princípios éticos que orientam a educação escolar. Para isso, designa a presença do professor itinerante que atualmente é o professor do AEE- Atendimento Educacional Especializado, como uma das possibilidades de intervenções para “definir e organizar as diversas dimensões do atendimento educacional especializado... [...] para que o aluno tenha diferentes opções e possa escolher a alternativa que melhor se adapta às suas necessidades”, (Sá, 2010; p. 37). Este redimensionamento se norteia também, por políticas públicas nacionais, ao nível da legislação, que situam a educação especial e os educandos com necessidades educacionais especiais.

Baseando-se nesse quadro, percebeu-se que é possível uma instituição escolar aberta ao acesso e permanência a todos os alunos, sem exclusões e segregações.

E assim, observando as escolas investigadas, diante das diversas funções, fez com que se questionasse a respeito do direito a uma educação de qualidade, bem como a compreensão do acesso e permanência do aluno nessas escolas.

Com base nas informações, chegamos às indagações que geraram a nossa problematização: de que maneira as escolas escolhidas, da RPA 3⁴, da rede pública municipal do Recife-PE, vem trabalhando numa perspectiva inclusiva com alunos surdos inclusos nas salas regulares? Isso induziu a escolha dos professores, coordenadores e gestores como participantes de nossa pesquisa, por entendermos que a instituição escolar inclusiva precisa ser um ambiente de colaboração entre os atores engajados nela, para proporcionar mudanças na educação. Partindo desse pressuposto e considerando o estudo diante das escolas escolhidas, compreender as estratégias de inclusão educacional desenvolvidas na rede pública municipal do Recife-PE e o motivo pelo qual as atividades realizadas em sala de aula, muitas vezes, não identificam as dificuldades, nem compreendem os sintomas manifestados pela criança com NEE, na tentativa de minimizar os estigmas que passam essas crianças, levando

⁴ RPA – Região Política Administrativa (Site: www.recife.pegov.br/pr/seceducacao).

em consideração as metas, as ações e as prioridades na prática pedagógica, observando como se dá a práxis do professor diante desses alunos inclusos nas salas regulares.

Entretanto, é de suma importância um trabalho de investigação nessa área, com críticas, reflexões e análises mediante as informações dos sujeitos envolvidos no processo inclusivo. Portanto, analisa-se como estão acontecendo as mudanças, partindo das indagações sobre os sucessos e insucessos que afetam a inclusão dos alunos surdos. Para isso, realizamos um levantamento de como os sujeitos investigados desenvolvem e concretizam a proposta de inclusão, através de um mapeamento das concepções baseadas na educação inclusiva.

Observando diversas instituições de ensino regulares, com base nas atividades desenvolvidas com alunos surdos, percebe-se que, de acordo com Machado (2008, p. 24), a informação que: “revelam a adesão, por parte da instituição, a filosofia oralista, sem questionar se existem outras possibilidades para a educação de surdos”.

O autor acima enfatiza que: “a escola integracionista/inclusivista, nessa perspectiva, é entendida como espaço de consenso e tolerância para com os diferentes. A experiência do surdo no cotidiano escolar, ao lado dos colegas ouvintes, seria vista como elemento integrador”. (Machado, 2008; p. 24)

Diante disso, entende-se que as escolas integradoras apresentam vestígios do modelo tradicional do ensino especial para as escolas regulares. Pois, Marcheci (2004; p. 15) informa que:

“O conceito de escolas inclusivas supõe uma maneira mais radical de entender a resposta educativa à diversidade dos alunos e baseia-se fundamentalmente na defesa de seus direitos à integração e na necessidade de promover uma profunda reforma das escolas, que torne possível uma educação de qualidade para todos eles, sem nenhum tipo de exclusão”.

Entretanto, de acordo Sanches (2011; p. 37), em relação à escola inclusiva, aponta que:

“a experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola que exclui uma parte considerável dos seus alunos, não somente os que se encontram em situação de deficiência, ajudou a desenvolver o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e acadêmico de todos os alunos, numa escola inclusiva”.

Sendo assim, neste trabalho procurou-se apoiar na perspectiva de que a proposta de educação inclusiva parte do pressuposto de que é uma escola para todos, no âmbito da justiça social e do direito estabelecidos diante de uma proposta política, filosófica e educacional que servirá para se fazer confrontos mediante a história de vida dos atores que a implementaram.

Considera-se relevante desenvolver pesquisa nessa área educacional para contribuir para o ensino, bem como apoiar os profissionais em educação e pesquisadores na área de educação inclusiva, observando que é importante para a academia, além de estar longe de se esgotar esta temática, pelo fato do descrédito que se tem em relação à aprendizagem dos alunos surdos, nas escolas regulares, mesmo sabendo que a inclusão ainda é um desafio para os educadores, devido a uma cultura impregnada de indícios que mascara a verdadeira inclusão, apresentando um discurso inclusivo, mas a prática nas instituições escolares se constitui ainda de forma muito tímida.

Vale salientar que, na academia muitos estudos surgiram de forma significativa em relação ao tema proposto (teses, artigos, dissertações) que, por sua vez, contribuíram para a compreensão do nosso trabalho e para a nossa prática pedagógica numa perspectiva inclusiva para ser desenvolvida com os alunos que apresentam NEE e, em especial, com os alunos surdos inclusos na sala regular, na rede municipal do Recife-PE, diante de muitas inquietações relativas ao processo de implementação da escolarização desses alunos.

O referido texto aponta informações, no que se refere à educação inclusiva diante de uma proposta que respeite e valorize todos, independente de suas diferenças, oportunizando-os o ingresso de possibilidades variadas, a partir da construção de caminhos, por meio de um olhar diferente na nossa estrada enquanto educadoras. Pois, não estamos aqui apresentando soluções inéditas. A nossa proposta é a de trilharmos um caminho baseado nas nossas dúvidas e curiosidades, buscando respostas mediante a inclusão escolar, baseando-se nas propostas dos estudos de: Sanches (2001, 2011), Sassaki (2003), Mitller (2003), Mantoan (2005), Carvalho (2005), Skliar (1998), dentre outros autores, além de documentos diversos como a Declaração de Salamanca, Proposta Pedagógica da Cidade do Recife, que apontam para uma educação inclusiva, voltada para o atendimento educacional especializado, para os alunos que apresentam NEE, para o fortalecimento da garantia de que todos tenham acesso a essa educação.

A referida investigação está organizada da forma seguinte: O primeiro capítulo aborda as dimensões teóricas que nortearam um breve relato sobre o contexto histórico da educação inclusiva e da educação de surdo acerca de uma retrospectiva da história mundial diante das políticas públicas de inclusão e suas contribuições para o desenvolvimento de uma prática inclusiva, voltada para alunos surdos, apontando a questão da linguagem, surdez, comunicação, língua de sinais, formação docente, papel do interprete e do professor do AEE, para compreender como está se efetivando a política de inclusão escolar. O segundo capítulo

apresenta a investigação diante de toda trajetória do processo de recolha dos dados e do desenho da pesquisa que tiveram suas realizações na cidade do Recife-PE, nas escolas da RPA 3, relatando os contatos feitos com a Secretaria de Educação e Cultura da Cidade do Recife-PE, atores envolvidos no processo de investigação (professores, coordenadores e gestores) das escolas investigadas, além de informar as técnicas, as etapas e os procedimentos utilizados durante toda caminhada de investigação. O terceiro capítulo informa os resultados obtidos de forma qualitativa, constatados na análise do conteúdo, baseados nas investigações desenvolvidas diante das categorias temáticas. Tal estudo revela como os atores investigados veem as modificações ocorridas na práxis do docente diante das estratégias de inclusão educacional desenvolvidas com alunos surdos, levando em consideração as experiências das escolas campo de pesquisa em relação ao fazer pedagógico.

Por fim, as considerações finais procuraram resgatar as concepções de educação numa perspectiva inclusiva vivida durante o processo de investigação, para compreender como está sendo desenvolvida a inclusão do aluno surdo na sala regular, buscando contribuir com reflexões que sirvam de subsídio para se ampliar os discursos sobre a política de prática pedagógica inclusiva atualmente estabelecida no cenário educacional, visando um maior aprofundamento em cima dessa prática, por parte do educador, como condição de crescimento social e assim, poder minimizar as dificuldades das crianças com NEE.

CAPÍTULO I

DIMENSÕES TEÓRICAS

É muito natural. Alguns ouvem com mais prazer com os olhos do que com os ouvidos. Eu ouço com os olhos.

(Gertrude Stein, 1969, surda alemã).

1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA EDUCAÇÃO DE SURDO

O capítulo que se segue aborda as discussões acerca do contexto histórico voltado tanto para a educação especial como para a educação inclusiva diante de uma retrospectiva histórica mundial, apontando as políticas públicas de inclusão e suas ideologias, contribuições das leis para uma prática inclusiva e suas abordagens, a educação de surdos, partindo de uma visão histórica e a inclusão desses na sala de aula regular, apresentando quem são esses alunos, a atuação do intérprete de Libras e do professor do atendimento educacional especializado diante deles, o desenvolvimento da linguagem e a função da língua de sinais na aquisição da aprendizagem dos mesmos, enfatizando a prática docente em sua realização, a fim de compreender como está acontecendo e efetivando-se a política de inclusão escolar, para fortalecer com indagações que possibilitem direcionamentos que contribuam para a ampliação das discussões acerca da política de prática pedagógica estabelecida no contexto atual, formação dos docente para um maior aprofundamento nos trabalhos, e assim constituindo-se numa temática relevante, percebendo a importância em compreender não somente o dia a dia do professor dentro e fora da sala de aula, mas também da escola como um todo.

1.1 Retrospectiva histórica da educação inclusiva no mundo

Antes de se iniciar uma discussão acerca da política de inclusão, ressalta-se a questão da exclusão social, percebendo-a no dia a dia da sociedade. Portanto, tomando como exemplo os estudos de Sawaia (2002; p. 9), o conceito de exclusão pode ser visto como:

“Processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois, só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros.”

Observando os estudos de Bourdieu (1999; p. 193), a concretização da exclusão/inclusão baseada num grupo social, acontece mediante diferentes formas de “gratificações econômicas e simbólicas correspondentes as diferentes formas dessa relação as que se define o grau em que se enfatiza objetivamente a pertinência ou a exclusão”.

Ainda, tomando como base as considerações de Bourdieu (2008; p. 125), aponta-se que as palavras têm a finalidade de “produzir ou reformar simbolicamente a tendência

sistemática para privilegiar certos aspectos do real e ignorar outros”, isto faz com que sirva de fator principal para quem se propõe investigar o poder da palavra.

A exclusão, segundo Xiberras (1993), pode ser apresentada como resultante do insucesso da interação, onde aponta para caminhos que a exclusão social pode vir a aparecer em âmbito diferente, como: exclusão de categoria de pessoas, exclusão como resultante de outros processos de exclusão e a exclusão decorrente de outros processos.

Aproveitando as propostas de Skliar (2006; p. 23), percebe-se que “as diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas”.

E assim, Carvalho (2005) diz que as diferenças são observadas através da relação de poder que existe na sociedade, enfatizando que “as diferenças que surgem de manifestações de deficiência acabam sendo fixadas de forma pejorativa”, promovendo a desvalorização no ser humano.

Seguindo o raciocínio do autor citado, Fleuri (2006; p. 499) faz uma advertência sobre a questão dos estereótipos e os processos de discriminação, onde direciona atenção para a indagação seguinte: “Os estereótipos e os processos discriminatórios, assim como defesa da igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças não são um movimento simples, pois, os mesmos argumentos desenvolvem para defender relações mais justas”.

Diante desse fato, vale enfatizar, segundo Goffman (1982), que os sujeitos que apresentam um estigma⁵, destacando os que apresentam uma deficiência física, precisam aprender a forma da interação para perceber os caminhos que devem reconstruir a sua conduta, se desejam suavizar a instalação da invasão de seu estigma. Pois, não se pode deixar de lembrar do estigma dos “normais”: o de preconceituosos. Existem pessoas que ainda têm receio de ter um relacionamento com as pessoas com algum estigma, elas necessitam de informações a respeito dessa temática para que possam, se possível, mudar a sua visão.

O relacionamento entre indivíduos estigmatizados e indivíduos “normais” deve ser como se fosse uma espécie de acordo, em que o estigmatizado se note participante ativo da socialização, não temendo ou sofrendo nenhum tipo de preconceito e para os “normais” não se distanciarem e assim, devendo desenvolver habilidades para aprender a lidar e interagir com eles, para que não se sintam, com isso, limitados, mas sim integrados.

⁵ O indivíduo estigmatizado, é interessante considerar-se a fase de experiência durante a qual ele aprende que é portador de um estigma porque é provável que nesse momento ele estabeleça uma nova relação com os outros estigmatizados (Goffman, 2008, p.19).

Essas questões possibilitam deixar claro o viés aqui abordado, bem como aponta a opção por um referencial teórico de vertente pós-estruturalista e as discussões analíticas desenvolvidas por (Foucault, 1982).

Sendo assim, percebe-se que no decorrer da história, as pessoas com algum tipo de deficiência eram relegadas, viviam à margem da sociedade e de algum processo educativo.

Entretanto, vale salientar que, segundo Mazzotta (2011; p.16), é:

“buscando na história da educação o atendimento educacional dos portadores de deficiência, pode-se constatar que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas.”

Diante desse fato, o autor revela que há um “consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável” (Mazzotta, 2010; p. 17). Também, que isso “levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população” (Mazzotta, 1982; p. 3), tornando o indivíduo ignorado e marginalizado.

Por meio desse cenário, verifica-se que essa imagem ganhou força e se cristalizou, fixando o foco nas suas limitações e não nas suas possibilidades.

Sendo assim, a educação inclusiva foi denominada de inclusão social, apontada como sendo uma proposta de aplicação prática ao campo da educação. Era considerada como um novo paradigma que direcionava as pessoas excluídas e a sociedade a buscarem juntas a efetivação da equiparação de oportunidades para todos.

As discussões, sobre a inclusão escolar, fundamenta-se como concepção de educação amparada pela LDB nº. 9394/96, a qual aponta “para a família, a escola e a sociedade o compromisso para a efetivação de uma proposta da escola para todos”.

Para tanto, “a inclusão social congregará no processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e simultaneamente, essas se prepararem para assumir seus papéis na sociedade” (Sassaki, 1997; p. 41).

O autor citado, ainda informa que a inclusão social e os direitos humanos são expressões de justiça social. Também, fundamentam-se nos princípios de uma sociedade democrática, e na compreensão da diversidade humana é concebida como “[...] o processo

pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas gerais, pessoas com necessidades especiais" (Sassaki, 1997; p. 41).

Segundo Mazzotta (2011; p.32), primar pela inclusão é :

“Mudança de postura... [...] Implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades.”

E assim, a escola como instituição inserida em um contexto social, na qual “é mediadora na construção do conhecimento, tendo como objetivo levar cultura para um número cada vez maior de pessoas, levar para si uma gama de responsabilidade” (Mantoan, 1997; p. 13).

Percebe-se o início das ideias de uma educação inclusiva pelo fato de se ampliar o discurso acerca da atuação da educação especial nas escolas: municipal e estadual. Essa nova proposta aponta para a luta para eliminar a inserção apenas física dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino.

Portanto, segundo Mantoan (2005), a educação inclusiva é contra todo o processo de discriminação e assim, cabendo a escola rever suas ideias, buscando uma educação que prime pelo respeito à heterogeneidade. Essa função proposta para essa escola é tarefa difícil pelo fato da escola está organizada para a padronização que, por sua vez, tirou bruscamente de seu ambiente diversas maneiras de diversidade.

A autora informa que cada indivíduo tem sua forma de pensar, de agir, de se comportar no mundo diante de seus anseios, cabendo aos sistemas de ensino a organização de programas que atentem para as diferenças desse, bem como sua necessidade (Mantoan, 2009). Portanto, “as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades” (Declaração de Salamanca, 1994).

Esse fato fez com que os educadores e os pais de alunos “ditos normais” reagissem temerosamente diante do discurso inclusivo. Para Ferreira (2006; p. 221) , “o temor existente em relação aos estudantes com deficiência, explica-se pela história de invisibilidade de crianças e jovens desse grupo social no cenário educacional brasileiro”. Essa maneira de reagir dar margem para se refletir acerca das representações que se tem da pessoa com deficiência.

Os estudos de Santos (2002) mostram que na metade do século XVI, iniciam-se os primeiros vestígios sobre o atendimento às pessoas com deficiência com base científica. No Século XX, com a consolidação da visão científica a deficiência começou a ser observada diante de um quadro médico.

No final do Século XIX, as instituições em asilos e manicômios passaram a ser propósito de tratamento das pessoas que apresentam deficiência. Acreditava-se que essas pessoas seriam melhor cuidadas em ambientes segregados. Portanto, surgiram as escolas especiais, que operavam a partir do princípio da normalização e segregação, por meio de práticas que impediam o acesso da pessoa deficiente a escola regular.

Cabe ressaltar que em 1960, sabe-se que, surgiu no Reino Unido o movimento social de deficiência, por iniciativa das pessoas com deficiência reunidas no Social Disability Moviment. Tal movimento provou que as dificuldades enfrentadas por essas pessoas são respostas da forma como a sociedade trata suas limitações. Segundo Santos (2005), a deficiência é entendida como uma construção coletiva entre indivíduos na sociedade (com e sem deficiência), onde o problema está centrado na criança. Segundo Gonçalves (2010), a escola reproduz e reforça a desigualdade social. A criança entra num ambiente marcado pelo caráter de classe.

Vale salientar que nessa década são registrados dois movimentos que repercutiram nacionalmente em relação ao ingresso da pessoa com deficiência no discurso geral da educação. Um movimento se apresentava como sendo a favor do alunado com alguma deficiência nas instituições escolares, como também nas salas especiais, e outro que se apresentava como sendo contrário a essa forma de se relacionar com esse, nessas localidades, onde acontecia o atendimento educacional.

Em 1961 com o surgimento da LDB nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional), nota-se que apontava para a garantia do direito da criança com deficiência à Educação, de preferência na escola regular.

Destaca Mittler (2003; p. 34), que a política de 1970, que difunde a educação especial, “é marcada pelo modelo de integração e este consiste em preparar a criança com deficiência para a sua entrada na rede regular de ensino”. Também, critica esse fato, mostrando que “o aluno deve adaptar-se à escola e não há, necessariamente, uma perspectiva de mudança de que a escola mudará para acolher uma diversidade cada vez maior de alunos.” (Mittler, 2003; p. 34)

Segundo Jannuzzi (2006; p.181), sabe-se que no final de 1970 e no início de 1980, partindo da deficiência mental, entrou no Brasil o momento de mainstreaming, de integração, que, por sua vez, informava que a “integração progressiva na corrente da vida com os considerados normais, de modo que o deficiente fosse aceito na escola e na sociedade”. Portanto, essa fase achava primordial que os educandos com necessidades especiais fossem introduzidos nas escolas regulares por ser um espaço primordial para atender a todos os alunos.

Percebe-se, em 1971 um retrocesso jurídico diante da Lei nº5692/71 estabelecida que determina "tratamento especial" para crianças com deficiência.

Surgiu, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, por meio do decreto nº 72.425, com “a finalidade de promover em todo território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” citado por (Mazzotta, 2003; p.55).

Já na segunda metade da década de 1980, surge a fase da educação inclusiva que teve como ideia central reestruturar a sociedade para que possibilitasse o convívio dos diferentes.

É importante informar que em 1986 o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial – SESP, que manteve basicamente a mesma maneira de atuar. Com a reformulação do Ministério da Educação, a SESP foi extinta, agregada à Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb, como Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE, com capacidade diferenciada no que se refere à educação especial.” Em função de mudanças estruturais no Ministério da Educação, a DESE foi extinta e assim, surge a Secretaria de Educação Especial – SEESP, 1992” (Mazzotta, 2002; p. 63-64).

A nova Constituição de 1988 estabelece a igualdade ao acesso à escola, que é dever do Estado proporcionar atendimento especializado, de preferência na rede regular.

Em 1989 é aprovada a Lei nº7853/89 que tem a finalidade de apontar como crime o preconceito. Essa lei passou a vigorar apenas em 1999.

Em 1990 com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)- Direito Universal é estabelecido aos pais ou responsáveis à obrigatoriedade de matricular seus filhos na rede pública.

Em 1994, surgiu na Espanha a Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, quando na ocasião foi elaborada uma carta nomeada de Salamanca. É evidente que após a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), existe um rompimento paradigmático, no que se refere às propostas de equidade educacional. O fundamento da inclusão aparece com o propósito de superar o modelo de integração, enfatizando o ensino e a

escola, em detrimento da deficiência do indivíduo, bem como as formas de aprender e possibilidades. A escola, por sua vez, fica com a função de fazer o ajuste para poder atender as diferenças de seus estudantes. Essa Declaração aponta o paradigma da inclusão como:

“Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercícios dos direitos humanos. No campo da educação tal se refere no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que há integração de crianças e jovens com necessidades educacionais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade.” (Declaração de Salamanca, 1994: 61)

Cabe ressaltar que a nova LDB nº 9.394/96, inspirada na Constituição Federal de (1988), nos princípios da Carta de Salamanca (1994) e de outros documentos, vem reforçar a prioridade de atendimento do aluno com deficiência na sala regular, mesmo permanecendo o atendimento educacional da pessoa com deficiência nas instituições particulares especializadas, se for necessário.

Segundo Carvalho (2005, p. 75), na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, consta que “a educação é um direito de todos (...) é importante para o progresso pessoal e social; pode contribuir para um mundo mais seguro e sadio”.

De acordo com Serra (2008; p. 35), em 1993 nas “normas das Nações Unidas sobre igualdade de oportunidades é enfatizada a responsabilidade do Estado na educação das pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educativo”.

Do ponto de vista da legislação nacional, na época vigorando (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961), que estabelecia que esse aluno devia, “no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, para que ele pudesse ser integrado na sociedade”, observando as diferentes maneiras de se apresentarem as deficiências.

Essa Lei não avançou, no que se refere ao aluno surdo em escola regular, apenas resguardou o poder público da obrigação de oferecer oportunidade de acesso, tendo em vista ter mantido o atendimento educacional especializado, ainda em escolas especiais.

Para Sassaki (1999; p. 30), essa ideia apareceu com o intuito de “derrubar a prática de exclusão social a que vinha sendo submetidas às pessoas com deficiência por vários séculos”. Isso motivou, de acordo com o autor,

“o aparecimento de instituições especializadas (escolas especiais, associações desportivas sociais, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais), todas voltadas para os mais variados tipos de deficiências e que tinham como objetivo integrá-los a sociedade.” (Sassaki, 1999, p 31)

Portanto, esse movimento pela integração social se fortaleceu e começou um trabalho pedagógico e social voltado para inserção da pessoa com deficiência no ambiente social.

A Assembléia Geral da ONU- Organização das Nações Unidas aprovou o documento – Normas sobre a Equiparação de Oportunidade para Pessoa com Deficiência, estabelecendo que as autoridades da educação se responsabilizassem pelas pessoas com deficiência em locais inclusivos.

Com o Decreto nº 3298, em 1999, surge a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, orientando a educação especial para ter seu desenvolvimento num espaço que prime pelo ensino complementar.

Baseando-se na Resolução CNE/CEB2 – Conselho Nacional de Educação, em 2001, percebe-se que aponta, como delito, tolher a matrícula de crianças com deficiência e com isso, houve o aumento do número dessas crianças no ensino regular.

Em se tratando dos direitos, é importante apontar que o Brasil, em relação aos direitos, promulga a Convenção de Guatemala⁶ que define a extinção de todas as maneiras de discriminação.

Outro documento de muita significância em prol da inclusão, surgiu no Canadá, dando origem a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, que foi aprovado em 5 de junho de 2001, pelo Congresso Internacional “sociedade inclusiva”.

Em 2002, destaca-se a formação docente em Libras que, por sua vez, é reconhecida, bem como o Braille em Classe, onde a Resolução CNE/CP1 determina que a modalidade de ensino superior deve propor a formação acadêmica para que os professores atendam aos alunos com necessidades especiais. De acordo com a Lei nº10436/02, Libras (língua brasileira de sinais) é um meio de impulsionar a comunicação e expressão.

Já em 2003, percebe-se que a inclusão começa a se expandir. O Ministério da Educação (MEC) dá origem ao Programa Educação Inclusiva que prima pelo direito à diversidade, pela formação dos professores para atuar na disseminação da Educação Inclusiva.

⁶ Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, aprovada pelo Conselho Permanente, na sessão realizada em 26 de maio de 1999 (php.unioeste.br/projetos/pee/m_gra/con_gua.php).

Destacam-se, em 2004, as Diretrizes Gerais, onde o Ministério Público Federal garante o direito à escolarização de alunos com e sem deficiência no ensino regular.

Houve a propagação em 2006, dos direitos iguais com a convenção aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), determinando o acesso das pessoas com deficiências na educação inclusiva.

Em 2008, acontece o fim da segregação dita pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, definindo que “todos devem estudar na escola comum”.

Também, em 2008, o Brasil faz a ratificação da convenção dos direitos das pessoas com deficiência, na ONU, fazendo com que a norma seja parte integrante da legislação nacional. Diante desse fato, percebe-se que no Brasil a educação especial passou por diversas reformas legislativas e políticas, mas as verbas destinadas a esse fim não foram disponibilizadas de maneira suficiente para a educação, principalmente para educação inclusiva. Além disso, que a educação inclusiva é prevista na Constituição Federal (1988), segundo a qual “é dever do Estado a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino “(Art. 208, Caput, III, CF).

Sendo assim, cabe entender que o que se pressupõe na concepção da inclusão é que é uma tarefa de adaptação e de transformação da escola e da sociedade, onde a escola será vista não mais como o lugar das padronizações, mas sim prevalecendo as características ditas “normais”. Contou-se, mais uma vez, com a participação do Brasil, o qual assumiu a responsabilidade para a efetivação de uma sociedade inclusiva.

Outro ponto importante que vale apresentar é o fato do governo determinar a criação de classes inclusivas, a partir do Decreto 6.253/2007, a fim de incentivar a inclusão nas instituições de ensino, apontando que para incluir é necessário apreciar as necessidades específicas de cada aluno, com competência e sem a preocupação de tê-lo dentro das salas regulares de ensino, apenas. Haja vista o processo de aprendizagem desses alunos difere dos alunos das salas regulares.

Isso significa que reconhecer esse direito de inclusão aponta para a questão de políticas direcionadas ao ingresso e permanência de alunos que necessitam de um tipo de atendimento mais específico, no que se refere ao enfrentamento do fracasso escolar e à defesa da inclusão que contempla a diversidade em todos os níveis, na qual, segundo Vasconcelos (2002), é preciso que haja uma relação autêntica, com confiança baseada na crença da

possibilidade do outro, numa relação desarmada de preconceitos entre todos que estão inseridos no processo. Isso faz com que se desconstruam padrões segregacionais, sejam questionados valores e paradigmas para que se possa propor alternativas que atendam às especificidades dos alunos, valorizando-os enquanto sujeitos históricos socialmente construídos, buscando estabelecer relações pessoais de solidariedade, considerando todos dignos e iguais perante a lei, mas singular enquanto ser humano.

Por fim, vale informar que a Secretaria de Educação do Município do Recife orienta suas ações na perspectiva de uma educação escolar com qualidade social, que tem como um dos fundamentos o reconhecimento da educação como direito social básico e está pautada em princípios éticos, concentrando esforços para redimensionar a prática pedagógica, bem como orientação no âmbito da instituição de ensino.

Outro marco legal que orienta a educação escolar nacional e do município de Recife é o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que no Artigo 2º § 1º, garante que “a criança e o adolescente com deficiências receberão atendimento especializado”. O amparo legal representa um avanço na luta pela inclusão das pessoas com deficiência, mas apenas a legislação é insuficiente para a construção do movimento de inclusão. Faz-se necessário atuar na perspectiva de repensar os paradigmas que estão circulando em relação a essas pessoas excluídas historicamente.

1.2 Políticas públicas de inclusão e suas ideologias

Sabe-se que, é importante enfatizar que as políticas públicas são apresentadas como ações ou como programa. Pois, “são programas de ação governamental visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados.” (Bucci, 2002; p. 241)

Nas últimas décadas, avanços nas políticas públicas vêm difundindo no Brasil a ideias, apontando que a pessoa surda é alguém diferente e não deficiente. A proteção social à pessoa com necessidades educacionais especiais na área auditiva, diante da política pública de assistência social, é tida como sendo um direito, e assim dever do Estado, podendo ser assegurada através de serviços, benefícios, programas e projetos que permitam proteção social, obedecendo os termos da Constituição Federal de 1988 e Lei Orgânica da Assistência Social (Lei nº 8.742 de 07/12/1993). Também, a atual política preconiza a educação inclusiva, ou seja, aquela organizada para atender a todos, incluindo as pessoas com necessidades

especiais (Alencar, 1994). Da mesma forma, essa política tem sustentação em documentos, como: a Declaração de Salamanca (Espanha), ocorrida em julho de 1994, com a participação da UNESCO e de diversos representantes dos governos internacionais, objetivando promover a educação para todos (Perlim, 2000 e Quadros, 1997).

Entretanto, segundo Machado (2008; p. 34), a perspectiva inclusiva dos alunos considerados deficientes na escola regular amplia a polêmica, “[...] trazendo ao debate a educação em sentido amplo... os paradigmas da modernidade.” E assim, mostrar que a concepção de inclusão aponta para um olhar direcionado a diversidade. Contudo, o campo das políticas públicas é vasto e abrange as diversas áreas do conhecimento, correspondendo a vários espaços de investigação e ação, percebidos como sendo processos de tomada de decisões e de intervenção na realidade social. Pois, é a maneira de se fazer a concretização da ação do Estado, devido a uma mudança social e significativa, pelo fato de ocorrer um investimento de recursos, dando privilégio a um instrumento de dominação e mudança no cenário nacional do país.

E assim, o campo da política social é interdisciplinar, como informa Pereira (2001; p.82), “a inteligibilidade e a eficácia da política só poderão ser alcançados, mediante a vinculação orgânica de diferentes achados científicos produzidos por disciplinas particulares”.

Além disso, pode-se afirmar que a expressão política social, segundo Pereira (2001; p. 80):

“Corresponde a um campo de investigação e ação muito mais identificado com os processos de tomada de decisão e de definição de estratégias de intervenção do que, propriamente, com os temas clássicos da política, como: partidos, eleição, voto, governo, etc... O assim chamado núcleo duro da política social é o da política como processo ativo e positivo de decisão com vista à intervenção social; ou em outros termos, é o da política como linhas de orientação para a ação pública, em resposta a legítimas demandas e necessidades sociais.”

Sendo assim, percebe-se que diante das NEE, há um pensamento diferente. A quebra da ideologia da exclusão fez com que o ingresso da política de inclusão, que vem sendo posta em debates e tendo o seu exercício em vários países, entre eles o Brasil, se expandisse. Porém, atualmente a lei nacional direciona um olhar para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais de preferência em classes regulares das escolas, abrangendo a todos os níveis, todas as etapas e todas as modalidades da educação e ensino.

Diante disso, a sociedade inclusiva, acolhendo e valorizando as diferenças, extingue a ideologia da exclusão e aponta para modificações no sistema de ensino, visto que a escola

deve estar pronta para atender a todos, com a participação da comunidade, dando espaço para uma pedagogia que dê lugar para a não homogeneidade.

Esse fato indica um conceito novo de sociedade acessível, que está organizada para efetivar as transformações necessárias para que a inclusão seja efetivada, e portanto as pessoas com necessidades especiais não busquem mais a sua integração. Porém, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica dão orientação aos sistemas de ensino para que se organizem diante da educação especial, por meio de eixo transversal que, por sua vez, caminhe por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, como já foi visto antes, garantindo o acesso à escola regular e o privilégio do atendimento educacional especializado, para a promoção da aprendizagem e o ingresso de todos os alunos, assegurando uma educação de qualidade.

Assim, educação inclusiva é concebida como sendo um movimento coletivo que tem o propósito de avançar para superação do preconceito e da segregação, afirmando-se diante das políticas nacionais, propondo a formação docente, experiências nas práticas pedagógicas, bem como na gestão educacional, apontando para a informação e ampliação da consciência coletiva dos direitos. Isso mostra um desafio para os governos e para o conjunto da sociedade, ou seja, para todos aqueles que acreditam na inclusão como princípio. É neste campo que se coloca em evidência a formação dos docentes, na maioria das vezes, sem preparo, já estão acolhendo os alunos com necessidades especiais em suas salas de aula, com a finalidade de proporcionar-lhes uma educação significativa. Para tal, o espaço escolar deve ser criativo para apontar soluções, com o intuito de manter esse aluno no âmbito da sala de aula regular, com a finalidade de obter resultados satisfatórios diante de seu desempenho acadêmico e social (Mazzota, 1996).

De acordo com a LEI n.º 10.436 de 24 de abril de 2002, Art. 1º, são reconhecidos como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Com relação ao Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436/02, mencionou formas institucionais de utilizar e difundir a Libras com o intuito de fortalecer o ingresso dos surdos à educação, bem como reconhecida legalmente como Língua apenas em 2002, sendo proporcionada nas políticas públicas. Agora é oficialmente incentivada nas Políticas Públicas, não só nas escolas como na formação de profissionais. É incentivado inclusive o ensino de LIBRAS dentro das escolas para professores e pais de

alunos. No entanto nada disto ainda acontece. A Língua é reconhecida, o oralismo não é mais bem visto em detrimento do bilinguismo.

De acordo com as políticas públicas, ainda em relação ao Decreto acima, temos no capítulo VI, Art. 22 – as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras.

Também, no Art. 23 temos informando que: instituições federais de ensino de educação básica e superior devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. § 2º- as instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas nesse artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação, também.

Segundo a Lei nº 9.394/96. - Art. 4º, III - o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino:

“Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.”

Também, o inciso III do artigo 59 da LDBEN. Estabelece aos professores que já estão exercendo o magistério que devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Formação esta que ainda não está sendo exigida pelo governo, pois a lei permite um prazo de 10 anos para os cursos de Pedagogia, Licenciatura, Letras e Magistério incluírem no seu currículo o ensino de LIBRAS e alguma disciplina sobre educação especial.

Exemplificando, conforme a Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

“Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.”

Em relação à Lei nº 10.172/01. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. O Plano Nacional de Educação estabelece vinte e sete objetivos e metas para educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Sinteticamente, esses tratam do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino; e – da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior.

Em se tratando da Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca (Brasil, 1994):

“*Os programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio; *Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões...;

*Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais;

*A capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vista a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades educacionais especiais. Seu núcleo comum deve ser um método geral que abranja todos os tipos de deficiências, antes de se especializar numa ou várias categorias particulares de deficiência;

*Assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas [...];

*Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a ela deva ser dada a oportunidade de obter e manter nível aceitável de conhecimento;

*A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns, exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem, a todos os alunos, especialmente àqueles portadores de deficiências.”

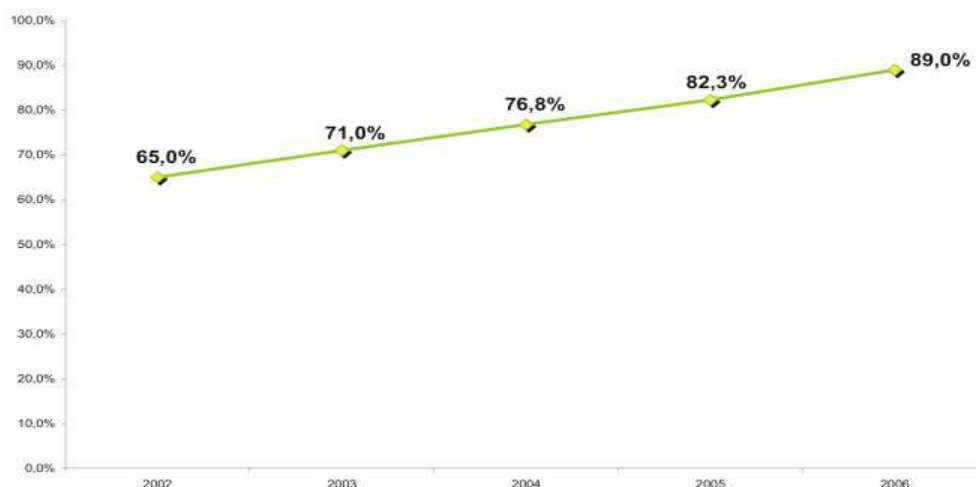
Esse fato não é muito comum em várias escolas regulares, pois as políticas públicas teoricamente postulam que para a educação inclusiva acontecer de forma eficiente, são necessárias a formação e a capacitação de professores que não dão conta de preparar os professores para acolher, como exemplo, o aluno surdo diante de sua especificidade que , é aquele que tem uma língua diferente do português, bem como muitos professores ainda não tiveram o acesso a cursos especializados.

Em se tratando do governo brasileiro, diante das modificações presentes, pelo fato de ter que cumprir com o paradigma da educação inclusiva, percebe-se que no âmbito da sistemática educativa brasileira, informa um acréscimo na matrícula dos alunos que apresentam deficiência na rede regular de ensino. Vale salientar que isso deu início a fase da educação inclusiva, pelo fato de se ampliar discursos em relação ao desenvolvimento da educação especial, principalmente nas escolas públicas. Porém, observando a educação diante dessa visão, nota-se a presença de sanar com a inserção somente física dos alunos deficientes no ensino regular. Portanto, segundo Mantoan (2005), a educação inclusiva contrapõe-se as diversas maneiras de discriminação e, diante disso, a escola necessita perceber as suas concepções, buscando uma educação que respeite a heterogeneidade. Esse processo é difícil para as escolas que ainda estão sob um padrão, que deixou ausente toda e qualquer forma de diversidade.

Para a autora, cada criança tem características, interesses, capacidades de aprendizagem que lhes são próprias (Mantoan, 2005). As instituições educativas precisam ser criadas de forma que seus projetos sejam desenvolvidos com o intuito de apontar para as diferentes características e necessidades. As pessoas que necessitam de atendimento educacional especializado precisam estar nas escolas regulares, e serem integradas num paradigma que esteja centrado no educando, tendo a capacidade de garantir o atendimento dessas necessidades (Declaração de Salamanca, 1994).

E assim, essas exigências ocasionaram grandes transformações nos sistemas de ensino dos países que têm acordos internacionais. O Brasil estando fora, mesmo assim, tem o compromisso de programar diretrizes que tragam benefícios para a educação de crianças com deficiência. Daí, um acréscimo de matrícula desses alunos. De acordo com o MEC (SEESP, 2006), existiu um aumento de 358% nas matrículas de crianças com deficiência em escolas comuns entre 2002 e 2006. Vejam o gráfico-I que se segue:

Gráfico 1-Evolução dos municípios brasileiros em matrículas



Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

Entretanto, baseando-se nesse cenário, informa-se que a Secretaria de Educação da Cidade do Recife enfatiza que a definição e implementação de políticas públicas, ao nível de planejamento, constituem-se como elemento impulsionador da inclusão. Nesse sentido, reconhece-se a necessidade de intensificar os movimentos sociais em favor da igualdade de direitos. Para isso, é imprescindível,

“tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração a sociedade.” (Artigo 3º da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contras as Pessoas Portadoras de Deficiência/1999)

A Política Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência: LEI Nº 17.199 de 27 de abril de 2006, da cidade do Recife foi sancionada pelo Prefeito João Paulo Lima e Silva. Ela tem o propósito de integrar as ações da Política Municipal de Direitos Humanos com as demais políticas municipais setoriais, com a finalidade de garantir o desenvolvimento de planos, programas e projetos decorrentes da mencionada Política de Inclusão.

Além disso, baseia-se no Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

É fundamental informar que esse aumento é decorrente da participação dos municípios diante das matrículas de alunos que apresentam NEE. Pois, diante dos estudos de Pietro (2006) isso se torna evidente devido,

“política educacional brasileira tem deslocado progressivamente para os municípios parte da responsabilidade administrativa, financeira e pedagógica pelo acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais, em decorrência do processo de municipalização do ensino fundamental.” (Pietro, 2006, p 51)

Informa-se que outros dados, com relação a essa questão, encontram-se no capítulo III, para maior aprofundamento.

1.3 Educação de surdos: visão histórica

Informa-se sobre a surdez e o surdo, com o intuito de apresentar uma visão generalizada desse caminho histórico.

Segundo Goldfeld (2002; p.27),

“Conhecer a história, bem como as filosofias educacionais para surdos é o primeiro passo para iniciar um estudo mais aprofundado que tem como objetivo relacionar a exposição ao meio social, a linguagem e a qualidade de interações interpessoais ao desenvolvimento cognitivo da criança surda.”

Para a autora, “a história pode servir de suporte para analisar criticamente as consequência de cada filosofia no desenvolvimento dessa criança.” (Goldfeld, 2002; p. 27)

Com relação à educação da pessoa com deficiência auditiva, compreende-se que é situar, sobretudo ao longo dos tempos, determinado momento histórico, nos âmbitos: social, cultural, educacional, político e outros.

De acordo com Balieiro (1989), qualquer estudo que se proponha compreender a evolução histórica da educação do aluno com deficiência auditiva “deve analisar o fenômeno da surdez dentro de um contexto da evolução biossocial do homem”, que do ponto de vista de Vygotsky (1999), é “transformar a educação verdadeiramente social”.

Cabe salientar que, inicialmente, a maneira de comunicação entre os homens eram os gestos independentemente de serem surdos. Só com o desenvolvimento da fala e depois a escrita, é que as pessoas com deficiência auditiva passaram a ser diferenciadas em relação à forma de comunicação com os ouvintes. Pois, tais pessoas foram cada vez mais se

distanciando nas suas diferenças, e assim, surgindo implicações sociais e educacionais diferenciadas para esse grupo, durante toda a sua trajetória humana. Informações encontram-se de que “na era pré-cristã o homem arbitrariamente decidiu e anunciou em código e leis que a pessoa surda não podia falar (nem presumidamente ser educada) e, portanto, seria tratada e classificada de diferentes maneiras por aqueles que possuíam fala” (Balieiro, 1989; p.16).

É importante enfatizar que durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média, achava-se que as pessoas surdas não tinham capacidade de se educar, eram consideradas como imbecis. Os textos encontrados, que são poucos, apontam para relatos de curas milagrosas ou inexplicáveis (Moores, 1978).

Segundo Goldfeld (2002), nessa época, os surdos eram percebidos com piedade e compaixão, pelo fato de serem considerados pessoas castigadas por Deus.

Também, a autora informa que os que acreditavam em reencarnação, as pessoas surdas eram consideradas enfeitiçadas e estariam pagando por um pecado de vidas passadas. Diante disso, muitos filósofos influenciaram essa ideia por toda a Idade Média (Goldfeld, 2002).

Analisando o pensamento de Aristóteles, por exemplo, foram observadas manifestações antagônicas a surdez, acreditando-se que as pessoas nascidas surdas eram desprovidas de razão e que todos os conteúdos da consciência humana eram captados primeiramente por um órgão sensorial, como exemplo, o ouvido- o órgão mais importante. Portanto, o discurso só se concretizaria por meio da fala, segundo a autora (Goldfeld, 2002).

Para a autora, Sócrates apresenta um pensamento contrário. Ele dizia que para compreender a ideia não precisava da audição e nem das palavras, segundo ele o homem não necessitaria da fala para se expressar (Goldfeld, 2002).

Sabe-se que os povos egípcios há aproximadamente 4.000 anos tinham a crença de que os surdos eram indivíduos que não tinham capacidade de aprender. Eles não eram tidos como humanos, por não usarem a fala nem exprimir-se por meio da língua oral.

Em 2000 a 1500 a. C. as leis judaicas no Egito tinham o objetivo de proteger o surdo, porém tais leis apenas informavam que o surdo tinha direito a vida, a educação não.

Em se tratando dos romanos, informa-se que apresentavam os surdos como sujeitos que não tinham o direito de se desenvolver intelectualmente nem moralmente. Também, que de acordo com o código Justiniano em 483 a. C. em Roma os surdos que ali nasceram, não podiam ser educado. Portanto, nesse período as primeiras diferenças entre os tipos de surdez: congênita e adquirida surgiram em 384 a.C.

Na Grécia, os surdos eram vistos como sujeitos insensível e sem raciocínio pelo fato de não se comunicarem através da língua oral.

Essa forma de perceber o surdo como um ser “não humano” vingou por mais de 2000 anos. Devido a isso, o surdo foi privado de executar alguma atividade para a sua sobrevivência, pois por não ter acesso à educação o campo de trabalho foi fechado.

Segundo Sacks (1989; p. 31): “a condição sub humana dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçada pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como a única e verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam se falar”. E assim, a concepção de considerar o surdo uma pessoa primitiva e não educável durou até o Século XV. Nesse século os surdos viviam à margem da sociedade. Não tinham o direito legal assegurado. Eram considerados pessoas primitivas, ou seja, não podiam ser educadas e nem exercer direitos legais, como: casar, ter filhos, herdar propriedades (Goldfeld, 2002).

Só a partir do Século XVI, registros de como educar o surdo surgiram, mediante relatos de casos de preceptores que tinham a finalidade de ensinar o surdo a falar, lê e escrever.

Em meados do Século XVI, começam a surgir escritos específicos na Espanha sobre a surdez, admitindo que os surdos possam aprender por meio de procedimentos pedagógicos, sem a presença de efeitos sobrenaturais.

Também, o Século XVII, de acordo com Goldfeld (2002; p. 29),

“É considerado o período mais fértil da educação dos surdos. A autora afirma que teve grande impulso, no sentido quantitativo com o aumento de escolas para surdos, e qualitativo, já que, pela língua de sinais os surdos podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer diversas profissões.”

E assim, concorda Sacks (1999; p. 37), enfatizando que:

“Esse período... testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidos por professores surdos, em todo o mundo civilizado, saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, antes inconcebíveis, tornam-se subitamente possíveis.”

É importante informar que Girolamo (1579), ocupa lugar de destaque por ter sido o primeiro a informar que o surdo era capaz de pensar, compreender, bem como apontar as relações entre as coisa, além de representar objetos.

Sendo assim, esse era o propósito da educação em que os surdos pudessem desenvolver seus pensamentos, adquirir conhecimentos e se comunicar com o mundo ouvinte. Pois, procurava-se ensinar-lhe a falar e a compreender a língua oral, pelo fato da fala ser mais valorizada e tida, também, como sendo uma estratégia, para se alcançar determinadas finalidades diante de tantas outras (Klimsa, 2010).

O apogeu desse período aconteceu com o surgimento de um forte movimento na área científica, em particular, na medicina, o que favoreceu sucesso nas pesquisas sobre anatomia humana, bem como nas ligadas à surdez, surgindo pesquisadores que iniciam estudos em relação à audição, levando as descobertas em áreas específicas do corpo humano ligadas a fala (Soares, 2001).

Ressalta-se que segundo Soares (2001; p.13), durante as primeiras atuações dos médicos nesse campo, alguns teriam se afastado da área médica, dedicando-se à prática pedagógica, o que significaria ir além do tratamento puramente orgânico da audição e da fala, para compreender alguns meios pelos quais a pessoa surda desenvolveria alguns tipos de conhecimento. É importante apontar que nessa época a forma como se conduzia a educação de surdos era mantida em segredo. Os pedagogos não trocavam experiências. Trabalhavam de maneira autônoma.

Tem-se informação de que foi o espanhol Pedro Ponce de Leon, monge beneditino que foi o primeiro professor a ensinar crianças surdas, (Goldfeld, 2002). Seu método de ensino foi baseado na Datilologia (Representação Manual das Letras do Alfabeto), na escrita e na oralização. Criou uma escola onde ensinavam professores surdos. Entre seus alunos, encontravam-se quatro filhos de nobres que, além de aprenderem a falar e escrever, estudavam física, filosofia e astronomia.

No Século XVII encontram-se na literatura os primeiros registros de algum método de ensino para pessoa surda, através da publicação do livro “Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar” escrito por Jean Paul Bennet⁷ em 1620 (Lima, et. al., 2003; p.72). Apresentava-se como “o inventor da arte de ensinar os surdos a falar”. Sua técnica utilizava o alfabeto digital e a escrita e da língua de sinais para ensinar a leitura do surdo e, por meio da manipulação dos órgãos fonoarticulatórios, ensinava-os a falar (Klimsa, 2010). Ainda no final do Século XVII, médicos pesquisadores, como: Amman, na Holanda, Wallis, na Inglaterra, Cardano, na Itália são considerados como sendo os primeiros estudiosos das questões ligadas

⁷ Escritor do livro “Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar”. Acredita-se que esse livro foi o primeiro registro sobre o ensinamento para os surdos.

às pessoas com deficiência auditiva. Segundo Soares (1999; p.17), Cardano teria afirmado através de suas pesquisas que: “a escrita poderia representar os sons da fala ou representar ideias do pensamento e, por isso, a surdez não se constituía em impedimento para que as pessoas com deficiência auditiva adquirissem conhecimento” (Soares, 1999; p. 17).

Na metade do Século XVIII, na França, de acordo com Sacks (1987), o Abade Charles Michel de Eppée fundou em 1770, em Paris, a primeira Instituição Especializada para a educação de “surdos-mudos”, com o objetivo de “alfabetizar as pessoas surdas, começa a utilizar a linguagem de sinais, criando signos metódicos que permitiam incorporar a gramática francesa o que o levou a um alfabeto manual” (Luchesi, 2003; p. 19).

Vale salientar que, seu método de ensino partiu de “uma associação de sinais com imagens e palavras escritas em uma combinação do sinal do aluno surdo com sinais inventados para representar a gramática francesa que permitia ler e escrever em francês” (Lima, et. al., 2003, p.72). Ele foi o primeiro representante da abordagem gestualista. Foi o primeiro a estudar os gestos (linguagem gestual) usados por surdos, com atenção para as suas características linguísticas. Partindo dessa linguagem, ele desenvolveu um método educacional apoiado na linguagem de sinais da comunidade surda. Para ele os educadores deveriam aprender tais sinais para se comunicar com os surdos, rompendo com a tradição das práticas secretas, não se limitando a trabalhar individualmente. Também, fundou em 1776, uma escola com aulas coletivas para professores e alunos. Divulgou seus trabalhos em reuniões periódicas e discutia os resultados dos seus trabalhos. Em 1776, publicou um livro no qual divulgou suas técnicas.

Verifica-se que contemporaneamente a de L’Epée havia renomados pedagogos oralistas que o criticavam e que trabalhavam com outro modo com os surdos. Pode-se destacar a realizada por Samuel Heiniche, na Alemanha em 1778, por ocasião da fundação do “Instituto Saxão para Mudos e Outras Pessoas Afetadas por Perturbações da Fala”. Samuel foi considerado o “criador do método oral. Ele ensinava crianças surdas-mudas, por meio da leitura labial ou orofacial, desconsiderando outra forma de comunicação na educação desses alunos”, diz (Luchesi, 2003; p.19, 20).

E assim, o oralismo foi ganhando força no final do século XIX, mantendo a ideia da importância de estimular o canal auditivo para chegar à fala. Portanto, “reforçava a ideologia de que a língua de sinais é inferior a língua oral, não podendo ser considerada como língua” (Luchesi, 2003, p. 20-21).

Cabe apontar que na época, não havia muitos estudos sobre a língua de sinais, nem respaldo científico. Isso facilitou manter-se a ideia de que o método melhor para as pessoas surdas seria o que combinasse a articulação com a leitura das palavras nos lábios, devido ao Primeiro Congresso Internacional de Surdos-Mudos, que ocorreu em Paris, em 1878. Sendo assim, “a utilização dos gestos seria como medida de auxílio, entre professores e alunos, no período inicial da escolarização, depois abolido totalmente” (Soares, 1999; p. 34).

Em 1880, devido à influência dos oralistas, aconteceu em Milão o II Congresso Internacional sobre a Educação de Surdo que ficou definido que o método oficial permaneceria o oralismo puro, por ser percebido mundialmente, como sendo apenas a estratégia de comunicação a ser usada no ensino do aluno surdo.

Percebe-se que, mesmo com o apogeu do oralismo, em 1890, o “escocês Graham Bell, opositor dos gestos na educação do aluno surdo, a partir da escola alemã, propõe o término das escolas residenciais, bem como a proibição de professor surdo”, evitando a possibilidade do uso de sinais em sala de aula (Luchesi, 2003, p. 30).

Para os pesquisadores da corrente gestualista e também, para alguns surdos, esse século foi muito difícil na educação da pessoa surda pelo fato da institucionalização de forma exclusiva do método oral e da proibição da utilização de sinais na comunicação social entre os alunos surdos.

Além disso, pode-se dizer que estudos e pesquisas foram realizados com o intuito de desenvolver a capacidade de plena oralização, com descobertas de estratégias para a execução do ensino e a aprendizagem em relação à língua escrita, favorecendo estratégias didáticas direcionadas para a aquisição da língua oral e da escrita dessa língua como sendo principal conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Daí, colocar em segundo plano a escolarização das demais áreas do conhecimento.

Em 1892 houve outro Congresso em Gênova, realizado pelos defensores do método oral, com o objetivo de defender o emprego de um sistema único de instrução pela pessoa surda. Segundo Soares (1999; p. 35), com o Congresso foi “reforçada a ideia de que o ensino de um idioma só poderia ocorrer inicialmente com o ensino, exclusivamente da língua falada, essa só desenvolvida na escola, por meio de estudos específicos.”

Com base nos escritos de Soares (1999; p. 36), “na década de 1960, a corrente oralista perde a força com o surgimento de um artigo chamado - “Sign Language Struture”⁸, por William Stokae”. Ele enfatizava a língua de sinais e seus caracteres próprios, algo desconhecido pelos pesquisadores.

⁸ Artigo escrito por William Stokae- “Sign Language Struture”, contendo escritos sobre a Língua de Sinais.

Depois disso, pesquisadores do mundo inteiro começaram a se estimular. No Brasil, como Ciccone (1990), Brito (1993), e outros vivenciavam uma fase de transição entre a língua de sinais e outros códigos manuais. E assim, “surgindo a filosofia da comunicação total⁹ ou bimodal, privilegiando a comunicação e a interação e não apenas a língua” (Goldfeld, 2002; p.32).

Em 1971, segundo Goldfeld (2002; p.40), com o auge da comunicação total, foi organizado um Congresso Mundial de Surdos em Paris. Pois, no momento a língua de sinais passou a ser valorizada novamente. Foram discutidos temas que apresentavam argumentos a favor do uso de vários recursos pelo professor na educação de surdos, como: língua de sinais, o alfabeto datilológico, o uso simultâneo de duas línguas (o Português e a Libras no Brasil).

É importante enfatizar que em 1975 surgiu um Congresso que teve muita influência e que marcou bastante a educação da pessoa surda, realizado em Washington. Durante o evento, os debates giraram em torno da ineficiência do método oral puro na aprendizagem do aluno surdo. Porém, alguns pesquisadores que participavam, apontaram que os alunos surdos ao longo das séries não avançavam nos conteúdos. “Outro ponto questionado foi em relação à existência informal da utilização da línguas de sinais, fora da sala de aula entre os surdos, e assim, mantendo acessa a língua sinalizada” (Goldfeld, 2002; p. 32).

De acordo com o que foi apresentado durante o Congresso e em outros movimentos que aconteceram nas últimas décadas com relação ao aluno com deficiência auditiva, no que se refere à língua de sinais, apresenta-se outro modelo no processo educativo que foi nomeado como sendo a era da educação bilíngue¹⁰. Esse período prioriza a importância do aluno com deficiência auditiva possuir o domínio de duas línguas. Isso surge como condição necessária à escolarização do aluno surdo. Mesmo assim, existe uma discordância no modo de se firmar esse modelo, devido algumas pessoas defenderem o uso apenas da língua de sinais e da língua escrita, e outros, de defender entre outras coisas, a utilização da língua oral, também.

Para Goldfeld (2002; p. 43), “essa discordância entre os profissionais diante da prática pedagógica bilíngue, vem provocando mobilizações em torno da escolarização do aluno surdo”, contando pela primeira vez dos grupos representativos das pessoas com deficiência nas tomadas de decisão no que se refere a sua própria educação.

Diante de todas as considerações vistas acerca da história da inclusão dos surdos, é importante enfatizar também, que o modelo de inclusão em diversos países europeus, de

⁹ Interação entre a língua Oral e a Língua de Sinais ou códigos manuais. Defende a utilização de qualquer recurso linguístico, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas.

¹⁰ O surdo adquirir com língua materna a Língua de Sinais que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país (Goldfeld, 2002, 42).

acordo com Marchesi (1993), aponta para um processo de inclusão que está pautado na política educativa adotada por cada país.

Tomando, como exemplo: Portugal, percebe-se que esse país fez o reconhecimento da língua gestual portuguesa em sua constituição, pois, em 1991, o Secretário Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência fez a edição do primeiro gestuário de língua gestual portuguesa, segundo (Estrada, 2009).

Esse gestuário, para Niza, citado por Estrada (2009, p. 49), “é indispensável na comunicação precoce entre crianças surdas e pais ouvintes uma ferramenta pedagógica para os professores”.

De acordo com a autora, “tornando oficial e, através da publicação do Despacho 7520/98, de 6 de maio, que definiu a língua gestual como fundamental para educação de surdos, respondendo assim ao apelo que o Parlamento lançou aos seus membros” (Niza citada por Estrada, 2009; p. 49).

O Despacho citado, segundo a autora “refere que a Resolução nº 48/96 das Nações Unidas, de março de 1994, aponta para a necessidade da presença de língua gestual na educação de surdos” (Niza citado por Estrada, 2009; p. 49).

E assim, vale salientar que tal Resolução informa que a educação para as pessoas com deficiência auditiva pode ser firmada em escolas especiais ou classes especiais nas escolas regulares de ensino.

Além disso, a autora diz que o despacho citado estabelece o modelo educativo do surdo como bilíngue, cria Unidades de Apoio a Educação de Alunos Surdos (UAEAS), inseridas em escolas do ensino regular de referências como os locais de atendimento a essa população e “define a organização das respostas educativas em consonância com a idade, o grau de surdez, o nível de desenvolvimento cognitivo linguístico e social e pelo envolvimento e participação da família”, (Niza citado por Estrada, 2009; p.49).

Percebe-se que o mesmo prima por unidades de ensino que dão apoio a educação de surdos com professor com formação especializada em comunicação e linguagem, bem como na área de deficiência auditiva, etc.

Esse fato foi firmado na Declaração de Salamanca de 1994, no artigo XXI- 21º. Portanto, tal declaração informa que a educação para pessoas com deficiência auditiva pode acontecer em escolas especiais ou classes especiais nas escolas regulares de ensino.

Reportando-se a educação de surdo no Brasil, sabe-se que durante os dois últimos séculos a educação da pessoa surda no Brasil passou por diversas modificações do ponto de

vista estrutural e de abrangência educacional. Do ponto de vista estrutural, houve ampliação do atendimento às pessoas surdas no ensino regular, através de orientações legais, como por exemplo: Constituição Federal, Plano Descenal de Educação para Todos, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Carta de Salamanca, e outros. Por isso, ocorreram mobilizações em prol dos direitos do cidadão promovido pela pessoa com deficiência e dos que abraçam a causa, a fim de buscar a inclusão social e educacional, enquanto direito de todos.

Isso pode ser observado no Brasil, por meio de documentos que apontam o meado do Século XIX como o início do atendimento educacional de pessoas surdas, mesmo percebendo que nesse período já havia, na Europa e Estados Unidos, resultados significativos no que se referia à escolarização dos alunos surdos nas classes especiais. Pois, essas classes eram consideradas como sendo espaços importantes para a escolarização desses alunos enquanto ambiente apropriado (Lima, et. al., 2003; p.72).

Vale salientar que o movimento em prol da educação dos surdos no Brasil teve suas discussões no “âmbito público, em 26 de setembro de 1857, quando D. Pedro II fundou, por meio da Lei 839, o Imperial Instituto dos “Surdos-Mudos”, hoje tido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, localizado no Rio de Janeiro”(Mazzotta, 2003; p. 29).

A experiência educacional desenvolvida no Instituto foi considerada como sendo um ato isolado, tendo em vista a legislação citada acima, não se estender no âmbito da Educação Nacional. E assim, durante quase todo o Século XIX tal atendimento com deficiente auditivo foi apontado por iniciativas isoladas e particulares. Em se tratando da esfera federal, foi considerado que o Instituto de “Surdo-Mudo” no Rio de Janeiro, não caracterizava uma política nacional de atendimento a todos.

Em relação à tentativa legal, a primeira manifestação de institucionalizar a educação da pessoa surda, surgiu em 1835. Foi uma proposta do deputado Cornélio Ferreira, que apresentou um projeto de lei para a assembleia, que registrava o pedido da criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de cegos e surdos-mudos que, por sua vez, não apresentou sucesso (Fundação Getúlio Vargas, 1989).

É importante enfatizar que a criação do Instituto de Surdos-Mudos aconteceu com a chegada do professor francês Eduart Hull, em 1855, que era surdo, e que, segundo Mazzotta,

“[...] junto seu irmão, passou a dirigir o Instituto a partir de 1856, onde atendia apenas 2 alunos, por ordem do Imperador D. Pedro II. Esse professor por alguns anos esteve à frente dos trabalhos no Instituto. Ele permitia o uso da língua de sinais devido a sua formação francesa no Instituto de Surdo-Mudo de Paris.” (Mazzotta, 2003, p 29)

Diante do Primeiro Congresso de Instituição Pública, convocado pelo Imperador em 1883, que “trazia a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos” (Mazzotta, 2003; p.30), aconteceu pela primeira vez a possibilidade de discussão nacional no que se refere à pessoa com deficiência. Nesse congresso, o ensino obrigatório para a pessoa surda não foi pauta. Entretanto, no Brasil só veio a ser discutido quase 100 anos depois, ou seja, em meados do Século XX.

Verifica-se se que inicia a ampliação do atendimento em instituições públicas e privadas, especialmente as ligadas a instituições religiosas em todo país, pelo fato de ter poucas ações estatais em relação à educação da pessoa surda. Mazzotta (2003), aponta algumas dessas instituições: Instituto Estadual Padre Anchieta criado em 1913, em São Paulo; Instituto Santa Terezinha fundado em 1929, em São Paulo; Instituto Pestalozzi, criado em 1935, na Bahia; Instituto Helena Antipoff, fundado em 1951, em Belo Horizonte; Instituto Educacional São Paulo – IESP, fundado em 1958. Já em 1969 o IESP passou a ser administrado pela entidade mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, ficando subordinada ao Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – CERDIC, atualmente denominado de Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – DERDIC.

Com o intuito de superar a ausência de uma política pública nacional que primasse pelo atendimento educacional especializado da pessoa que necessita, foram organizadas campanhas educacionais para a educação das pessoas com deficiências, em se tratando da primeira campanha nacional chamada de Campanha para Educação do Surdo Brasileiro – CESB, ocorrida em 3 de dezembro de 1957, por meio do decreto federal nº 42.7285, verifica-se que a mesma “encabeçou uma série de outras campanhas relacionadas para outros tipos de deficiência (DM / DV), tendo como finalidade promover por todos os meios as medidas necessárias à educação e à assistência em todo território nacional” (Mazzotta, 2003; p. 49).

Diante dos escritos de Lemos (1981), nota-se que o movimento voltado para a educação dos alunos surdos ter acontecido no mesmo local físico do Instituto dos Surdos no Rio de Janeiro tenha levado o governo federal a não investir financeiramente nele, o que veio provocar a sua desativação alguns anos depois.

Mesmo com a participação efetiva do governo federal nas campanhas a Lei de Diretrizes e Bases na Educação nº 4.024, de 1961, art.88, incluiu a “educação dos alunos especiais no sistema geral de ensino, quando propõe o seu enquadramento no sistema geral de ensino”.

No artigo 89 ela garante “o apoio financeiro às instituições particulares consideradas eficientes” (LDB nº 4.024, 1961), pelo fato dos Conselhos Estaduais de Educação fixado nos estados, servindo de estratégias para mobilização no país. Também, essa lei naquele momento:

“A educação de excepcionais deve enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subversões.” (Lei nº 4.024 de 1961)

Em prol das mobilizações dos processos de inclusão apresentados, a legislação brasileira vem sugerindo modificações pontuais nesses sistemas: estadual e municipal de educação com o propósito de seguir em direção a todas as crianças com deficiência para que tenham acesso a escola regular e também, atendam ao princípio da educação, enquanto direito de todos e da escola inclusiva.

Vale salientar que as mudanças fizeram com que a escola passasse a receber alunos com deficiência, entre eles o aluno com deficiência auditiva e nela, o professor passou a ser o foco de preocupação, em relação à prática pedagógica e à formação docente, atuando dentro do princípio da escola inclusiva, o que supõe uma (re) definição da prática do professor e da escola em particular.

Em se tratando da política nacional de educação especial na rede pública municipal do Recife, verifica-se que consiste de objetivos gerais e específicos que, por sua vez, são necessários as pessoas com alguma deficiência, que fundamentam e orientam o processo de educação especial, visando garantir o atendimento educacional especializado ao aluno com necessidades especiais, diante de um projeto abrangente de educação, com o intuito de garantir a todos o acesso e permanência na escola, possibilitando a construção de identidades cidadãs, a fim de atender as diferenças individuais, por se afastar das práticas isoladas, possibilitando a inserção de todos como protagonistas num projeto de sociedade.

1.4 Pessoas surdas: quem são?

Em relação à definição da pessoa surda, é importante informar que na Folha Informativa do National Dissemination Center for Children with Disabilities (2004, p.1), diante da Acta que designa a Educação de Indivíduos com Incapacidades, aponta o impedimento auditivo como sendo “o impedimento do ouvido, permanente ou flutuante, que

prejudica o rendimento escolar da criança”. E destaca a surdez como sendo um impedimento do ouvido que é tão severo que a criança fica impedida de processar informação linguística através do ouvido, com ou sem amplificação (Folha Informativa do National Dissemination Center For Children With Disabilitie, 2004; p. 01).

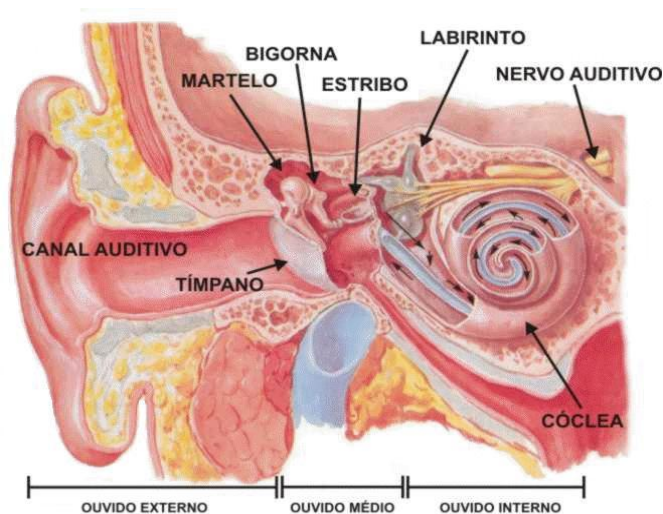
Já as informações de Nunes (1999) estão pautadas no termo técnico para denominar perda auditiva, apontando-a como hipoacusia (Disfunção Auditiva).

Também, é importante compreender como acontece o processo da perda auditiva para que se possa entender quem são os alunos surdos.

E assim, segundo Russo (2009, p. 12) o ouvido se localiza , em sua maioria, no osso temporal, tendo como função a audição e o equilíbrio. Pois, ambos têm “vital importância para o homem, no que se refere sua linguagem e realize o processo da comunicação oral, bem como para que se mantenha em pé.”

Veja a figura que segue:

Figura 1 – Desenho do ouvido



Fonte: <http://aneurologiaeamusica.blogspot.com>

1.5 Deficiência auditiva: causa, tipo e grau

É de suma importância informar que a surdez de nascença afeta em especial, segundo Silvestre (2010; p. 9) ,“os processos de aquisição da linguagem nas diferentes dimensões dela, ainda que, de forma secundária, o atraso na aquisição da linguagem oral possa refletir-se em outras dimensões do desenvolvimento, especialmente na aprendizagem”.

Os estudos de Santos (2009; p. 312), informa sobre deficiência auditiva que:

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Instituto de Educação

“Com o avanço tecnológico e, conseqüentemente com o desenvolvimento de equipamento e técnicas sofisticadas, hoje já é possível identificar / diagnosticar a deficiência auditiva nos primeiros meses de vida do bebê e, em alguns dos casos prevenir seu aparecimento.”

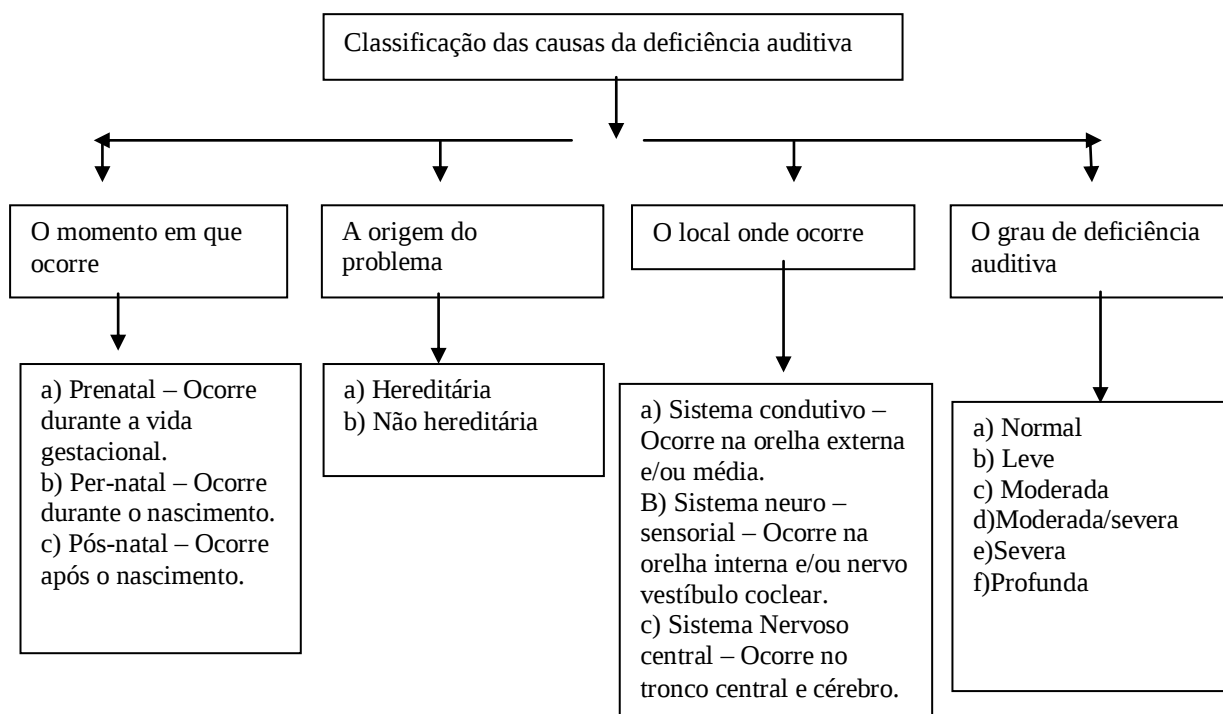
Também, a autora citada diz que:

“o conhecimento das causas determinantes da deficiência auditiva, tanto no adulto quanto na criança, permitem a adoção de estratégias mais adequadas para se prevenir e/ou tal distúrbios, seja no campo da clínica, da reabilitação ou de educação.” (Santos, 2009, p 312)

Vale salientar que uma das mais significativas implicações da deficiência auditiva está relacionada à dificuldade na forma de perceber os sons da fala que, por sua vez, comprometem o processo de comunicação do surdo. Pois, a fala se constitui através de sons de frequências altas e baixas, variando diante das intensidades contínuas, isso dificulta a predição do desempenho comunicativo do surdo, partindo dos limiares tonais registrados nos audiogramas.

Para entender a classificação das causas da deficiência auditiva, é importante observar o quadro que se segue:

Figura 2 – Esquema ilustrativo das diferentes formas de classificação das causas da deficiência auditiva, segundo (Santos, 2009, p. 313).



Para isso, cabe apontar os tipos de perdas auditivas e suas características, segundo Russo (2001; p. 294):

“A - Perdas auditivas condutivas (orelha externa e /ou média): as que tratam de doenças ocorridas na orelha externa e /ou orelha média por causar a diminuição da quantidade de energia sonora que seria transmitida para a orelha interna. Visto que não existindo tratamento médico (cirúrgico) e for indicado AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual), a criança apresentará um desempenho satisfatório na discriminação auditiva, ou seja, irá entender o que se fala, pelo fato das células ciliadas estarem preservadas, levando em consideração que o problema se encontra na condução do som;

B- Perdas auditivas sensorineurais (orelha interna): as que apresentam dificuldades de discriminar os sons pelo fato dos distúrbios que comprometeram a cóclea ou o nervo auditivo, mesmo com o indivíduo fazendo o uso da amplificação amplificada;

C- Perdas auditivas mistas (orelha média e interna): aquelas onde surgem componentes condutivos e neurosensoriais em uma mesma orelha, resultando dificuldades de diferenciar os sons inclusive os da fala, parte do quadro pode ser revertido com um tratamento cirúrgico e assim a melhora na percepção dos sons. Cabe salientar que as células que foram lesadas irão permanecer com uma disfunção.

D- Perdas auditivas centrais ocorrem pelo fato de uma lesão está localizada na via auditiva central (localizada na porção do nervo coclear e de suas conexões);

E- Perdas auditivas funcionais onde o quadro audiológico aponta para uma perda auditiva exagerada ou simulada.”

Completando as informações acima citadas, vale observar o quadro abaixo:

Quadro 1 – Tipos de perdas auditivas de acordo com (Momensohn-Santos; Russo, 2001; p.294).

	Condutiva	Neuro-Sensorial	Mista	Central	Funcional
Tipos de perdas auditivas	Pode apresentar perda leve e/ou moderada de configuração horizontal ou com maior comprometimento nos graves.	A perda auditiva é maior nos agudos. Os limiares podem variar de 25 dB até a ausência de respostas.	Pode apresentar vários graus e configurações de perdas auditivas.	Limiares tonais podem estar dentro dos padrões de normalidade ou com características de lesão perceptual.	Apresenta limiares tonais rebaixados, porém com confiabilidade afetada devido à variação de exposição na situação teste-reteste.

Observando o quadro que enfatiza a classificação de grau de perda auditiva de acordo com (Lloyd e Kaplan, 1978):

Quadro 2 – Classificação do grau de perda auditiva.

Classificação	Média da perda auditiva (dBNA)
Normal	0 – 25 dB NA
Leve	26 – 40 dBNA
Moderada	41 – 55 dBNA
Moderadamente / Severa	56 – 70 dBNA
Severa	71 a 90 dBNA
Profunda	>90 dBNA

Sendo assim, sabe-se que a audição é medida e descrita em decibéis (dB). Portanto, o quadro abaixo aponta a classificação da perda auditiva diante dos graus apresentados acima, segundo o autor citado e site especificada, mediante as suas características:

Quadro 3 – Classificação de perdas auditivas e sua classificação.

Tipos de perda auditiva	Grau	Classificação
Perda auditiva ligeira/leve	<i>Entre 26 a 40 dB</i>	Palavra é ouvida, alguns elementos fonéticos não são percebidos pelo indivíduo. Sente dificuldade na compreensão de conversa se a distância for superior a 3m. A surdez não provoca atraso na linguagem, podendo ocorrer problema na articulação e dificuldades em ouvir a voz do professor (são crianças tidas como muito distraídas). Necessitam de ensino de leitura da fala e de estimulação da linguagem. Devem ter também uma colocação adequada na sala de aula.
Perda auditiva média/moderada e moderadamente severa	<i>Entre 41 a 70 dB</i>	A criança só consegue ouvir a palavra, quando esta é de intensidade forte e tem dificuldades nas discussões em grupo na sala de aula e na aquisição da linguagem e algumas perturbações da articulação da palavra, e da linguagem, aqui um processo compensador é a leitura labial. Há também necessidade do uso de próteses, de treino auditivo e estimulação da linguagem.
Perda auditiva severa	<i>Entre 71 a 90 dB</i>	A criança não consegue perceber a palavra normal. Mesmo usando próteses têm dificuldade em distinguir vogais de consoantes. Estes alunos têm algumas dificuldades psicológicas, perturbações na aquisição da linguagem, perturbações na voz e na palavra. Necessitam já de cuidados especiais no treino auditivo, leitura da fala e, estimulação da linguagem. Não podem dispensar as próteses. Pode necessitar de linguagem gestual tanto para se expressar como para compreender os outros.
Perda auditiva profunda	<i>Superior a 90 dB</i>	Em que nenhuma sensação auditiva verbal pode ser captada pela criança espontaneamente. Aqui, é necessário adaptar métodos especiais na estimulação da linguagem e, fazer um treino intenso de maneira a aproveitar os resíduos auditivos. Deve-se recorrer à linguagem gestual.

Fonte <http://www.educ.fc.ul.pt/icm/icm2000/icm32/auditivos/implicacoes.htm> , adaptado pela pesquisadora.

Em se tratando do grau da deficiência auditiva, nota-se que será primordial no processo educacional e terapêutico, visto que quanto maior o grau mais difícil do indivíduo usar seu resíduo auditivo.

Diante do que foi visto, vale salientar que compreender como se processa a perda auditiva é de fundamental importância, para que se possa desenvolver o processo de ensino aprendizagem com mais qualidade.

1.6 Linguagem, surdez e escola

Para a compreensão da linguagem, é necessário perceber a linguagem do aluno surdo com um olhar para o enfoque sócio-histórico, pelo fato dessa perspectiva, segundo Freitas (2000):

“permitir perceber seus sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura, os quais criam ideias e consciência ao produzir e reproduzir a realidade social, sendo nela ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos.” (Freitas, 2000, p 55)

Vale apontar que são sujeitos que apresentam especificações linguísticas e que necessitam de uma linguagem viva e ativa, para que possam executar e conviver como seres sociais e culturais.

De acordo com as ideias de Vygotsky (1989), refutam a teoria de que crianças cujo desenvolvimento foi impedido por um "defeito" não possam ter oportunidades semelhantes as de outros indivíduos. Essa criança não pode ser considerada como sendo uma criança menos desenvolvida do que seus pares, porém, uma criança que se desenvolve de modo diferente. Em síntese, a defectologia proposta por Vygotsky vê a deficiência como um tipo especial de desenvolvimento e não uma variante quantitativa da normalidade.

Ainda, Vygotsky (1989) diz que os problemas dos indivíduos que apresentam deficiência não são de fatores biológicos, mas social e decorrem dos fatores socioculturais, tendo como finalidade da educação desses indivíduos a amenização destes problemas.

O autor citado informa que:

“É totalmente evidente que toda a gravidade e todas as limitações criadas pela deficiência não têm sua origem na deficiência por si mesma, mas sim nas consequência [...] a surdez por si mesma poderia não ser um obstáculo tão penoso para o desenvolvimento intelectual da criança surda, mas a mudez provocada pela surdez, à falta de linguagem é um obstáculo muito grande... É na linguagem como núcleo do problema onde se encontram todas as peculiaridades do desenvolvimento da criança surda.” (Vygotsky, 1989, p 189)

Para Goldfeld (2002, p.82), “o próprio conceito de deficiência é um conceito culturalmente formado. A criança surda não se sente diferente a não ser de modo imediato, secundário, como resultado de suas experiências sociais”.

O que a educação tem como tarefa é procurar assegurar o envolvimento da criança com deficiência com a vida, para possibilitar a ela compensações para a deficiência, ou seja, alterando o enlace social com a vida por alguma outra via. Esta forma de olhar de Vygotsky nos leva a olhar não o "menos" da deficiência, mas o "mais" da compensação, aquilo que pode ser feito.

Para Lacerda:

“A surdez não significa outra coisa que a ausência de um dos elementos que permitem a formação de relações com o ambiente. A função principal do ouvido é a de receber e analisar os elementos sonoros do ambiente, decompor a realidade em partes singulares com as quais se ligam nossas reações, a fim de adaptar o mais possível o comportamento ao ambiente. Em si mesmo, o comportamento humano, na sua totalidade de reações, excluindo-se aquelas ligadas aos aspectos sonoros, permanece intacto no surdo.” (Lacerda, 1996, p 49)

E assim, cabe apontar que as dificuldades dos surdos dizem respeito à falta de possibilidades deles de adquirir as línguas auditivoorais que têm prioridades no país. E não por causa de questões orgânicas devido à surdez, porém pelo fato de suas repercussões sociais e culturais.

Segundo Goldfeld (2002, p. 33), “a noção de linguagem, para vários profissionais, restringe-se à língua oral, esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos”.

Sabe-se que "no início do desenvolvimento da espécie humana, a comunicação era feita através de gestos; com a evolução da espécie humana, o sistema fonador passou a ser utilizado na comunicação entre as pessoas" (Luria, 1986; p. 144).

E assim, é importante apontar que as línguas orais são majoritárias na maioria das comunidades. São tidas como básicas, convencionalmente, para quaisquer práticas pedagógicas, ficando as línguas viso gestuais e língua de sinais em segundo plano e os sujeitos que as usam, à margem de possibilidades mais significativas de aprendizagem, sendo "obrigados" a se "ajustarem" diante de um padrão idealizado para ser utilizado pela sociedade. Portanto, na maioria das vezes, impõe-se um ajuste por parte desses indivíduos, sem a efetivação de práticas pedagógicas condizentes com as diferenças linguísticas que lhes são peculiares.

Além disso, cabe enfatizar a questão da linguagem, partindo das principais abordagens teóricas usadas para explicação, pois, vêm contribuindo de forma significativa, também, na compreensão desse processo em crianças surdas (Alcantara, 2000).

Têm-se como base as linhas teóricas: comportamentista, inatista, cognitivista, pragmática e interacionista.

Sendo assim, vale ressaltar que na visão comportamentista a linguagem é considerada como resultado de aprendizado, que se processa por meio da cadeia estímulo-resposta-reforço, onde o reforço se apresenta com o propósito de garantir a presença de um determinado comportamento (Alcantara, 2000).

Para Lacerda (2000), o conhecimento de uma língua se dá quando há a ligação de sentenças associadas a outras línguas, para que a aprendizagem aconteça por adquirir vocábulos e estruturas frasais.

Sendo assim, discutir esse fato, em relação à deficiência auditiva, nota-se que a preocupação dessa linha é procurar saber como a criança surda fala. E assim, o adulto tem como função estimular as estruturas da língua de forma gradual, dando prioridade aos aspectos lexicais e morfosintáticos. Daí, as práticas de ensino e intervenções terapêuticas

tendem a fragmentar a língua, pelo fato de promover atividades padronizadas, que impulsionam para a imitação, memorização, que segundo Lacerda (2000), é um trabalho tecnicista de treinamento mais formal, sistemático e orientado.

Na linha inativista, a aquisição da linguagem é vista como uma capacidade inerente ao organismo humano, devido à existência de uma gramática universal já escrita na mente do indivíduo (Tenor, 2008).

Esse modelo aponta que a criança possui condições de se apropriar da gramática da sua língua por estar capacitado biologicamente para adquiri-la, devido a sua predisposição inata. A criança surda seria como as ouvintes, onde nasceria com um dispositivo para adquirir linguagem, mas necessitaria de uma exposição ao input linguístico. Portanto, havendo a necessidade de um trabalho precoce, oferecendo ao aluno surdo uma apresentação que ocorra continuamente e adequadamente à língua durante os primeiros anos de vida (Trenche, 1995).

Já na concepção piagetiana, verifica-se que a criança constrói a compreensão do modo como o mundo funciona, passando por uma série de estágios, como: sensorio motor- do nascimento aos 18 meses; pré-operacional - dos 18 meses aos 07 anos; operações concretas- dos 07 aos 11 anos e das operações formais - dos 11 anos em diante.

Esse fato permite entender que realizar a linguagem acarreta limitações diante do desenvolvimento cognitivo, porque a criança só tem a capacidade de dominar aspectos da linguagem, depois de atingir um nível que esteja de acordo com o controle cognitivo (Elliot, 1982), por falar o que já manipula.

Com relação à visão pragmática, percebe-se que também, influenciou a criança surda. A aquisição acontece no diálogo, e assim, oportunizar a criança a se apropriar das regras e praticar os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos em contexto significativo. Pois, segundo Alcântara (2000), a criança adquire, também, as normas que regulamentam a utilização desse conhecimento na comunicação com os outros, e a criança surda é apontada como interlocutora capaz de se comunicar.

Em 1980, com base nas ideias de Vygotsky (1987, 1989) citado por Alcantara (2000), a interação social passou a ser significativa, onde o desenvolvimento das funções cognitivas aconteceria na interação da criança com os membros mais experientes, os quais teriam o papel de mediadores entre a criança e o mundo.

Segundo, Tenor (2008), nessa visão sócio-interacionista, a língua não é um sistema onde o sujeito se apropria para usá-la, mas é reconstruída na atividade da linguagem.

É de suma importância abordar que, o surdo na escola, diferentemente das crianças ouvintes, as quais vivenciam e respondem por adquirir incidentalmente o conhecimento, que para os surdos esse fato muitas vezes é limitado, devido à falta de uma língua comum a ser compartilhada com os ouvintes. Por não terem acesso à oralidade, a maioria é privada de atividades que envolvem a linguagem, o que também acontece no recinto escolar, provocando dificuldade no processo de aprendizagem (Tenor, 2008).

Sendo assim, salienta-se que a prática pedagógica está toda perpassada por dificuldades que permeiam a dialogicidade diante das relações entre professor ouvinte e aluno surdo, pois, observa-se que a maioria dos educadores procuram utilizar recursos variados para se comunicar e estabelecer uma interação significativa com a criança surda em sala de aula, porém, esse fato nem sempre acontece, tornando assim, o trabalho em sala de aula muito difícil por centralizar a ação educativa no uso de recursos comunicativos e deixando em segundo plano a prática pedagógica que, por sua vez, transforma-se assim, em uma prática comunicativa (Tenor, 2008).

Baseando-se nos estudos de Pereira (2006), verifica-se que a concepção de linguagem foi referência em 1960 enquanto instrumento de comunicação - emissor transmitindo a um receptor uma mensagem. E muitos exercícios tinham como intuito a memorização da nomenclatura gramatical.

Segundo a autora, na educação de surdos a adoção da concepção de língua como código teve como resultado um ensino sistemático e padronizado de estruturas frasais. Nesse contexto, a criança surda, em sua maioria, ingressa para a escolarização sem reconhecer satisfatoriamente a língua, ficando para a escola esse processo (Pereira, 2006).

Trenche (1995) diz que a fragmentação e descontextualização da linguagem faz com que o professor não se apresente como um interlocutor efetivos de seus alunos. Pois, a linguagem/comunicação é vista como um modo de avaliar a aprendizagem, sem que atente para sua participação na própria construção do conhecimento.

Cabe salientar que, segundo Tenor (2008), a escola deve assumir uma atitude política, com o propósito de recuperar a função do professor como aquele que propicia ao aluno conhecimento socialmente produzido para manter a igualdade de oportunidades entre todos os alunos na escola.

1.7 Aluno surdo no ensino regular: um desafio

Verifica-se que a educação de surdos tem gerado discussões, pois, embora tenha como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno das capacidades do surdo, não é isso que se observa na prática. No geral as diferentes propostas pedagógicas mostram muitas limitações que dificultam a capacidade de apreender certos vocábulos adequados dos conteúdos acadêmicos. Pois, alguns estudos alertam para o fato de que o aluno surdo não tem uma comunicação comum, ou seja, compartilhada com seus colegas e professores, ficando assim em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados.

Eles organizados politicamente, conquistaram em nível nacional por meio da Federação Nacional de Surdos e Integração de Surdos (FENEIS), seus direitos linguísticos e educacionais. Tais direitos se fizeram e foram presentes numa legislação específica. No âmbito federal, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como língua das pessoas surdas e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, como também o material didático para a formação de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado - AEE na área de surdez, disponibilizado virtualmente pelo Ministério da Educação e Cultura –MEC.

Sendo assim, verifica-se que a educação de surdo atualmente vai em direção as discussões sobre as práticas desenvolvidas nos diversos espaços educacionais. Nesse sentido, essa educação se apresenta como sendo uma temática polêmica que necessita de atenção de pesquisadores, porém os autores: Skliar (2004) e Lacerda (2006) enfatizam que algumas práticas pedagógicas apresentam uma série de limitações, geralmente levando os surdos ao término da escolarização básica, a não serem capazes de desenvolver modo satisfatório o domínio adequado dos conteúdos acadêmicos.

E assim, a prática da sala de aula regular mostra o quanto os surdos são afetados, em relação à “aquisição dos conhecimentos didáticos, devido às limitações impostas pela sociedade, já que essa não enfatiza as possibilidades linguísticas culturais desse grupo”, segundo (Melo, 2012). Dessa maneira, muitos pesquisadores como: Gesueli (2007) e Góes (2007) informam que o fracasso escolar dos surdos pode estar relacionado aos problemas linguísticos cognitivos. Além disso, percebe-se uma evasão escolar do surdo que pode estar relacionada com a dificuldade para a aprendizagem devido à forma como são trabalhados os conteúdos escolares com esses alunos.

No entanto, Nunes (2004) informa que os surdos apresentam dificuldades e atrasos na compreensão dos conteúdos diversos, porém a surdez não é a causa direta desse atraso, mas pode ser um fator de risco, sendo outros fatores relacionados com a surdez causadores do atraso escolar.

Para Dorziat (2004), muitos educadores precisam superar questões relacionadas à perspectiva bilíngue, olhando de forma mais significativa a surdez para que se possa superar os acontecimentos atuais direcionados a essa restrição. Também, a autora chama a atenção de profissionais que trabalham com esse público para a importância de reavaliar e tecer considerações a respeito de como estão sendo ensinados os conceitos para os surdos, de modo a ressignificar o trabalho pedagógico realizado nas instituições, especialmente nos ambientes considerados inclusivos (Dorziat, 2004).

Acrescenta Lacerda (2006) que o atraso de linguagem pode trazer consequências emocionais, sociais e cognitivas para as crianças surdas, mesmo que realizem aprendizado tardio de uma língua.

Segundo Gonçalo (2004) um fato fundamental se refere aos interlocutores que irão estabelecer trocas comunicativas com os surdos e, a partir dessas trocas, construir seus conhecimentos. Pois, a maioria dos professores desconhece a Libras (Língua Brasileira de Sinais), o que os impede de estabelecer uma relação eficaz de ensino – aprendizagem com os alunos surdos.

Estudioso da área da surdez, como Skliar (2004) defende que somente em projeto de educação bilíngue poderia alcançar os objetivos educacionais e culturais desejáveis à comunidade surda.

Segundo Gonçalves (2004), pensar numa escola bilíngue não engloba só a questão linguística; a escola deve assumir uma postura política e ideológica que respeite o surdo enquanto pertencente a um grupo pequeno linguístico com cultura própria, precisando de uma educação diferenciada.

Para Nonato (2006), na medida em que aumentam o ingresso de alunos surdos nas salas regulares, os profissionais deveriam ser preparados para trabalhar com as necessidades especiais desses indivíduos, responsabilidade que deve ser atribuída aos cursos de formação e principalmente, às políticas educacionais do governo federal brasileiro, que recomendam a inclusão dos surdos.

De acordo com Buffa (2002), são necessários ajustes no âmbito político, administrativo e técnico-científico, que contribuam para que a inclusão desses alunos ocorra de modo adequado, fundamentado em princípios éticos.

E assim, a inclusão direciona para uma postura que ressignifique a prática pedagógica, ou seja, quando “ela estiver voltada para a comunidade, for uma escola de vanguarda, der a oportunidade de um bom desempenho aos alunos, incentivar a colaboração e a cooperação, quando for capaz de oferecer ambientes educacionais flexíveis” (Tessaro, 2005; p. 48).

Segundo Aranha (2001), a inclusão escolar se refere ao processo de inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em salas comuns, acolhendo-os independente das suas diferenças, respeitando-os dentre a diversidade que constitui esse universo, mais um segmento populacional. Esses alunos incluídos no ensino regular têm desempenho social e acadêmico mais satisfatório, quando comparados aos que só recebem educação especial.

Para Mantoan (2005), o sucesso desse processo tende a se relacionar com as condições oferecidas e o grau de comprometimento da deficiência.

Diante disso, a Secretaria de Educação da Cidade do Recife acredita no sucesso do processo de inclusão educacional de educandos que apresentem alguma deficiência, inseridos na escola regular, devido à concentração de esforços na possibilidade de concretizar progressos satisfatórios desses na escolaridade.

Em se tratando da escola como instituição inserida em um contexto social na qual é mediadora na construção do conhecimento, tem como objetivo “levar a cultura para um maior número de pessoas, levar para si uma gama de responsabilidade” (Mantoan, 1997; p. 13).

O grande desafio da educação será o de se trabalhar por uma escola inclusiva, com qualidade de ensino, onde proporcionará em específico o pleno desenvolvimento e adaptações das pessoas com necessidades especiais na área auditiva.

1.8 Aquisição da linguagem pela criança surda: conhecendo a LIBRAS e o alfabeto datilológico

Sabe-se que as crianças ouvintes aprendem a língua majoritária¹¹ em casa, interagindo com a família. E a grande maioria das crianças surdas chegam à instituição escolar sem ter uma língua adquirida e vão aprendê-la, por não terem acesso à linguagem oralizada, pois, na maioria das vezes, essas crianças não têm as mesmas chances que as crianças ouvintes têm

¹¹ Língua Materna. No Brasil é a língua portuguesa.

de participar de situações que as levem a responder pela aquisição incidental do conhecimento seu. Como exemplo: diálogo com a família e contação de história, entre outros.

Vale salientar que o surdo tem acesso ao mundo pela visão, diferentemente dos ouvintes que utilizam a audição.

Portanto, de acordo com Gesser (2009), é importante enfatizar que o que se espera é que a aprendizagem da segunda língua (língua portuguesa) pelas crianças surdas na escola aconteça tardiamente, pois, chegam à escola sem a LIBRAS, por virem de famílias ouvintes.

Cabe informar, segundo Quadros (1997), que a Língua Brasileira de Sinais é uma língua visual-espacial, ela possui sua própria gramática que, por sua vez, indica as mesmas funções que a Língua Portuguesa falada tem para os ouvintes com uma estrutura linguística distinta das línguas orais, sendo completa como qualquer língua. São línguas naturais das pessoas surdas, adquiridas naturalmente, a partir do contato com falantes dessas línguas. Não são universais nem icônicas.

Na sociedade brasileira há uma língua de sinais usada por índios da tribo Urubus-Kaapor¹², e a dos surdos denominada LIBRAS.

LIBRAS é a língua oficial da comunidade surda brasileira. Ela possui estrutura gramatical própria como as línguas orais. É de modalidade gestual-visual que utiliza como canal ou até mesmo, por meio da comunicação e dos movimentos gestuais, bem como das expressões faciais que são vistas pela visão.

Não tem flexão dos substantivos e adjetivos, como gênero e número, mas acrescenta-se indicadores desses. Pouco é o uso de preposições ou conjunções. Não se usa verbo de ligação nem artigos. As palavras nas línguas orais correspondem ao sinal nas línguas de sinais.

Entretanto, os sinais se formam pela combinação do movimento das mãos. Esse apresenta formas determinadas em um lugar determinado. Esse lugar podendo ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Essas articulações são chamadas de parâmetros.

Segundo Felipe (2001), em relação à estrutura gramatical da LIBRAS há:

- *Configuração de mãos;
- *Ponto de articulação;
- *Movimento;
- *Orientação/ Direcionalidade;

¹² Língua de Sinais utilizada pela etnia indígena brasileira dos Urubu-kaapores, que vivem no sul do estado do Maranhão, no Brasil (PT.wikipedia.org/wiki/linguade_sinais_kaapor_brasileira).

*Expressão facial e/ou corporal.

Na combinação de 4 ou 5 desses parâmetros, tem-se o sinal.

Com relação à configuração de mãos, de acordo com a autora citada, são formas das mãos que podem ser da dactilologia ou outras formas feitas pela mão predominante, ou pelas duas mãos do emissor sinalizador, (Felipe, 2001) .

Os sinais APRENDER e LARANJA têm a mesma configuração de mão e são realizados na testa e na boca respectivamente. Exemplificando com a figura 3.

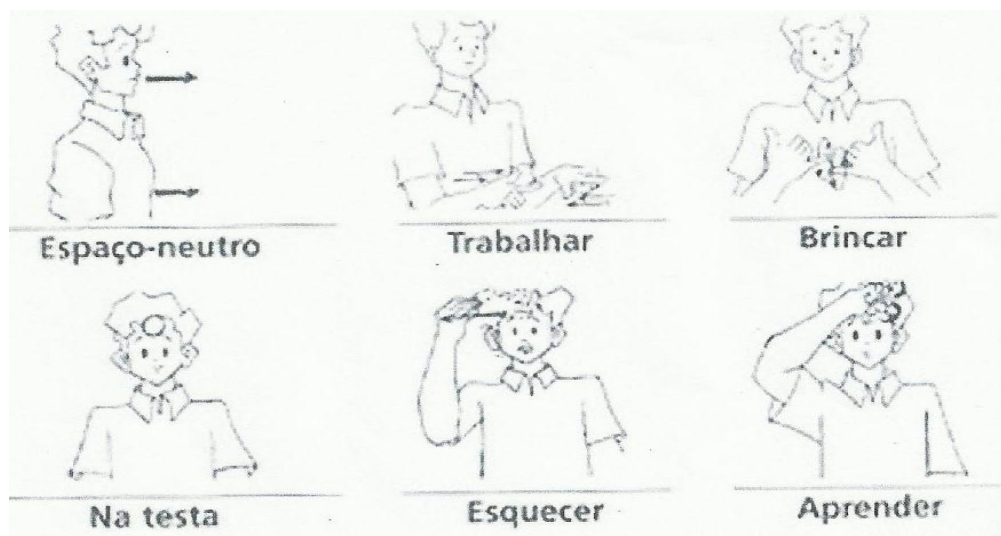
Figura 3 – Aprender e Laranja



Fonte: Tânia Felipe – Libras em contexto

Em se tratando do ponto de articulação, sabe-se que, segundo Gesser (2009), é o local onde recai a mão predominante configurada, podendo essa tocar alguma parte do corpo ou se apresentar em um local neutro vertical (do meio do corpo até a cabeça e horizontal à frente do emissor). Como exemplo: BRINCAR e TRABALHAR são realizados no espaço neutro e os sinais APRENDER e ESQUECER são realizados na testa. Exemplificando com as figuras 4.

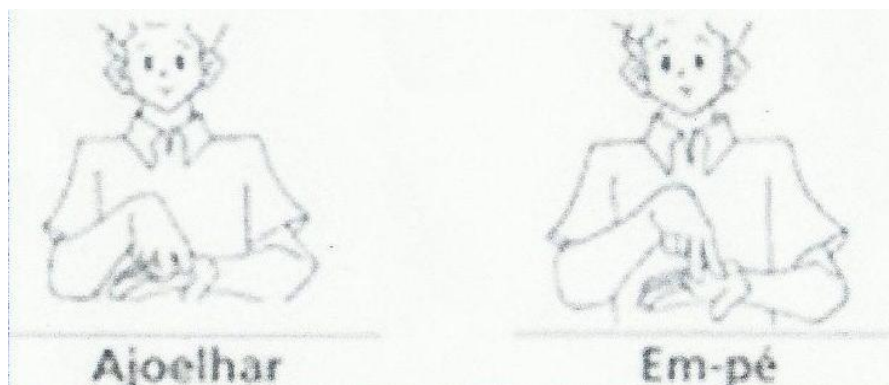
Figura 4 – Trabalhar, brincar, esquecer, aprender



Fonte: Tânia Felipe – Libras em contexto

Vale salientar que dos movimentos os sinais podem ter um movimento ou não. Como exemplo: os sinais citados acima têm movimento, exceto AJOELHAR e EM PÉ que não têm movimento. Exemplificando com as figuras 5.

Figura 5 – Ajoelhar e em pé



Fonte: Tânia Felipe – Libras em contexto

No que se refere à orientação, cabe informar que os sinais têm uma direção com relação aos parâmetros citados, portanto, os verbos: IR e VIR se opõem em relação à direcionalidade, bem como os verbos SUBIR e DESCER, ABRIR-PORTA e FECHAR-PORTA. Exemplificando com as figuras 6.

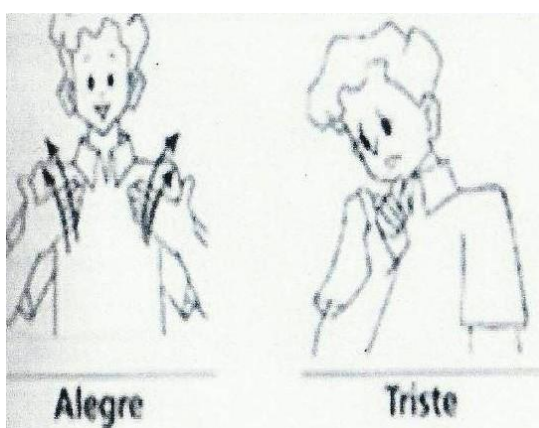
Figura 6 – Ir, vir, subir, descer, abrir e fechar



Fonte: Tânia Felipe – Libras em contexto

Muitos sinais apontam uma característica diferenciadora, também a expressão facial e/ou corporal, como os sinais ALEGRE e TRISTE. Exemplificando com as figuras 7.

Figura 7 – Alegre e triste

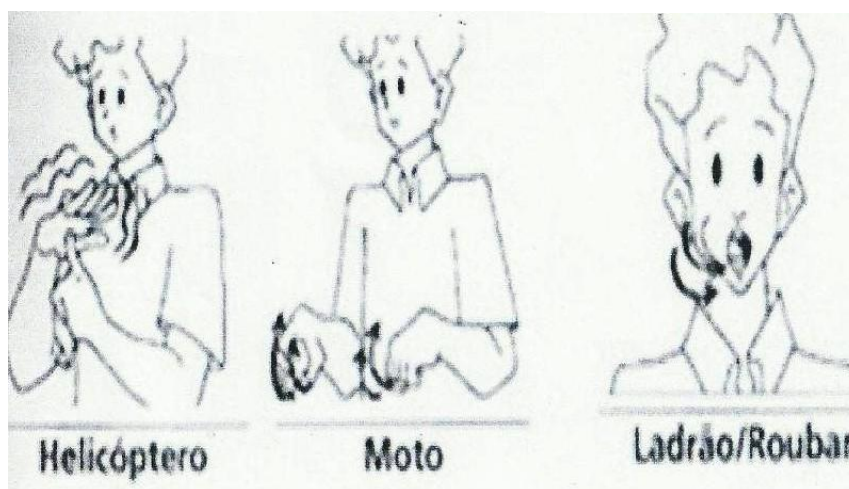


Fonte: Tânia Felipe – Libras em contexto

Também, há sinais realizados somente com a bochecha, como LADRÃO, sinal feito com a mão e a utilização da expressão facial, para o sinal BALA, bem como sinais em que os

sons e expressões faciais complementam os traços manuais, como os sinais HELICÓPTERO e MOTO. Exemplificando com as figuras 8:

Figura 8 – Helicóptero, moto e ladrão/roubar



Fonte: Tânia Felipe – Libras em contexto

Vale ressaltar que utilizando as mãos, pode-se, portanto, fazer a combinação desses elementos. Sendo assim, elaborar as palavras e essas formarem as frases em um contexto, segundo Gesser (2009). Pois, para conversar em qualquer língua, não basta conhecer as palavras, é necessário que se aprenda as regras gramaticais, observando como se processa a combinação dessas palavras em frases.

Com relação à aquisição da Língua Brasileira de Sinais, sabe-se que nesse processo é fundamental o envolvimento dos alunos surdos em práticas discursivas para que possam interpretar os enunciados produzidos por ela, e sejam inseridos no funcionamento dessa língua, possibilitando conhecimento de mundo e de língua de forma que possam atribuir sentido ao que leem e escrevem.

Entretanto, o aprendizado da língua portuguesa em 1980, no Brasil, teve como propósito das escolas para surdos, oralizar os alunos, tendo o ensino como fator primordial o uso da língua portuguesa na modalidade oral como já foi visto anteriormente.

Na modalidade escrita da língua portuguesa, o professor selecionava palavras que contivessem as sílabas que queria apontar e essas eram trabalhadas primeiramente na forma oral, geralmente apoiada no concreto, e depois pela escrita, utilizando o apoio de figuras. Depois da aquisição de algumas palavras escritas, o professor solicitava atividades que

contassem com a produção de frases, geralmente com base em estruturas frasais já trabalhadas. Como exemplo:

“A professora pede aos alunos que cada um escreva uma frase na lousa com a palavra sabonete. Dois alunos escrevem: ‘O sabonete é grande’; ‘O sabonete é verde’. A professora pede que escrevam uma frase diferente e apresenta o modelo: ‘A Carla tem dois sabonetes’. Pede que todos leiam, mas, antes, chama a atenção dos alunos para o ‘s’ final da palavra ‘sabonetes’ que indica plural. A palavra seguinte é ‘sofá’ e o aluno escreve ‘O sofá é marrom’. A professora não aceita porque, segundo ela, as frases estão muito iguais. Sugere, então, outras possibilidades, como ‘é meu’, ‘é da’, e o aluno escreve: ‘o sofá é da Carla’. Apontando para o artigo que introduz a frase, a professora corrige, dizendo que ‘o’ pequeno não pode começar a frase. Ao serem solicitados que escrevessem sozinhos no caderno, os alunos formaram frases como: ‘O papai é do sapato’, ‘A mamãe é da mala’, ‘O Allan é do telefone’, ‘A lata é de cinza’.” (Trenche, 1995; p 123)

Os alunos surdos, mesmo utilizando estruturas frasais corretas, são submetidos ao ensino sistemático e padronizado da língua, pois, nota-se que as frases usadas eram, na maioria dos casos, frases estereotipadas, utilizadas mecanicamente e em contextos bastante previsíveis. Quando utilizadas fora do contexto, observava-se que, na maioria das vezes, apresentavam-se de maneira desorganizada, frases desestruturadas, nas quais faltavam elementos de ligação, flexões etc.

Essa maneira de ensinar enfatizando o código da língua tomou corpo até pouco tempo, até nas aulas de Línguas Estrangeiras.

O autor Martins-Cestaro (1999) apresenta uma retrospectiva das metodologias comumente empregadas no ensino do francês como língua estrangeira. Portanto, em 1980 a ênfase era dada ao código da língua. Percebe-se que mesmo com variações as metodologias trabalhadas tinham o propósito de fazer com que os alunos tivessem o domínio da morfologia e da sintaxe da língua. Portanto, os alunos eram submetidos ao ensino gradual de estruturas frasais, por meio de exercícios estruturais, onde repetiam as estruturas oferecidas em sala de aula, visando memorização e uso. E assim, o papel do professor é o de controlar e dirigir o comportamento linguístico dos alunos. Pois, baseando-se nos princípios da teoria comportamental de Skinner e para aprender uma língua, é preciso embarcar num processo mecânico de formação de hábitos, rotinas e automatismos.

Observa-se nas últimas ocorrências de mudanças na concepção de língua no ensino para alunos ouvintes, como também para o ensino de alunos surdos ou de línguas estrangeiras. No lugar de código, a língua tem sido concebida como atividade discursiva que, por sua vez, vem objetivando no ensino da língua portuguesa como sendo a habilidade de compreender e

produzir textos e não palavras e frases. Nesse cenário aponta-se que os interlocutores apresentam-se como atores participativos e ativos, numa atuação dialógica.

Nessa visão o papel do professor não é corrigir o aluno, no que se refere à questão da adequação morfosintática. Ele deve agir como um interlocutor ou mediador entre o texto e a aprendizagem, devendo se preocupar em colocar os alunos em atividades discursivas, tais como: diálogos e textos sem dar espaço aos vocábulos isolados, para que possam se instalar como leitores e assim, atribuir sentido aos que leem e como escritores, sendo fundamental o professor priorizar inicialmente a utilização da língua pelo aluno sem priorizar só o conhecimento das regras.

Geraldi (1993, 1996), quando se referiu ao ensino da língua portuguesa, destacou que ele deveria centrar-se em três práticas: na leitura e produção de texto e na análise linguística. Para ele, as práticas citadas estão interligadas na unidade textual, pois em um determinado momento se comportando como objeto de leitura, e posteriormente sendo o resultado da atividade produtiva do aluno.

Com o propósito de utilização da língua portuguesa, os alunos surdos devem desenvolver a leitura, como também a produção de variados gêneros e tipos textuais, devendo ser testado na LIBRAS primeiramente. Sendo assim, a escola deve propor adquirir a LIBRAS pelos alunos para que eles possam abarcar seus conhecimentos, não só de língua portuguesa, mas para todas as outras disciplinas.

É fundamental enfatizar que Línguas de Sinais são diferentes do Alfabeto Manual. Alfabeto Dactilológico é “um sistema de representação simbólica das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das mãos” (Quadros, 1997). Serve de ligação entre a língua gestual e a língua oral que a rodeiam. “É apenas um recurso utilizado por falantes da língua de sinais, não é uma língua, e sim um código de representação das letras alfabéticas” (Gesser, 2009, p. 28).

O Alfabeto dactilológico se caracteriza como:

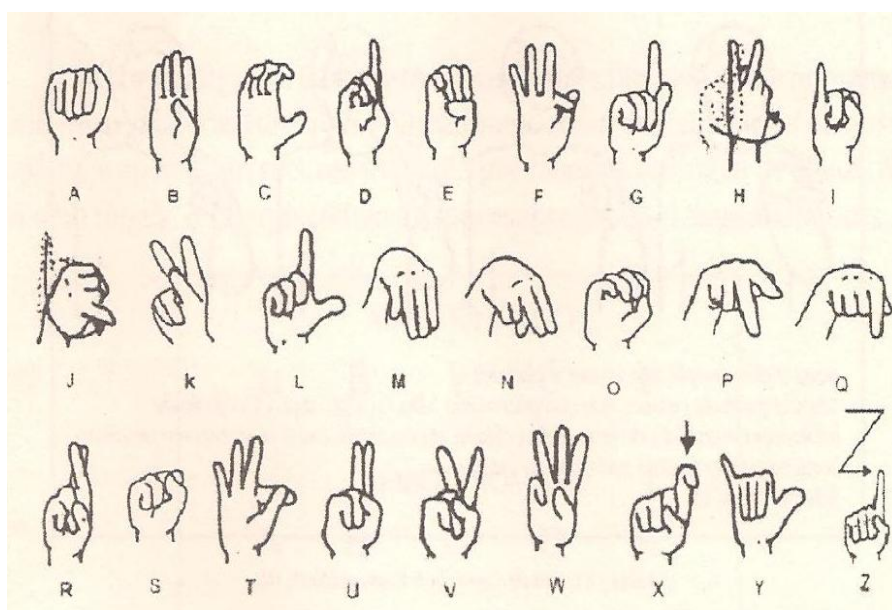
- * Bimanual – que representa convencionalmente os caracteres nas distintas falanges e juntas da mão passiva (geralmente a esquerda), usando-se o indicador da outra mão (dominante) como ponteiro sinalizador.
- * Unimanual – em que a mão dominante (geralmente a direita), representa graficamente as letras impressas em minúsculas, do alfabeto latino. Tendo como origem espanhola, das comunidades de judeus convertidos do início do século XVI. Na maioria dos países cujas

línguas oficiais se escrevem com o alfabeto latino. Como exemplo: usado basicamente em três situações:

- 1-Para nomes de pessoas e/ou lugares e para palavras que desconhecemos os sinais específicos;
- 2-Para configurar um determinado sinal. Ex.:sinal DESCULPAR - configuração de mão em y;
- 3-Como sinal soletrado ou também conhecido como soletração rítmica, que é como um empréstimo da língua portuguesa, sendo expressa com um ritmo próprio e em situações específicas.

No Brasil, de acordo com Gesser (2009, p. 30), “o alfabeto manual é composto de 27 formatos (contando o grafema ç que é a configuração de mão da letra c com movimento trêmulo)”. Também, a autora diz que “cada formato da mão corresponde a uma letra do alfabeto do português brasileiro” (GESSER, 2009, p. 30). Exemplificando coma a figura 9:

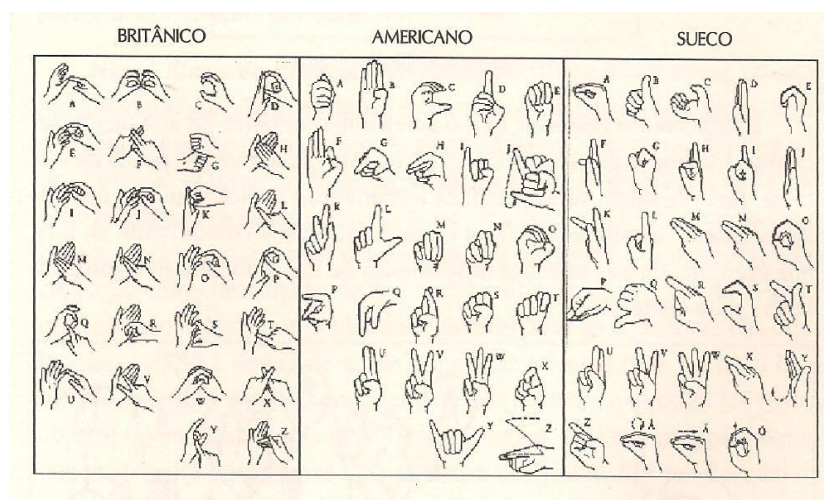
Figura 9 – Alfabeto datilológico



Fonte: <http://www.ecs.org.br/bibliotec>

Vale salientar que a autora informa que “por ser uma convenção, o alfabeto manual se configura de uma forma específica nas línguas de sinais de cada país. O alfabeto manual britânico, por exemplo, é feito com as duas mãos” (Gesser, 2009, p.30). Observe a figura:

Figura 10 – Alfabeto datilológico de outros países



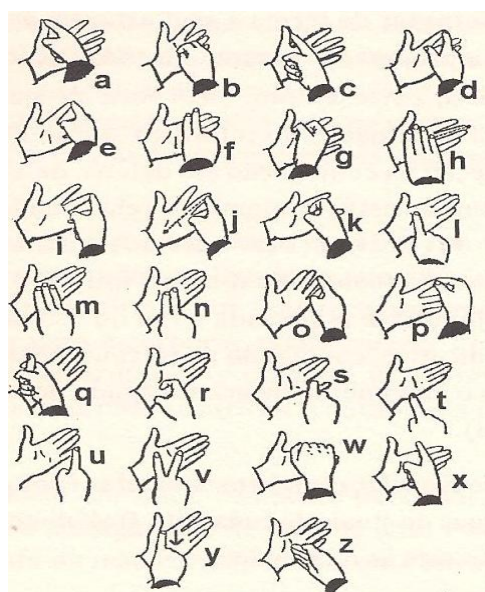
Fonte: <http://f99.Middlebury.edu/RU232A/STUDENTS/elefther/alphchats.htm>.

Além disso, a autora informa que:

“é importante saber que “existe também o alfabeto manual para surdos-cegos... [...] os indivíduos usam as duas mãos para soletrar as palavras , com a diferença crucial de que os surdos-cegos precisam pegar na mão do interlocutor para tatear o sinal.” (Gesser, 2009, p 31)

Como exemplo, veja a figura abaixo:

Figura 11 – Alfabeto datilológico de surdos-cegos.



Fonte: <http://www.deafblind.com/card.html>

Cabe informar que o soletramento desses alfabetos datilológico direciona para o letramento do estudante surdo.

1.9 O papel da Língua de Sinais na aquisição da Língua Portuguesa

Com base nos estudos de Svartholm (1998), é fundamental compreender que a única maneira de garantir que os textos tenham significados para os alunos surdos é interpretá-los em LIBRAS, diante de um processo semelhante e visto na aquisição de uma primeira língua. Também, levando em considerações para dar explicações e até mesmo, comparações entre as duas línguas quando houver necessidade.

Portanto, cabendo ao professor ter a capacidade de fazer traduções adequadas de textos e de partes de textos em LIBRAS e vice-versa, como também de dar explicações e esclarecimentos para as crianças de aspectos sobre a construção dos textos. A autora informa que as explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, pelo fato das diferenças e das semelhanças entre as línguas: portuguesa e de sinais.

O fundamental é tornar claro nos textos e apontar como o significado é expresso nas duas línguas. Para isto, lembra Svartholm (2003), nada mais inadequado do que trabalhar com palavras isoladas.

Quando se refere à educação de surdos na Suécia, Svartholm (2003) informa que é necessário executar leituras para as crianças surdas, desde a idade pré-escolar, contando uma história na língua de sinais e mostrando a escrita e as imagens para que as crianças possam relacionar o conteúdo ao que se está escrito, mesmo não sendo capazes de ler sozinhas. Quando já estão começando a se apropriar da leitura, elas devem ler junto aos professores que os acompanham para a explicação dos seus conteúdos na língua de sinais.

Para Tovar (2000), a importância da leitura como fonte principal de informação para a criança surda adquirir a língua majoritária é imprescindível. Segundo o autor, isso pode acontecer quando se lê para ela conto e se escreve, como exemplo, bilhetes e cartões, além de ler com a criança anúncios, rótulos, etiquetas e mostrando-a a importância da escrita nas atividades dia a dia, como: compras e passeios.

Sendo assim, percebe-se que a ênfase maior está no processo da leitura e não apenas em ensinar a ler. A gramática deve ser mais significativa e sistematizada mais tarde quando o aluno tiver uma gama maior de conhecimento sobre a língua.

Para Svartholm (1998), o interesse é visto como sendo um fator primordial para ser considerado no aprendizado da escrita. Ela enfatiza que a criança surda no pré-escolar seja contemplada com a literatura infantil entre outras formas de uso da linguagem escrita. Isso facilitará no aprendizado das demais disciplinas.

Pereira (2005), aponta para a importância da leitura intensiva para os alunos surdos, até mesmo mais que os alunos ouvintes, visto que a leitura é a principal forma de se desenvolver o conhecimento da língua portuguesa, cabendo ao professor fazer toda a explicação das competências ao alunado referente ao texto em LIBRAS, como também dar respostas sobre as questões e processo sobre o funcionamento da língua portuguesa escrita, quando o aluno solicitar.

Desta forma, o professor irá possibilitar ao aluno surdo a atribuição de sentido ao que se está lendo, até mesmo se familiarizar com a língua portuguesa. É pelo processo visual que os surdos poderão constituir suas hipóteses sobre como funciona a língua portuguesa.

É imprescindível o conhecimento prévio para o leitor surdo. Os escritos de Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) dizem que ler além de fazer a leitura da palavra, o alunado surdo precisa de um conjunto de conhecimentos que envolva o conhecimento da língua onde o texto se apresenta, como também conhecimento de mundo. Este conjunto irá ajudá-los a criar expectativas e hipóteses sobre os significados dos textos. Para os autores citados acima, o conhecimento que é trazido pelas crianças para serem postos no texto são as histórias, são passadas de gerações a gerações, bem como os acontecimentos da vida diária, normas, regras e valores culturais.

Solé (1998) em suas discussões sobre o processo de compreensão da leitura por parte dos alunos surdos, aborda que é função do professor proporcionar conhecimento prévio para facilitar os alunos a entenderem o que leem, como também ensinar os alunos a fazerem uso deste conhecimento. A autora enfatiza que é importante ensinar as crianças a ler com objetivos diversos – para que possam conseguir uma informação, seguir instruções, aprender, sentir prazer, entre outros, pois, isso fará com o tempo que elas sejam capazes de apontar objetivos de leitura que sejam dos seus interesses e que sejam adequados à situação. Também, que a motivação é um elemento primordial que interfere na compreensão do texto. Informa que, uma pessoa só se envolve em uma atividade de leitura quando se sente em condições de ler, de compreender o texto de maneira autônoma ou com a ajuda de uma pessoa com mais experiência.

Ela informa que uma atividade pode trazer motivação se seu conteúdo estiver de acordo com os interesses da pessoa que lê e se a tarefa corresponde a um objetivo (Solé, 1998).

Em relação ao papel do professor no processo de compreensão do texto pelos alunos, Solé (1998) lembra que cabe a ele:

“*incentivar o aluno a ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa;
* proporcionar os recursos necessários para que o aluno possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura;
* transformá-lo em leitor ativo, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura, fazendo uso de seus conhecimentos, experiências e levantando expectativas e questionamentos.”(Solé, 1998)

Diante do conhecimento que o professor tem do texto, pode ser um orientador no que diz respeito às predições sobre o desenvolvimento do tema, oportunizando ao aluno as pistas necessárias. Cabendo ao professor, analisar cuidadosamente o vocabulário do texto para que possa apontar palavras não conhecidas pelo aluno, para que possam servir para inferência diante do contexto, e quais precisam de uma definição também contextualizada.

As condutas propostas por Solé (1998) podem ser apontadas para o ensino da língua portuguesa aos alunos surdos desde que o professor proporcione conhecimento prévio e oriente os alunos a utilizarem esses para compreender a leitura e a produção da escrita, cabendo ao professor primar por um ensino que promova a participação dos alunos, tornando-os reflexivos e ativos, ou seja, sujeitos do processo.

Em se tratando do material inadequado de leitura para serem trabalhados com os alunos surdos, decorre, em sua maioria, da percepção que se tem do seu aluno, pelo fato de muitos professores se negarem a oferecer livros para que os alunos surdos leiam, enfatizando que esses não são capazes de manuseá-los por terem dificuldade e/ou não gostarem de ler. A falta de acesso a materiais escritos adequados para os alunos surdos faz com que esses sintam cada vez mais dificuldade para ler, tornando-se sem interesse pela leitura.

É importante que no início da escolarização o aluno tenha a prioridade de ter acesso a materiais escritos de qualidade e adequados e de diferentes gêneros e tipos textuais para que possam ampliar seu conhecimento linguístico e textual de maneira que possam compreender e fazer a produção dos textos na língua portuguesa.

Segundo Marcuschi (2002), enfatizar mais o discurso e não as palavras isoladas, priorizar a constituição de sentido e não a decodificação sem compreensão, aponta para a

caracterização da concepção de língua como sendo uma prática social que, por sua vez, privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua.

O autor citado informa que o discurso se faz presente através de diversos gêneros textuais, bem como eventos linguísticos que tem característica, devido a suas funções de comunicação por suas particularidades linguísticas e estruturais (Marcuschi, 2002).

Cabe salientar que os gêneros textuais são considerados como um produto coletivo das diferentes utilizações da linguagem, e que se desenvolvem de diversas maneiras, de acordo com as necessidades comunicativas do dia a dia da comunidade.

Como exemplos de gêneros textuais, o autor cita:

“bilhetes, convites, cheques, cartões diversos (postal, agradecimento, apresentação, natal, aniversário, outros), cartas, receitas culinárias, bula de remédio, artigos de jornal e revista, entrevistas, verbetes de dicionários e de enciclopédias, charges, propagandas, publicidades, quadrinhos, músicas, poemas, resumos, resenhas, ensaios científicos, crônicas, contos, livros em geral, mensagens de e-mail, entre outros. Vale lembrar, no entanto, que, sendo os gêneros textuais fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada deles.” (Marcuschi, 2002, p 54)

Marcuschi (2002) conceitua tipo textual como sendo expressão utilizada para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas etc.), apontando para a narração, a descrição e a argumentação. Visto que os alunos surdos dividem os mesmos espaços sócio-históricos dos ouvintes, pois, apresentam as mesmas necessidades para a comunicação. Também, comungam da interferência das tecnologias nas atividades referentes à comunicação do dia a dia, é de se esperar que façam uso dos mesmos gêneros textuais.

1.10 Prática pedagógica numa perspectiva inclusiva

Pensar na prática pedagógica envolve compreensão dos paradigmas primordiais que servem de base para os fundamentos filosóficos e sócio-filosóficos da educação, passando pelos marcos teóricos, bem como os referenciais teóricos e tecnológicos que são executados na sala de aula, relacionando princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação.

Sendo assim, segundo Coll (1998), o projeto pedagógico da escola apresenta uma gama política e cultural, refletindo os propósitos, as aspirações, as dúvidas e as expectativas

da comunidade escolar, encontrando vestígios na cultura escolar e na expressão dessa cultura, ou seja, no currículo.

Sendo assim, a escola que proporciona acesso a todos aponta para um processo dinâmico que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos. É a escola que deve se adaptar ao nível de desenvolvimento efetivo dos alunos, promovendo mediações devidamente planejadas, fazendo com que passem de um conhecimento menor para um conhecimento maior, como enfatizou Vygotsky (1998), “o ensino eficaz é o que parte do desenvolvimento do aluno, não para se acomodar a ele, mas para fazê-lo progredir através da sua zona de desenvolvimento proximal”. Isso só será possível se a escola tiver um conhecimento estruturado do que seja um currículo aberto, transformador e com novas prescrições, que contemplem os alunos que possam não corresponder à expectativa de “normalidade” da comunidade escolar.

É importante enfatizar que o currículo torna-se um grande obstáculo para os alunos com NEE, quando o professor define uma referência homogênea para ser alcançada por todos, independente das condições particulares de cada um.

De acordo com Guijarro (2001, p. 60), “a adaptação curricular é necessária. Ela irá fazer as modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliações, atividades e metodologias para atender as diferenças individuais dos alunos”. Essas adaptações devem ser realizadas pela equipe docente no currículo regular e não na formação de um novo currículo.

Os vários autores que tratam das adaptações curriculares citados as defendem como: as modificações ou provisões de recursos espaciais, materiais, ou de comunicação que favorecem ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Sendo assim, de acordo com Monjón (1995; p. 89), as adaptações organizacionais têm um caráter facilitador do processo de ensino-aprendizagem e dizem respeito:

“Ao tipo de agrupamento de alunos para realizar atividades de ensino e aprendizagem; a organização didática da aula - propõe conteúdos e objetivos que interessam ao aluno, como também diversificados para atendê-los diante das suas necessidades especiais; a organização dos períodos definidos para a execução das atividades previstas – propõe previsão de tempo diversificado para desenvolver os diversos tipos de elementos do currículo na sala de aula.”

Em se tratando das adaptações, no que se refere aos conteúdos e objetivos, é necessário que sirvam de base para as aprendizagens seguintes, por exemplo, com base em Monjón (1995), habilidades de leitura e escrita, cálculos, etc.; à ênfase de objetivos que

ênfatisam capacidades básicas para desenvolver habilidades sociais que, por sua vez, são determinadas pela atenção e participação dos educandos etc.; à sequência pormenorizada de conteúdos que requeiram processos inicialmente lentos até chegar aos processos complexos de modo sequencial, à ordenação da aprendizagem etc.; ao reforço de aprendizagem; e à retomada de conteúdos que não foram bem trabalhados para garantir o seu domínio e a sua consolidação; à extinção de conteúdos não muito significativos para dar enfoques mais intensivos, prolongando conteúdos considerados básicos e essenciais no currículo.

Segundo Monjón (1995), as adaptações avaliativas dizem respeito:

“À variação de critérios, procedimentos, técnicas e instrumentos adotados para que o aluno seja avaliado requer mudanças sensíveis na maneira de fazer a apresentação das técnicas e instrumentos de avaliação, a sua forma de falar de maneira diferente dos outros alunos atenda às peculiaridades dos que apresentam necessidades especiais; A colocação de atividades alternativas e planejadas para a turma que requeiram habilidades diferentes ou a fixação e consolidação de conhecimentos já ministrados – utilizados para reforçar ou apoiar o aluno, oferecer oportunidades de práticas suplementares ou aprofundamentos. Podem ser facilitadas pelas atividades diversificadas que se desenvolvem no mesmo segmento temporal;

As atividades prévias tem o propósito de preparar o alunado para novas aprendizagens; A alteração do nível de abstração e de complexidade das atividades, oferecendo recursos de apoio, sejam visuais, auditivos, gráficos, materiais manipulativos etc.” (Monjón, 1995, p 89)

Em se tratando das adaptações na temporalidade, recomenda-se mudar o tempo que se pretende executar as tarefas ou os conteúdos, para alcançar determinados objetivos.

Também, utilizar procedimentos metodológicos e avaliativos diversificados, para se desenvolver um trabalho com crianças/adolescentes com NEE, através de planos individualizados com modificações no currículo, nos objetivos e nas formas de avaliação respeitando os percursos e os ritmos de cada aprendiz, exigindo adaptações do ensino à diversidade dos alunos aos quais se dirigem. Para que essas adaptações se tornem realidade, requer que sejam tomadas decisões por vários agentes de ensino.

Diante disso, o processo de inclusão não se faz somente com respaldo legislativo. Para Bueno (1998), é necessário perceber o contexto sócio-econômico, planejamento contínuo e avaliação, pelo fato de depender da mudança de valores da sociedade como um todo. Também, o que se percebe entre os discursos dos teóricos é que a escola precisa fazer uma revisão dos seus conceitos diante de pessoas com deficiência, tendo um novo olhar, como também em relação à educação.

Vale salientar que o modelo inclusivo se contrapõe ao modelo anterior de educação especial que, por sua vez, tinha o intuito de favorecer a estigmatização e a discriminação. Esse se sustenta em uma concepção que prima pela solidariedade e o respeito mútuo as diferenças individuais.

E assim, segundo Mazzota (1996), a execução da inclusão tem como base um modelo que aponta cada criança como sendo importante para garantir a riqueza do conjunto. Também, é desejável que em cada classe regular estejam presentes todos os tipos de alunos, para que a escola tenha criatividade na busca de soluções, com a finalidade de fazer com que os diversos alunos estejam no espaço escolar, para que tenham a obtenção de resultados significativos em seu desempenho acadêmico e social. Pois, todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades de acesso à sala comum. Destacam-se, também, a importância de oferecimento de suporte e assistência às crianças especiais e aos professores, para que o atendimento seja o melhor possível.

Cabe salientar que em especial, os surdos sofreram uma escolarização pouco responsável. Isso se deve ao fato das dificuldades oriundas da linguagem. Pois, nota-se que as crianças surdas se apresentam defasadas no que se refere à escolarização, por não estarem num desenvolvimento adequado e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Por isso, há necessidade de propostas educacionais adequadas que atendam às necessidades dos alunos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

Nesse contexto, o papel do professor é de fundamental importância, pois é ele que irá desenvolver na sala de aula as condições favoráveis para que se possa atender a todos os alunos em suas necessidades e peculiaridades e, mais que isso, de que possam participar efetivamente em todas as instâncias de convívio social.

E assim, falar sobre a formação do professor diante dessa perspectiva é muito complexo. É complicado articular dimensões da individualidade e da diversidade dos alunos que compõem a sala de aula.

Nesse cenário, notou-se que o governo brasileiro se propôs a reformular sua política de atendimento às crianças com deficiência na rede regular de ensino, possibilitando um avanço no processo de inclusão escolar, garantindo através da lei, o ingresso de crianças que apresentam deficiência na sala regular de ensino. Portanto, torna-se proibida a recusa de matrículas por parte das escolas.

Tessaro (2005; p. 41), informa que “inserir o aluno com NEE em uma escola que não foi redimensionada dentro de um novo paradigma, significa dar prosseguimento ao processo

de exclusão...”. Pois, percebe-se que não adianta apenas proporcionar a presença física da criança com deficiência na escolar regular. É necessário que ela faça parte do processo ensino-aprendizagem de forma efetiva. É dever da escola procurar caminhos e meios para inclui-la. E assim, pode-se apontar mudanças nas práticas pedagógicas que, por sua vez, estão presas as formas tradicionais de ensino.

Montoan (2005) afirma que a inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o próprio conceito de integração. Para ela, a inclusão não é compatível com a integração, por apontar para a inserção escolar de maneira radical e sistemática. Segundo a autora “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aulas do ensino regular” (Montoan, 2005).

De acordo com Omote (2003), deve-se ter critérios bem programados para esse fim. A inclusão desses não pode ser feita de forma precipitada e sem os devidos cuidados, porque irá prejudicá-los, direcionando-os para uma segregação maior.

Sendo assim, percebe-se que não deve ser possível direcionar a formação de professores para aluno surdos de forma isolada, ao contrário, importa considerá-la integrada a formação do professor.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº. 9394/1996), os “sistemas de ensino tem a finalidade de assegurar professores especializados ou capacitados, ou seja, com condições de atuar diante de qualquer pessoa na sala de aula”.

Nessa perspectiva, não é possível se ater a tradição, o que importa é que os profissionais tenham sólida fundamentação acerca da teoria e da prática, para que possam apontar as dificuldades dos alunos, com o propósito de sanar as barreiras existentes de suas relações na escola.

Assim sendo, torna-se importante responder as demandas dos alunos surdos que, por sua vez, estão nesse cenário escolar de insucesso.

1.11 O papel do professor do AEE para uma prática pedagógica inclusiva

Entende-se que é primordial uma prática educativa orientada na perspectiva de uma educação escolar com qualidade social, tendo como um dos fundamentos o reconhecimento da educação como direito social básico e pautada em princípios éticos de solidariedade, liberdade, participação e justiça social, valores constitutivos de uma identidade cidadã.

Nesse sentido, procura-se estabelecer relações sociais de solidariedade, considerando todos dignos e iguais perante a lei, mas singular enquanto ser humano. Essa mudança de paradigma aponta para a construção de uma escola estruturada de modo a redimensionar o tempo e os espaços escolares, de maneira a promover o desenvolvimento de todos os alunos.

Nesse contexto está incluído a docência do professor do atendimento educacional especializado na rede municipal do Recife, como uma das possibilidades para a construção do processo de inclusão educacional dos que foram excluídos da escola por serem diferentes na apreensão e compreensão de códigos diversos. Esse redimensionamento tem como fundamento políticas públicas nacionais que situam a educação especial, (Proposta para a Educação Inclusiva da Rede Municipal do Recife , 2011).

É importante ressaltar que a função do professor do atendimento educacional especializado não é apenas o de trabalhar com alunos com necessidades especiais, sua ação vai além disso. Ele prima pela elaboração de planos de aulas, conteúdos e programas de ensino adaptados. É um trabalho que precisa priorizar as dimensões mais simples e gerais da vivência escolar, requerendo sensibilidade para lidar com os professores regulares e os demais alunos.

Também, é papel do professor do AEE discutir com a comunidade extraescolar, esclarecendo e orientando os familiares de alunos com necessidades especiais e não especiais, em participação de reuniões de pais, para desfazer preconceitos e estigmas historicamente reproduzidos. Isso direciona para um dos princípios fundamentais da educação inclusiva que é o de proporcionar modificações nas práticas escolares, no que se refere ao projeto político pedagógico, ao currículo, à metodologia de ensino, à avaliação, até mesmo à mudança de atitudes e ações que favoreçam práticas heterogêneas.

Nesse aspecto, o que se prioriza é a diversidade do indivíduo, é nela que crescemos e nos constituímos como sujeito. É preciso privilegiar o espaço da aprendizagem e respeitar as diferentes formas de aprender e a singularidade dos aprendizes. Figueiredo informa:

“[...] o professor desloca o seu foco de atenção do sujeito individual, que aprende individualmente, para grupos de sujeitos, que se enfrentam e se debatem diante do desafio do conhecimento, é sair da perspectiva do espaço de aprendizagem individual para o espaço de aprendizagem coletivo e ver as interações, o movimento do grupo como o eixo central da aprendizagem, sentindo-se ele também como alguém que interage, reconstrói e está apto a aprender.” (Figueiredo, 1999)

Isso só se concretiza repensando a prática, a partir da reflexão sobre os valores e as crenças que estão imersos no seu fazer pedagógico. Mas, apenas o deslocamento do professor,

no que se refere à forma como percebe a educação e consequentemente à prática, não é suficiente. É necessário que ocorram modificações em outros níveis, pois pensar o movimento de inclusão educacional, significa pensar em transformação ressignificando os sistemas de ensino e as escolas, na perspectiva de atender as diferenças individuais dos alunos.

O professor do AEE procura deslocar o eixo dos atendimentos individualizados, para apoiar a escola e o professor da classe normal com a intenção de qualificar a inclusão de todos os alunos. Assim, organizar coletivamente com outros elementos da escola as ações a serem impostas para os alunos, contribuindo efetivamente com o processo de aprendizagem, dando margem para que a inserção de todos como protagonistas num projeto em que a sociedade se apresente de forma mais democrática, tendo como primórdio à solidariedade, à ética e a justiça social.

Portanto, procura-se sustentar a hipótese de que a ação do professor do AEE pode contribuir para o processo de inclusão educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais, à proporção que “tenciona”, no âmbito do espaço escolar, determinadas concepções e práticas estabelecidas.

1.12 O papel do intérprete de LIBRAS para a prática pedagógica inclusiva

Com o propósito de desenvolver uma prática pedagógica com mais qualidade, favorecendo a solução dos problemas de comunicação enfrentados pelos alunos surdos, aparecem ofertas de se reconhecer a necessidade de apoio específico para estes, de maneira temporária, ou até mesmo permanente, para alcançar os propósitos educacionais estabelecidos, devido a sua inserção no ensino regular. Para tanto, é primordial que se ofereça apoios tecnológicos e humanos para contemplar suas possibilidades. Cabe enfatizar que os apoios humanos são os intérpretes de língua de sinais que, por sua vez, foram incorporados há vários anos no âmbito educacional em vários países.

Esse é a pessoa que devido a sua influência na língua, possui a capacidade de: interpretar simultaneamente¹³ ou com curto lapso de tempo, ou seja, de uma língua sinalizada para uma língua oral ou vice-versa. Pois, é o profissional que tem a capacidade de lidar com a língua de sinais e a falada do país, por ser qualificado para desempenhar a função de intérprete.

¹³ Interpretação Consecutiva.

Segundo Theodor (1976; p. 13), “tradutor é aquele que torna compreensível aquilo que antes era ininteligível, e já por isso deve ser encarado como um intérprete por excelência”. Theodor (1976), no seu livro, tem a intenção de demonstrar o papel importante que a interpretação certa do tradutor do texto original tem, com o intuito de realizar sua tarefa”, onde o “texto seja de possível compreensão para os leitores da língua para a qual foi traduzido” (Rosa, 2005; p. 57-58).

É importante apontar que a trajetória da constituição desse profissional surgiu a partir de exercícios voluntários que foram valorizados enquanto tarefa laboral, na proporção em que os surdos tendo lugar no espaço, devido a sua conquista no seu exercício de cidadania.

Por essa razão, a presença dos surdos nos discursos sociais direcionou e direciona o portão de entrada para a profissionalização dos tradutores e intérpretes de língua de sinais. Pois, outro fator importante nesse processo é o reconhecimento em cada país da língua de sinais, na qual os surdos passaram a ter garantia da acessibilidade a ela, enquanto direito linguístico.

De acordo com o artigo 12 da Resolução CNE/CEB N°2 (11/09/2001):

“deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educando, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais [...]”

Além disso, esse profissional está entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte, proporcionando um entendimento entre os dois grupos linguísticos. E ao realizar o seu trabalho, é essencial que ele converta para a língua de sinais a mensagem dita na língua portuguesa, proporcionando a “fidelidade”, apresentada como equivalência de mensagens. Também, produzirá um outro/ mesmo discurso: “outro porque o fato de buscar um sinal/palavra equivalente já é um movimento diferente, e mesmo, pelo fato do discurso ser correspondente ao discurso do português” (Rosa, 2005; p. 83).

Segundo Quadros (2003; p. 31), “a língua brasileira de sinais é uma língua visual-espacial, sendo articulada por meio das mãos, das expressões faciais e do corpo”.

Por isso, interpretar encaminha para um ato cognitivo-linguístico, ou seja, é quando o intérprete está presente diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas e que utilizam línguas diferentes. Também, o intérprete capta e desenvolve a informação dada na língua fonte e faz as escolhas estruturais, semânticas, lexicais e pragmáticas que devem se aproximar o máximo possível da língua de sinais.

Por sua vez, segundo Goldfeld (2002), o papel do intérprete é realizar a interpretação da língua falada para língua sinalizada e vice-versa, não esquecendo dos preceitos éticos abaixo:

Confiabilidade (sigilo profissional);

Imparcialidade (o intérprete não deve interferir com opiniões próprias);

Separação da vida pessoal e profissional do intérprete;

Fidelidade na interpretação o intérprete deve passar o que realmente foi dito sem fazer alteração.

Portanto, o intérprete educacional é o profissional que tem sua atuação como profissional intérprete de língua de sinais na educação. Deverá ter uma postura dentro dos padrões para fazer a ponte nas as relações entre os professores e os alunos, bem como os colegas ouvintes e surdos.

Desta forma, as responsabilidades e as competências do intérprete são tão fáceis. Pois, muitas vezes o aluno surdo confunde o papel do intérprete com o papel do professor, comentando e perguntando sobre os temas abordados ao intérprete em vez de perguntar ao professor.

Por isso, é necessário que o intérprete tenha conhecimento da sua função, não esquecendo de considerar as questões éticas.

Outro ponto a considerar, são os elementos sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula:

- *O professor é aquele que tem autoridade absoluta;

- *Os intérpretes devem garantir o direito dos alunos de manter as informações confidenciais;

- *As aulas terão que ter intervalos para que o intérprete possa descansar para não acarretar problemas futuramente;

- * O intérprete irá favorecer a acessibilidade.

Cabe apontar que os alunos surdos por participarem das aulas visualmente, necessitam de um espaço de tempo para olhar para o intérprete, como também para as anotações no quadro, e os materiais que o professor estiver usando em aula.

Entretanto, é fundamental que se considere outro fator na atuação do intérprete em sala de aula, o nível educacional, pois o mesmo poderá atuar na educação infantil, fundamental, ensino médio e universitário. Portanto, é recomendado redirecionar os questionamentos sempre que surgirem dúvidas do aluno ao professor, pois dessa forma o intérprete caracteriza o seu papel dentro da sala de aula.

Posteriormente, a Lei de nº 10.436 (24/04/2002) informa que a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS tem sua legitimidade, como também a sua utilização pelas comunidades surdas, e assim, ganhando respaldo do poder e serviços públicos.

Essa lei sugere a importância do intérprete de língua de sinais, porém não assegura sua presença explicitamente, implicando na organização da comunidade surda de forma explícita sua presença, e ouvinte para que se tenha a obtenção desse recurso. Sendo assim, faz-se necessário esse profissional em sala de aula uma vez que, abre a possibilidade do aluno surdo receber a informação escolar em LIBRAS, através de uma pessoa com competência nessa língua.

Em relação ao professor ouvinte, percebe-se que pode realizar suas aulas sem se preocupar em como passar as informações em sinais, atuando em sua língua de domínio. Porém, sendo respeitada sua condição linguística, suas oportunidades de desenvolvimento crescem, contribuindo para a abertura de novos conhecimentos de forma mais significativa, e assim, caminhando para uma inclusão escolar sem qualquer cuidado especial (Lacerda, 2002).

Contudo, é necessário enfatizar que a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode recair sobre o intérprete, já que seu papel principal é interpretar. É preciso que haja parceria com o professor, propiciando uma atitude colaborativa, em que cada um possa contribuir com o outro, assegurando condição favorável para a aprendizagem da criança surda. Por isso, a Secretaria de Educação da Cidade do Recife aponta para a formação continuada para os intérpretes educacionais, pelo fato de seu trabalho ser desenvolvido num local diferenciado, requerendo formação e suporte técnico, por não serem realizados só com a prática.

1.13 Formação de professores para o processo de inclusão

Na perspectiva inclusiva a formação de professores não é tarefa muito fácil. Pois, estudos recentes sobre a atuação desse profissional revelam que a ausência de insucesso de sua intervenção está atrelada à implantação de amplas mudanças nas práticas pedagógicas, no que se refere às novas estratégias, (re)construção de currículo, recursos específicos para clientela diferente, novas formas de avaliação, participação efetiva de pais e comunidades (Mantoan, 2001).

Para se entender a prática docente, é necessário conhecer o papel do professor no contexto educacional. Pois, segundo Oliveira (2002), o professor deve ter uma formação teórica e prática para que se possa compreender os princípios que direcionam seus trabalhos para a criação de sua prática, pelo fato de ser o mediador na sala de aula.

Para isso, é fundamental que os educadores estejam habilitados para atuarem de forma significativa, em conjunto com os alunos inseridos na sala comum, independente de diferenças. Pois, o que se percebe em discussões é o fato da ausência de formação especializada de educadores para esse fim.

Para Monjón (2001), o professor é intimado a organizar sua prática didático-pedagógica para garantir a aprendizagem conceitual-significativa. Isso faz com que o aluno diante da relação que tem com o conhecimento, aprenda.

Sendo assim, cabe enfatizar que os professores estejam instrumentalizados para atender as peculiaridades existentes nos alunos. Esse fato está presente na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), como fator primordial para a mudança nas escolas.

Para Sant'Ana (2005, p. 228), “a formação docente não pode restringir a participação em cursos eventuais, mas sim, para abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação de forma integrada e permanente”. Sadalla (1997), diz que a formação docente implica em processo contínuo onde o profissional precisa ser levado a indagar sobre sua prática para que possa melhorar o ensino, e assim torna-se pesquisador de sua ação.

No entanto, percebe-se que a falta de conhecimento sobre o assunto e o pouco ou nenhum auxílio e/ou orientação de outros profissionais envolvidos, levam pais e professores a um despreparo quanto aos procedimentos necessários para atuar em relação ao problema, o que compromete, de forma muito intensa, o desenvolvimento psicossocial da criança.

Sendo assim, é de extrema importância conhecer o problema para que os professores atuem de forma mais adequada junto a essas crianças. É necessário que o profissional da educação entenda que, muitas vezes, a criança não tem consciência da inconveniência de seus atos, nem sabe diferenciar a desobediência da falta de controle de seus impulsos. Pois, muitos professores, diante desse quadro, procuram insistir em valorizar as melhores cabeças, priorizando, no trabalho escolar, apenas a transmissão de conhecimento e a produção do trabalho escrito, enfatizando mais a quantidade em detrimento da qualidade. Isso mostra que a prática pedagógica desses professores, tolhe a criança de elementos enriquecedores para

promover a aprendizagem e contribuir com o desenvolvimento de muitas habilidades, (pensamento, criatividade, interpretação, atenção, motivação interna e socialização).

É necessário entender que o conceito de aprendizagem determina o de ensinar, porque ambos constituem uma relação inseparável. Uma concepção construtivista da aprendizagem deve refletir-se em um método ativo, que dê condições significativas de criar, com o propósito de fazer com que o aluno seja o verdadeiro protagonista de seu processo de aprendizagem.

E assim, de acordo com Sanches (2005), é possível ensinar para fazer aprender mesmo em situações difíceis, se crermos que é possível e se usarmos as formas e os recursos necessários para tal. O ensino deve ser eficaz para todos. E a escola ao invés de segregar, prime pela inclusão. Para isso, é preciso de muita criatividade, conhecimento, luta e meios para que se possa assegurar um ensino de qualidade para oportunizar o sucesso de todos os envolvidos.

Portanto, a fim de que esses alunos aprendam, o professor terá que intervir na aprendizagem, bem como no processo que explicita sua finalidade e em que situações e momentos devem ser utilizados.

As crianças com NEE, na maioria das vezes, possuem uma baixa-estima proveniente do insucesso escolar que enfrentam constantemente.

Carvalho (2003) diz que:

“os alunos com necessidades educativas especiais atribuem seus fracassos ou êxitos a razões externas a eles, como a sorte. Isso pode ser a causa e consequência da falta de regulação autônoma de sua aprendizagem. Se um aluno não sabe a que se deve seu comportamento é impossível que se considere que possa controlá-lo. A mediação por parte do professor ajudará a esses alunos a desenvolverem sua inteligência e a serem capazes de, mais adiante, aprenderem sem a necessidade de que lhes sejam mostrados os passos do processo para a aprendizagem.” (Carvalho, 2003, p 16)

Atualmente a escola, com frequência, não considera as diferenças individuais, tornando-se fechada às diversidades, e assim, na maioria das vezes, apresentando-se incapaz de fazer a adequação de recursos e de metodologias para os alunos que deles necessitam, bem como os que necessitam de respostas individualizadas, de caráter transitório ou permanente.

Como afirma Blanco (1993; p. 92), “uma escola aberta à diversidade tem que dar respostas às necessidades concretas de todos os alunos. O professor tem que romper com modelos rígidos e inflexíveis, dirigidos ao aluno que exige um atendimento diferenciado”. Às vezes, muitas das dificuldades de aprendizagem e má adaptação escolar das crianças com NEE se intensificam não só com um planejamento rígido e inadequado quanto aos objetivos e

as metodologias, mas também pela ausência de um trabalho integrado e adequado do professor ou equipe.

Assim sendo, para que os trabalhos administrados se desenvolvam dentro dessa perspectiva, é necessário que haja esforço de pessoas diversas, para que possam intervir na orientação dos envolvidos no processo.

E assim, é de fundamental importância informar que a capacitação e formação docente tem a finalidade de priorizar a inclusão de todos verdadeiramente (Brasil, 1999), com ações destinadas a todas as instâncias, principalmente capacitação em recursos humanos, dando ênfase aos currículos de formação direcionadas para o atendimento dos alunos com NEEs no ensino regular.

Também, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), em seu artigo 59, percebe-se que a mesma garante que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educativas especiais, os seguintes aspectos:

- “I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades.
- II – Terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menos tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.” (Brasil, 1998; p 35)

Cabe ao educador primar por planos individuais e adaptações curriculares, objetivando uma aprendizagem significativa por parte dos alunos com NEE. E, por sua vez, o currículo deverá ser organizado de tal forma a orientar as ações docentes.

Nesse sentido, Coll (1998) considera que:

- “a elaboração curricular é a explicitação do projeto que preside e guia as atividades educacionais escolares, precisando as intenções que se encontram em sua origem e proporcionando orientação sobre o plano de ação para levá-las a cabo.” (Coll, 1998, p 26)

Com esse propósito, a elaboração inclui informações sobre o que, quando e como ensinar e avaliar.

Além disso, é preciso abordar a portaria nº 1793/94 do MEC que regulamenta a disciplina: “Aspectos Ético-Político Educacionais da Normatização e Integração da Pessoa

com NEEs, dando prioridade a implantação no curso- Pessoa com NEEs”, priorizando a implantação nos cursos de licenciatura (Brasil, 1999).

CAPÍTULO-II
PERCURSOS METODOLÓGICOS DA
INVESTIGAÇÃO

*Não tenho um caminho novo.
O que tenho de novo é o jeito de caminhar.*

(Thiago de Melo)

2 – ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO RECIFE

Este capítulo apresenta a investigação realizada com base nos objetivos propostos, diante dos caminhos percorridos no processo de recolha dos dados e do desenho da pesquisa.

Informa que a recolha dos dados teve sua realização na cidade do Recife, em escolas da RPA 03.

Exibe toda a estrutura que norteou o prosseguimento dos objetivos indicados. Tal relato descreve os contatos desenvolvidos com a Secretaria de Educação e Cultura da Cidade do Recife, com as escolas escolhidas, como também com os atores alvo da investigação-professores, coordenadores pedagógicos e gestores.

Descreve, minuciosamente, as técnicas estabelecidas, os momentos de aplicação e os procedimentos realizados durante todo o processo da coleta dos dados. Também, pode-se observar, por meio dos relatos, a riqueza que foi esta experiência para o trabalho de campo.

2.1 Tipo de pesquisa e método escolhido

Para desenvolver a pesquisa e atender as propostas apresentadas, realizou-se, preliminarmente, pesquisa bibliográfica com vistas a identificar os principais aspectos conceituais a serem aplicados no estudo em pauta, bem como os critérios a serem utilizados para a análise do estudo empírico. Pois, segundo Ludke e André (1986; p. 19), “[...] os documentos representam fonte natural de informação natural, não apenas, uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Apoiamo-nos em Richardson, (1999) e Minayo, (1999). Ambos contribuíram para a elaboração do trabalho de investigação, não desconsiderando outros autores que, por sua vez, interferiram neste processo.

Este estudo se concretizou por meio de uma abordagem qualitativa. Visto que nessa abordagem, o conhecimento é contemplado, baseando-se no convívio e no experimentado no dia a dia. É a epistemologia que investiga esse mundo vivido.

Sendo assim, cabe salientar que o objeto das Ciências Sociais já se encontra de certa forma estruturado e interpretado, uma vez que a realidade social possui sentido e intenção para os homens.

Sem desprezar ou quantificar, a abordagem qualitativa responde a questões muito particulares, conforme Minayo (1999):

“Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (Minayo, 1999, p 21-22)

Isto indica a análise dos materiais coletados no decorrer da investigação, como também de outras informações observadas no campo pesquisado e que, por sua vez, encontram-se ocultas.

E assim, percebe-se que para desenvolver um trabalho diante de uma pesquisa qualitativa requer muita cautela diante de uma análise e de uma interpretação, por significar trabalhar que são interpretativos e descritivos essencialmente.

Vale apontar que o valor dessa abordagem para as pesquisas fundamentadas nas estratégias de inclusão escolar com alunos surdos se deve a relevância, no que se refere à forma como as pessoas envolvidas encaram as questões que estão sendo apresentadas diante dos significados que os indivíduos designam aos acontecimentos. Isso deve servir de preocupação para o pesquisador perceber o que os participantes sentem. Portanto, nesse processo, compreende-se que o próprio objeto a ser pesquisado necessita de uma análise a partir das subjetividades dos sujeitos que estão inseridos num contexto histórico determinado.

Dessa forma, o nosso objeto está centrado na verificação do significado de inclusão escolar, na compreensão da prática pedagógica do professor com alunos com deficiência auditiva, observando se estes alunos estão inclusos ou integrados apenas na sala regular e sua subjetividade frente as próprias estratégias.

Nessa visão, segundo Minayo (1999):

“a rigor qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto: o aspecto qualitativo. Isso implica considerar objeto de estudo: gente, em determinada condição social pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados. Implica também considerar que o objeto das Ciências Sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação.” (Minayo, 1999. p 22)

Sendo assim, é necessário que o investigador atue com muito rigor e atenção, e também, que respeite a cultura do entrevistado durante as investigações.

2.2 Questão de investigação

Em se tratando de um entendimento mais abrangente, no que se refere à problemática em que está inserida nesse trabalho, tomamos como ponto de partida a seguinte pergunta: de que maneira as escolas escolhidas, da RPA 3, da rede pública municipal do Recife-PE, vem trabalhando numa perspectiva inclusiva com alunos surdos inclusos nas salas regulares?

2.3 Objetivos da investigação

2.3.1 Objetivo geral

A partir do reconhecimento da necessidade de uma proposta de trabalho mais significativa, que considere as particularidades dos alunos, no que se refere à política de educação inclusiva atualmente vigente, cabe compreender que tipo de estratégias professores da rede pública municipal do Recife-PE, utilizam no fazer pedagógico com alunos surdos para ressignificação da prática pedagógica.

2.3.2 Objetivos específicos

Inferir em que maneira o gestor, o coordenador pedagógico e os professores contribuem para a melhoria da qualidade do ensino, a partir de uma proposta inclusiva;

Levantar informações sobre os pontos negativos que apontam para o insucesso da inclusão dos alunos surdos na sala regular;

Analisar como está ocorrendo o “processo” de Inclusão na rede pública municipal do Recife- PE.

2.4 Seleção do campo de investigação

2.4.1 Locus do campo de investigação

Com a limitação do nosso universo de investigação, pelo fato de nos levar a essa necessidade, a nossa população foi definida com base em Richardson (2004; p.157), quando afirma que a população é o “conjunto de elementos que possuem determinadas características”.

Daí, como o estudo se propõe a investigar as estratégias de inclusão educacional desenvolvidas com alunos surdos na rede pública municipal do Recife-PE, portanto, necessitou-se apontar literaturas atuais referente à temática em estudo: inclusão educacional, surdez e prática pedagógica inclusiva, a fim de compreender mais de perto a realidade da qual nos propomos estudar.

E assim, tomou-se como referência o mapa do Brasil e do Estado de Pernambuco para se poder localizar a cidade do Recife, e por fim, o mapa das RPAs para localização da RPA 3 a qual foi estuda.

Mapa 1 – Estado de Pernambuco Localizado no Mapa do Brasil



Fonte: [http:// aquipernambuco.com.br](http://aquipernambuco.com.br)

Cabe salientar que o estado de Pernambuco se localiza no Centro-Leste da região Nordeste do Brasil, limitando-se ao Norte pelos estados: Paraíba e Ceará, ao Sul: Alagoas e Bahia, ao Oeste: Piauí e ao Leste: Oceano Atlântico. Sua capital Recife. Pernambuco possui cerca de 185 municípios. Dentre eles, destaca-se a cidade do Recife. Ocupa uma área de 98 311 Km². É o sétimo Estado mais populoso do Brasil e conta com aproximadamente com uma população de 8.796.032 habitantes. Faz parte do seu território o Arquipélago de Fernando de Noronha. Sua Sede Administrativa fica no Palácio do Campo das Princesas. O atual governador é o Ilm^o Sr. Eduardo Campos (PSB).

Mapa 2 – Cidade do Recife Localizada no Mapa de Pernambuco



Fonte: <http://www.guianet.com.br>

É importante apontar que a cidade do Recife apresenta diferenças significativas na construção do seu espaço, deixando bem evidente uma forte desigualdade social, relacionada a sua história.

Possui uma área de 220 km, de acordo com o Censo Demográfico de 2010, uma população de 1.536.934 habitantes, que está distribuída de maneira desigual nos 94 bairros que constituem a cidade, dos quais cerca de 67,4% estão localizados nos morros presentes de Norte a Sul, com 543 favelas, onde 54% dos seus habitantes ganham até $\frac{1}{2}$ salário mínimo. Apresenta uma região metropolitana organizada por 14 municípios e o Recife é o município núcleo, exercendo influência social, econômica e política direta nos municípios do contexto metropolitano e em outros Estados do Nordeste.

Recife se insere na Mesorregião Metropolitana, fazendo parte da Zona Fisiográfica do Litoral, com uma ampla linha de fronteira. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a cidade abriga 6 RPA's – Regiões Político Administrativas. Tais Regiões têm sua divisão voltada para suprir o que se necessita no planejamento e na administração pelo qual foi criada a sua funcionalidade. Pois, reflete de alguma maneira aos diferentes territórios que existem na cidade, no que se refere às relações sociais que têm seu desenvolvimento através deles, bem como através da realidade econômica das pessoas que habitam neles, dando o direito que se percebam os locais onde os contrastes se encontram mais acirrados.

Sua economia está alicerçada no setor terciário. Recife apresenta indicadores sociais que denotam uma precária qualidade de vida na cidade, com altos índices de desemprego que se associam aos baixos salários e a pouca qualificação profissional de seus trabalhadores, configurando-se grandes desigualdades sociais e acesso restrito aos bens sociais.

Sendo assim, vale salientar que esta rede prima pela Democratização do Acesso à Educação de Qualidade. É uma das metas atribuídas pela Secretaria de Educação da cidade do Recife, que vem investindo na garantia do ingresso de crianças de seis anos nas escolas da referida rede. Portanto, mostra-se que as crianças e jovens matriculados nas diversas modalidades do ensino desta rede municipal (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos), têm em sua jornada 20 horas/aula semanal e 200 dias letivos, com programas e ações que têm o propósito de atender as necessidades diferenciadas dos alunos (Educação Inclusiva) para melhorar e aprimorar a aprendizagem, bem como ampliar o conhecimento. Pois, com isso priorizar a formação continuada dos educadores, valorizando o tempo escolar no dia a dia da prática do educador.

Vale salientar que mais de 144 mil estudantes estão matriculados nas escolas municipais da cidade do Recife: 1-Educação Infantil (de 0 a 5 anos), acolhendo aproximadamente 17 mil crianças, onde mais de 6 mil estão nas creches municipais; 2- Ensino Fundamental abrangendo uma matrícula de quase cem mil alunos; 3-Ensino Médio contando com 2 mil estudantes por existir apenas duas escolas; 4-Educação de Jovens e Adultos (EJA) com aproximadamente 25 mil alunos.

A Rede Municipal de Ensino do Recife dispõe hoje de:

- 214 escolas;
- 58 creches;
- 19 escolas profissionalizantes;
- 119 escolas comunitárias conveniadas;
- 25 creches comunitárias conveniadas.

Em se tratando da construção da história da educação especial, no sistema educacional desta cidade, aponta-se que passou por diversas formas de organizações e, de certa forma, vem acompanhando o movimento da educação especial no Brasil. Iniciou-se na década de 90, a partir da instituição de um Núcleo de Avaliação para o atendimento de alunos com dificuldade de aprendizagem e reabilitação. Também, a criação das primeiras classes especiais nas áreas mental e da surdez, a partir de convênios com entidades não governamentais que faziam esse tipo de atendimento. Esse movimento evidencia a diferença das instituições públicas de assumirem a educação das pessoas com deficiência, considerando-as muito mais como um atendimento filantrópico do que, de fato, um direito. Posteriormente, numa reestruturação da Secretaria de Educação, o Núcleo foi extinto e substituído pela Gerência de

Educação Especial, inserido na Diretoria de Ensino, juntos a outros departamentos responsáveis pelos outros níveis /modalidades de ensino.

Em 1992, as classes especiais de surdos, antes atendidos em uma instituição não governamental, foram remanejadas para uma escola municipal, o que se considera importante tendo em vista que sinaliza a disposição da instituição pública em assumir a educação desses sujeitos.

E assim, de acordo com o relato verbal da Gerência de Educação Especial¹⁴, nota-se que tem como finalidade promover ações voltadas para a garantia do AEE para alunos com deficiência, como:

- a) Levantamento dos alunos com diagnóstico e sem diagnóstico que ingressam na escola por meio de registro padronizado;
- b) Acompanhamento ao professor da sala regular no processo de inclusão, pelo professor do AEE no que diz respeito à orientação pedagógica;
- c) encaminhamento de alunos com deficiência para serem atendidos de forma especializada com a ajuda da parceria entre educação/saúde;
- d) Formação continuada para professor do AEE na área de inclusão educacional e educação especial, com o propósito de dar suporte à escolarização dos alunos que apresentam deficiência, bem como aos docentes em sua prática pedagógica;
- e) Oferta de curso de LIBRAS para professores, alunos, pais e comunidade.

A escolha da cidade do Recife para o desenvolvimento dos estudos propostos, aconteceu pelo fato de atuar como professora itinerante da educação especial. Nesse sentido, já havia despertado uma curiosidade investigativa no sentido de poder perceber os resultados do trabalho vivenciado entre os professores dessa rede, transformados em documentos oficiais como proposta para a educação da cidade do Recife. Também, pela elaboração, a partir da Lei Orgânica, de uma proposta educacional inclusiva para toda a rede, envolvendo alunos com deficiência. Além disso, a rede buscou garantir vagas para todos os alunos com deficiência em escolas regulares em todas as RPAs e construção de SAPES¹⁵ - Sistemática de Atendimento Pedagógico Especializado, que hoje são chamadas de SRM – Sala de Recurso Multifuncional, para que o aluno matriculado e incluso na sala regular tivesse no turno oposto ao seu, o atendimento especializado. Isso deu início as primeiras indagações sobre as estratégias de inclusão educacional desenvolvidas com alunos surdos nessa rede.

¹⁴ Proposta da Gerência de Educação Especial. Informações adquiridas em conversa com a equipe técnica na Gerência.

¹⁵ São as Salas de Atendimento Especializados que hoje são as SRMs.

2.5 Seleção dos sujeitos da investigação

2.5.1 Locus da investigação

Compreende-se que a inclusão aponta para mudanças institucionais e éticas. Pois, a escola pode ser observada como um local de convivência que se compartilha e executa-se conhecimentos técnicos, científicos, filosóficos, políticos e morais. Ela deve servir de base para a produção de saber que, por sua vez, é produzir ideias em um determinado tempo e por uma geração determinada em um local determinado, também, consequentemente o produto é a cultura. Por isso, de acordo com Gavioli, (2006), o papel da escola é permitir a formação do ser e a troca de culturas, primando pela convivência da diversidade. É na escola que a construção de vidas e culturas se perpetuam.

Sendo assim, para saber de que maneira os professores vem trabalhando no fazer pedagógico, numa perspectiva inclusiva com alunos surdos na sala regular, foram observadas e analisadas quatro escolas que atendem esses alunos. Pois, para o lócus da pesquisa, fez-se a opção pelas escolas da rede municipal de ensino da cidade do Recife, situadas no Estado de Pernambuco.

De acordo com os dados da rede, a pesquisa abrange 100% das escolas que têm alunos com deficiência auditiva em classe regular, do 1º e 2º ciclos, da Região Política Administrativa- RPA 3- (Mapa-03) e do turno diurno.

Mapa 3 – Localização da Distribuição das Regiões Políticas Administrativas -RPAs do Recife.



Escolas Investigadas da RPA 3–
Bairros: Nova Descoberta, Passarinho,
,Guabiraba e Dois Irmãos.

Fonte: [http:// policiacivil.pe.gov.br](http://policiacivil.pe.gov.br)

A RPA 3, que compreende 29 bairros¹⁶, tais como: Aflitos, Alto do Mandu, Casa Forte, Derby, Graças, Jaqueira, Monteiro, Santana, Mangabeira, Morro da Conceição, Sítio dos Pintos, Tamarineira, Alto José Bonifácio, Apipucos, Dois Irmãos, Espinheiro, Casa Amarela, Alto José do Pinho, Parnamirim, Poço da Panela, Vasco da Gama, Brejo da Guabiraba, Brejo de Beberibe, Córrego do Jenipapo, Guabiraba, Macaxeira, Nova Descoberta, Passarinho e Pau Ferro.

Nesse primeiro momento tornou-se necessário caracterizar o espaço físico das escolas e a formação do professor, para que diante dessa descrição o leitor possa entender as discussões que permeiam as observações e as entrevistas realizadas com as professoras, as coordenadoras e as gestoras.

Para justificar a escolha do lócus da investigação, preferimos utilizar o critério das salas funcionarem tanto em escolas bases, como em anexo para verificar se o trabalho é desenvolvido da mesma forma, em ambas, sem privilégios diante do processo de ensino.

De acordo com Minayo (2004), a escolha do lócus como sendo prioritária para a fase exploratória da etapa do momento relacional, serve de caminho para delinear respostas aos objetivos . Portanto, utilizou-se a letra (E) ligada aos números: 01, 02, 03 e 04 para sinalizar as escolas campo de investigação.

Diante disso, caracterizou- se essas escolas de forma sigilosa para buscar diante de sua realidade respostas que indicaram se os objetivos propostos foram atendidos.

Observa- se através da tabela 1 os principais tipos de deficiência e os números de casos encontrados nas escolas estudadas.

¹⁶ Fonte: <http://www.recife.pe.gov.br>

Tabela 1 – Tipos de deficiência e casos encontrados nas escolas investigadas

	Unidades	Nº de casos	Turno	Ano	Tipos de deficiência	Localização no município
1	E1	1	M	3º A	AUDITIVA	ZONA URBANA
		2	T	2º C	INTELECTUAL	ZONA URBANA
		1	T	3º B	VISUAL	ZONA URBANA
		1	M	2º A	AUDITIVA	ZONA URBANA
2	E2	1	M	2º A	AUDITIVO	ZONA URBANA
		3	M	4º A	INTELECTUAL	ZONA URBANA
3	E3 (Base) E3 (Anexo)	1	M	3º B	AUDITIVA	ZONA URBANA
		1	M	1º A	SINDROME DE DOWN	ZONA URBANA
		1	M	2º A	AUDITIVA	ZONA URBANA
4	E4	2	T	3º C	INTELECTUAL	ZONA URBANA
		1	M	2º A	AUDITIVA	ZONA URBANA
		1	M	2º B	FÍSICA	ZONA URBANA
		2	M	4º A	INTELECTUAL	ZONA URBANA
TOTAL	4 UNIDADES	18				

ESCOLA E1

A referida escola pertence a rede municipal do Recife. Atende a alunos de 04 e 05 anos de idade (Grupos: IV e V) - Educação Infantil, Ciclo 1, Anos: 01, 02 , 03 com idade de 06 a 11 anos, Ciclo 2 , Anos: 01 e 02 - alunos de 11 a 12, 13 e 14 anos, nos turnos: manhã e tarde. No turno noturno atende a EJA- Educação de Jovens e Adultos- a partir dos 15 anos.

Há 05 alunos com deficiência em sua totalidade. No turno da manhã existem 02 alunos surdos. No turno da tarde, são 02 alunos com deficiência intelectual e 01, com deficiência visual.

O prédio é da Prefeitura do Recife e é mantido por ela. Possui 08 salas de aula para o funcionamento das aulas, 01 sala para a direção, 01 secretaria, 01 sala de professores climatizada, 01 sala para atendimento de alunos com necessidades especiais (SRM), 01 sala para a coordenação pedagógica, 01 refeitório equipado, área de recreação, 01 almoxarifado e 06 sanitários organizados. A equipe gestora é formada pela dirigente, vice-dirigente, assistente de direção, secretária, coordenadora pedagógica e apoio pedagógico. O corpo docente é composto por 19 professores regentes efetivos e 01 professora do atendimento educacional especializado que atende alunos no turno oposto que apresentam necessidades especiais. Há duas merendeiras, três auxiliares de serviços gerais, dois vigias.

Localizada numa área ladeirada, a Escola tem característica de Zona Rural, mas é considerada Zona Urbana Periférica. É uma localidade que apresenta pouca infraestrutura. As

peessoas que habitam nesse espaço têm um poder aquisitivo muito baixo. Alguns pais sobrevivem de atividades informais, outros são desempregados.

Na área, há, apenas, esta Escola para suprir as necessidades da população. Outra escola que atende à comunidade fica um pouco distante. Pertence ao Governo do Estado de Pernambuco e fica na divisa entre Recife e Olinda.

Vale salientar que alguns programas foram implantados na Escola, tais como: o Programa Saúde na Escola que tem como objetivo proporcionar prevenção em relação à problemas de saúde bucal, ao combate à violência física, psicológica, palestras para a comunidade escolar sobre DSTs e gravidez na adolescência.

Há, também, o Programa Mais Educação que oferece atividades que favorecem a melhoria da aprendizagem dos alunos, como: esporte, lazer, letramento, matemática, outros, bem como a inclusão social. Essas atividades são vivenciadas pelos alunos no turno oposto ao horário de estudo.

A Escola recebe verba do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola e de Suprimentos, que tem o propósito de resolver os problemas de manutenção.

O PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola que com suas metas e ações junto ao PPP- Projeto Político e Pedagógico explicita como a escola planeja a ação didático-pedagógica e os eixos de trabalho priorizados. Ambos elaborados com a participação de todos que fazem a escola.

Também, é importante enfatizar que o Conselho Escolar é muito atuante. Cumpre com as determinações existentes no seu regimento e plano de trabalho.

Vale apontar que diante dos alunos com NEE a equipe gestora juntamente com a professora do AEE fazem no início do ano letivo uma sondagem com todos os alunos para perceber se algum aluno apresenta dificuldade de aprendizagem. Os alunos que chegam com laudo médico, também, passam por uma avaliação para saber qual será o acompanhamento que irá ser feito. Nesta avaliação os pais são chamados para uma anamnese e possível encaminhamento.

ESCOLA E02

Esta Escola se localiza num bairro populoso e muito carente, fica numa área chamada de córrego, mas, é considerada zona urbana. Funciona em prédio da Prefeitura do Recife. A comunidade vive de forma precária. Muitos alunos moram em sítios. Os pais, em sua maioria,

não possuem emprego fixo. Vivem do programa Bolsa Família, muitos vendem frutas, são ajudante de pedreiro, pintor, separadores de lixo.

Na comunidade existem duas escolas que pertencem a prefeitura do Recife. Uma atende, apenas, os alunos que ingressam na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, a outra escola é a Escola investigada. Essa atende alunos do ensino Fundamental I e II e EJA. Também, há escolas particulares no bairro. São pequenas e atendem, em sua maioria, a Educação Infantil.

A Escola é composta por: 01 dirigente, 01 vice-dirigente, 02 coordenadoras pedagógicas, 01 secretária, 02 bibliotecárias, 02 vigias, 03 merendeiras, 02 auxiliares de serviços gerais, 29 professores no total dos 03 turnos. Todos efetivos. Atende alunos dos segmentos: Educação Infantil, 1º, 2º, 3º e 4º ciclos e EJA. Conta com 04 alunos com deficiência no turno da manhã do 1º e 2º ciclos, dentre eles, 01 é surdo.

É contemplada com recursos do PDDE e suprimentos. O PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola prima por metas e ações que impulsionam a questão da inclusão no que se refere ao atendimento do aluno com deficiência em SRM e a garantia da matrícula desse. Mesmo sem a existência dessa sala. O aluno será atendido em outra escola.

Alguns programas dão suporte a Escola, como: Programa Saúde na Escola- procura combater problemas no que diz respeito à saúde bucal, à violência não só dentro da escola, o Programa de Combate e Redução de Danos que, por sua vez, procura prevenção do bullying. Há, também, o Programa Mais Educação, o Segundo Tempo e Escola Aberta. Ambos atendem a Escola oferecendo atividades esportivas, letramento, matemática, outras que favorecem a inclusão social.

ESCOLA E03

É uma escola com localidade favorecida, pois há posto de saúde próximo, escolas municipais, estaduais e privadas, com funcionamento nos três turnos, terminal de ônibus para várias localidades. Fica entre Recife e Olinda.

Conta com 08 salas de aula na escola base e 02 salas de aula em um anexo, 01 sala de recurso (SRM), adaptações do prédio, 06 sanitários adaptados, rampas de acessibilidade, 01 quadra de esporte, 01 biblioteca, espaço para recreação, um refeitório equipado. Há um anexo onde funcionam 02 salas de aula com alunos de educação infantil, o espaço é pequeno, mas organizado, fica em frente à escola base.

A gestão escolar é bem aceita, foi eleita de forma direta e teve a participação do Conselho Escolar. Juntos gerenciam as verbas recebidas pelos programas: Mais Educação, PDDE, PDE e Segundo Tempo.

O corpo docente é formado por 24 professores efetivos, participativos e comprometidos, pois são frequentes nas formações continuadas desenvolvidas pela Secretaria de educação.

Com relação aos alunos com NEE, sabe-se que a coordenação junto com a professora do AEE fazem um levantamento no início do ano letivo desses alunos, avaliam e encaminham aos órgãos competentes, bem como fazem acompanhamento psicopedagógico no turno oposto, no espaço escolar por haver estrutura para este atendimento.

O Conselho Escolar é organizado e comprometido com as metas e ações propostas pela escola em seus projetos educativos.

Conta com uma comunidade participativa, pois a presença dos pais nos projetos desenvolvidos pela escola é muito intensa.

ESCOLA E04

Escola localizada em uma área plana. Fica muito próxima do ponto comercial do bairro. É um bairro que possui várias linhas de ônibus, maternidade, postos de saúde, feira livre, escolas municipais, estaduais e privadas, associação de moradores, bares.

A maioria dos pais vive de atividades informais: faxina, empregada doméstica, comércio em sua própria residência.

A escola possui 08 salas de aula, 01 secretaria que funciona como sala da gestora e da coordenadora, 01 sala para os professores, 01 cozinha com dispensa, 04 sanitários, pátio recreativo para aulas de educação física, recreação para os alunos. Também, atende alunos nas modalidades de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) no turno da manhã; a tarde conta com ensino fundamental II (6º ao 9º ano). A noite funciona do 6º ao 9º ano e EJA (1º modalidade).

Possui os programas: PDE- Escola, PDDE, Segundo Tempo e Mais Educação. Todos com a finalidade de melhorar e apoiar o ensino.

O Conselho Escolar é muito organizado. Atua de forma significativa. Está sempre junto a gestão e faz com que a comunidade participe, apoiando atividades propostas pela escola. Tem um corpo docente composto por 28 professores efetivos qualificados e 04

estagiários que desenvolvem um trabalho de muita qualidade na área de informática e multimídia.

O planejamento escolar é organizado obedecendo o calendário oficial informado no início do ano letivo pela Secretaria de Educação. Durante a organização do planejamento que é feito por área de conhecimento, os participantes discutem sobre plano de ensino, dificuldades e avanços, bem como sobre os alunos que apresentam necessidades especiais para que possam ser avaliados e atendidos em uma unidade próxima à escola ou localidades conveniadas pela Secretaria de Educação.

2.6 Seleção dos participantes

2.6.1 Sujeitos da pesquisa

Participaram desse estudo, 06 professores de salas de aula regulares que trabalham com alunos surdos inclusos, 02 professores da SRM, 04 coordenadores e 04 gestores de quatro escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade do Recife, localizadas nos bairros de: Nova Descoberta, Guabiraba, Dois Irmãos e Passarinho, localizadas na RPA 3, do 1º e 2º ciclos, do turno da manhã, onde se encontram os alunos surdos, com roteiro que focalizou as seguintes dimensões: concepções sobre a inclusão educacional (conceito, ideias e opiniões que os professores têm); desenvolvimento do processo de inclusão educacional com alunos surdos (dificuldades encontradas pelos participantes na realização do processo) e condições necessárias à efetivação da prática pedagógica inclusiva (sugestões dos docentes quanto aos aspectos necessários para a viabilização da inclusão escolar).

É importante enfatizar que no início dos trabalhos pensamos em entrevistar o quantitativo de professores de cada escola do turno em que se encontram os alunos surdos inclusos na sala regular, porém durante o processo de desenvolvimento, percebemos que nas 04 escolas, haviam, apenas, 01 aluno surdo. Daí, optamos pelo quantitativo citado acima, fazendo assim, uma comparação entre as escolas escolhidas.

Inicialmente, apresentaremos a caracterização dos sujeitos (professores de salas regulares e de SRM, gestores e coordenadores) de acordo com o sexo, formação acadêmica, tempo no magistério, função, tempo na rede de ensino e experiência com alunos surdos.

Tabela 2 – Características dos sujeitos

PROFESSORES (SALAS REGULARES E SRM), COORDENADORES E GESTORES	SEXO		FORMAÇÃO ACADÊMICA			TEMPO NO MAGISTÉRIO	TEMPO NA FUNÇÃO	TEMPO NO MAGISTÉRIO COM ALUNOS SURDOS	TEMPO NA REDE MUNICIPAL
	M	F	MAGISTÉRIO	GRADUAÇÃO	PÓS- GRADUAÇÃO				
P1		X			X	06 ANOS	06 ANOS	01 ANO	04 ANOS
P2		X		X		18 ANOS	18 ANOS	-	18 ANOS
P3		X			X	04 ANOS	04 ANOS	-	04 ANOS
P4		X		X		23 ANOS	23 ANOS	02 ANOS	19 ANOS
P5		X		X		24 ANOS	24 ANOS	-	20 ANOS
P6		X		X		20 ANOS	20 ANOS	-	18 ANOS
P1-SRM		x			x	20 ANOS	09 ANOS	09 ANOS	12 ANOS
P2-SRM		x			x	19 ANOS	19 ANOS	16 ANOS	07 ANOS
C1		X			X	11 ANOS	08 ANOS	04 ANOS	15 ANOS
C2		X			X	16 ANOS	06 ANOS	-	20 ANOS
C3		X			X	09 ANOS	06 ANOS	-	20 ANOS
C4		X			X	14 ANOS	08 ANOS	-	11 ANOS
G1		X		X		15 ANOS	04 ANOS	-	10 ANOS
G2		X			X	16 ANOS	06 ANOS	-	09 ANOS
G3		X			X	14 ANOS	04 ANOS	-	09 ANOS
G4		X			X	19 ANOS	09 ANOS	-	11 ANOS

Legenda: P- Professor; C-coordenador ; G- gestor.

Com base na informação citada, observa-se que dos professores investigados, 02 possuem pós-graduação e têm pouco tempo no magistério e na rede municipal do Recife. Os outros 04 professores são graduados e têm mais tempo no magistério e na referida rede. Pois, já têm tempo para se aposentar do trabalho pelo fato de terem trabalhado, anteriormente, em outro vínculo. Também, apenas, o P1 e o P4 têm experiências com aluno surdo, mesmo que seja de 01e 02 anos.

Em se tratando dos coordenadores das escolas investigadas, sabe-se que todos são pós-graduados, 01 tem, apenas experiência com aluno surdo e todos têm mais de 10 anos na rede municipal.

Já em relação aos gestores, observa-se que 03 são pós-graduados e 01, apenas, graduados.

Com o intuito de garantir a privacidade dos sujeitos da investigação, optamos pela codificação do material usado no estudo exploratório- as entrevistas. E assim, criamos as siglas: P1, P2, P3, P4, P5, P6 para professores; G1, G2, G3, G4 para os gestores; C1, C2, C3, C4 para os coordenadores.

Além disso, há 02 professoras que trabalham em SRM , recebendo os alunos com NEE no turno oposto para fazer um acompanhamento mais preciso, levando em consideração as

especificidades de cada um. Percebe-se que estes têm tempo no magistério e experiência com alunos especiais.

2.7 Instrumentos de recolha de dados

Envolvemo-nos com os sujeitos que participaram da pesquisa através de instrumentos escolhidos para a coleta de dados, como: entrevistas semiestruturadas e a observação direta, com o intuito de aprofundar os conhecimentos com relação às estratégias de inclusão educacionais desenvolvidas com alunos surdos e apontar contribuições acerca dos estudos já existentes nesta área.

2.7.1 Entrevista

A entrevista, de caráter semiestruturada, instrumento comumente utilizado nas pesquisas em Ciências Sociais, propicia uma ação interativa entre o entrevistador e o entrevistado, possibilitando esclarecer, adaptar e obter outras informações.

Esse instrumento é marcado pelo processo de interação, tendo como privilegio fundamental receber de forma imediata informações, para serem aprofundadas por outros instrumentos. No estudo proposto pelas pesquisadoras, a investigação foi realizada como sendo um dos instrumentos para a captação das estratégias de inclusão escolar utilizadas pelos professores.

Por isso, de acordo com Richardson, (1999), a palavra entrevista é:

“construída a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separam duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevistado refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas.” (Richardson, 1999, p 207-208)

Cabe enfatizar que há uma relação de confiança entre o entrevistador e o participante. Isto faz com que, por meio da verbalização, ocorra a oportunidade de se trazer elementos fundamentais que sirvam de ajuda para dar respostas a questões da investigação.

Para darmos início as entrevistas, partimos para a construção de um roteiro dividido em blocos: a) um bloco de questões sobre o conhecimento dos professores, gestores e coordenadores ouvintes acerca da inclusão educacional; b) um bloco de questões em que buscávamos compreender a concepção dos entrevistados sobre a educação de surdos; c) um

terceiro, em que buscamos compreender os reflexos da prática pedagógica dos professores para analisar as estratégias por eles aplicadas.

As entrevistas foram agendadas de maneira antecipada e realizadas nas Escolas Campo de Investigação, no período de Abril a Junho, e gravadas com a permissão de todas as entrevistadas.

2.7.2 Observação direta

Esta técnica de observação, onde segundo Richardson (2007; p.26), “não está restrita apenas ao que vemos: inclui todos os nossos sentidos “[...], devemos aprender a observar de maneira mais aberta possível para que possamos questionar-nos sobre o que, por que e como são os fenômenos”.

É uma técnica que deve ser sensível, mensurável e passível de repetição. Pois, segundo Quivy (2005), é um método restrito, pelo fato de ser baseado na observação visual.

Para Minayo (2007), “a observação direta é a entrada no campo da pesquisa”. Enfatiza que a “priori” É infinitamente amplo e só depende, em definitivo, dos objetivos do seu trabalho.

Sendo assim, com esse instrumento, focamos os aspectos que contemplaram os objetivos de nossa pesquisa.

2.8 Procedimentos para a coleta de dados

Em se tratando do campo de pesquisa, a fase exploratória aconteceu por meio de visita à Gerência de Educação Especial para solicitação da devida autorização, para dar início ao processo de investigação. Também, submeter a pesquisa ao Conselho de Ética para iniciar a pesquisa.

Depois do consentimento dos participantes da investigação, visitou-se as escolas escolhidas, para fazer uma reunião com os professores das salas regulares que estão com alunos surdos inclusos, para explicar acerca do trabalho que foi desenvolvido. Nesse encontro, foram apresentados os objetivos do estudo, a metodologia adotada, bem como esclarecimento das dúvidas acerca da pesquisa que foi realizada nessas Instituições e sem esquecer que foi assegurado o sigilo das respostas dos entrevistados, além do anonimato dos mesmos. Também, que os entrevistados se sentiram livres para fazer críticas. Além disso, foi solicitado

aos entrevistados autorização para a gravação da entrevista e para as observações de sua prática. De acordo com Richardson (2008):

“O pesquisador conhece previamente os aspectos que deseja pesquisar e, com base neles formula alguns pontos a tratar na entrevista. As perguntas dependem do entrevistado que tem liberdade de expressar-se como ele quiser guiado pelo entrevistador.” (Richardson, 2008; p.212)

Cabe informar que os procedimentos de coleta e geração de dados se deram através de observação dos alunos surdos e professores nas salas de aula e de entrevistas aplicadas de forma individual aos professores envolvidos no processo. Pode-se lembrar que durante os trabalhos houve um respeito mútuo entre os investigados e a investigadora. Algumas educadoras apresentaram receio e nervosismo para autorizar a entrevista, afirmando sempre: “eu confio no seu trabalho. Percebo que seu trabalho é sério”. Isso aconteceu mesmo depois que foram informadas que o anonimato seria respeitado.

Em se tratando das observações, informamos que aconteceram depois que a pesquisadora fez a primeira visita as escolas, observando como as escolas funcionavam diante de sua organização, das tarefas executadas, bem como das práticas estabelecidas pela professora investigada, utilizando um diário para registro dos fatos importantes de forma contínua. Isso fez com que se observasse a relação da professora com todos os alunos e em especial com o aluno surdo, nos aspectos: condução das tarefas; o comportamento do aluno surdo durante a aula e a relação deste para com os colegas e vice-versa.

O desenvolvimento do trabalho de campo teve sua realização a partir de um roteiro que pode ser visto no (Apêndice- 1) que primou por perguntas simples e abertas que objetivou colher informações abordada na entrevista.

As entrevistas foram executadas de forma individual, obedecendo a disponibilidade dos sujeitos, bem como em tempo e hora determinados e combinado com a pesquisadora.

Depois de concluídas as entrevistas, estas foram transcritas e analisadas mediante a análise de conteúdo, que foi escolhida por perceber que ideias de um indivíduo, opiniões e até mesmo parte de seu comportamento se sobressaiu de forma verbal e escrita e assim, acreditando ser uma forma apropriada para o entendimento dos objetivos presentes.

O método escolhido foi de análise textual que, por sua vez, buscou uma compreensão com mais qualidade de um discurso por colher e apontar os aspectos primordiais e utilizados para inferir por meio da identificação objetiva e sistemática presentes na mensagem com o intuito de apontar os resultados, partindo dos indicadores quantitativos e qualitativos.

Tal análise foi desenvolvida obedecendo as seguintes fases: pré-análise – etapa flexível que permitiu se fazer uma leitura inicial de tudo que foi colhido durante o processo de observações e entrevistas, possibilitando excluir e introduzir elementos novos para a explicação do que estava sendo estudado para estabelecimento das categorias temáticas dos dados; análise do material - codificação e categorização dos elementos para verificação de forma sucinta e por fim, tratamento dos resultados colhidos, a inferência e a interpretação-validação dos resultados.

Cabe salientar que a partir desta pré-leitura citada foram estabelecidas três categorias: 1- Inserção do Aluno Surdo na Escola Regular; 2- Barreiras para Realização da Inclusão Escolar de Alunos Surdos ; 3- Necessidades dos Docentes para Realização da Inclusão de Alunos Surdos na Sala Regular. Tais categorias compõem a visão que cada educador apresenta diante do aluno surdo e consequentemente as estratégias que cada um utiliza no fazer pedagógico. A maneira como foi realizada a análise pode ser vista mediante o (Apêndice- 3). Pois, lendo esse quadro percebe-se que na primeira linha encontram-se as temáticas de análise horizontalmente, na segunda, estão presentes de forma horizontal os elementos possíveis de análise e na última, também, de forma horizontal, estão os temas emergentes.

2.9 Análise e interpretação dos dados

A análise dos dados teve como ponto de partida os discursos de Bardin. Enfatiza que, “por detrás do discurso aparente geralmente simbólico esconde-se um sentido que convém desvendar”(Bardin, 1997; p.14). Nota-se que a afirmativa em destaque, remete a uma análise criteriosa das entrevistas realizadas, através do método análise de conteúdo, que foi o norte da análise e da interpretação.

Para Minayo (1993), a análise de conteúdo pode ser caracterizada como:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos ao objetivo de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.” (Minayo, 1993; p. 199)

Percebe-se que utilizando esse método como ferramenta, foi possível decompor as entrevistas e realizar desdobramentos temáticos, servindo de clareamento para as unidades de análise que, por sua vez, constituíram-se no elemento chave da investigação.

Esse modelo de análise capta as informações ditas ou escrita, visando apresentar as falas que serviram de suporte para as unidades de sentido. Isso fez com que houvesse a seleção de tópicos presentes nas entrevistas e relacionados aos nossos objetos, tais como: inclusão educacional, estratégias desenvolvidas para alunos surdos. E assim, tomamos como base um conjunto de técnicas, significados e significantes de natureza política, histórica, psicológica no que se refere ao que foi coletado.

Diante das considerações apresentadas, o passo seguinte para a análise dos dados foi a categorização, que de acordo com Bardin (2004):

“uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos, unidades de registros, no caso da análise de conteúdo sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.”(Bardin, 2004, p 111)

Essa categoria pode ser estabelecida antes do trabalho de campo, sendo caracterizada como geral e abstrata , conhecida através do método dedutivo (do geral para o particular). Também, estabelecida a partir do método indutivo, caracterizando como categoria coletada, a partir das informações, que segundo Minayo (2001; p. 70), “refere-se a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns que se relacionam entre si”.

Cabe salientar que como passo final, na medida em que as categorias foram definidas e expressas, descritivamente, partindo dos elementos que as constituíram, iniciou-se o processo de explicitação de relação entre elas, a fim de construir um novo texto, um meta-texto.

Em seguida, os resultados do trabalho realizado serão compartilhados com o leitor. E assim, divulgando aos outros a que conclusões as pesquisadoras chegaram a respeito do tema de maneira aproximativa e não definitiva, pelo fato de tais conclusões serem revistas e discutidas posteriormente por outros pesquisadores.

2.10 Considerações éticas

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Conselho de Ética e Pesquisa em Seres Humanos, em 13 de setembro de 2011, de acordo com o registro nº 27/2011 (CAAE: 0024.0.447.000.11). Depois da autorização, foram iniciadas as investigações, pelo fato de envolverem seres humanos e primarem pelo respeito às pessoas, à beneficência e à justiça.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nada jamais continua, tudo vai recomeçar.

(Mário Quintana)

Neste capítulo, apresentam-se os resultados obtidos de forma qualitativa, com base nas investigações desenvolvidas nas entrevistas. Os resultados foram explorados e discutidos diante das categorias temáticas, onde foram constatados na análise do conteúdo (AC). Daí, foram selecionadas as informações dos professores (P), gestores (G) e coordenadores (C) para o registro da compreensão desses profissionais, no que se refere à garantia, à escolarização dos alunos surdos nas salas regulares.

3.1 Inserção do Aluno Surdo na escola regular

Inicialmente, inclusão para as participantes investigadas, quer dizer inserção na rede de ensino. Elas, durante o processo de desenvolvimento das investigações, informaram que de acordo com a legislação educacional atual é um direito do aluno com deficiência, independente de ser surdo no ensino regular, apontando que é necessário que se valorize esse acesso para que o espaço inclusivo seja realmente significativo. Elas informam que:

“A inclusão para mim é quando o aluno deficiente é colocado numa sala de aula regular junto com todos os outros alunos, e depois, apoiá-lo e aos poucos esse aluno vai avançando e conquistando seu espaço. (P1)
[...] inclusão... Bem, é o professor procurando integrar a criança com qualquer deficiência numa sala de aula para que possam conviver juntos, mas com boas condições de trabalho. Coisa que não temos. (P2)
É um avanço para a educação da nossa cidade e rede de ensino. A inclusão só irá melhorar a igualdade dos direitos de todos à escola. É importante perceber que as novas escolas não estão todas equipadas para realmente incluir de forma significativa. (G1)
Abraço essa causa. Incluir é mesmo um desafio, e é colocá-los todos juntos. É dar o primeiro passo. Se formos esperar as condições primeiro, pode não acontecer. As condições melhores conquistaremos no processo. (C1)”

Observando as falas das professoras acima, nota-se que enfatizam a questão do acesso do aluno com deficiência no ensino regular. Portanto, é de fundamental importância direcionar um olhar para o processo desses alunos na educação básica no Brasil, no Estado de Pernambuco e em especial na cidade do Recife. Tais informações foram baseadas através do Censo de 2010 e dos dados relatados dos profissionais da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco e da Cidade do Recife.

Diante dos fatos citados, o Brasil apresenta dados que mostram um total de 928 mil alunos matriculados com necessidades especiais de diversos tipos: deficiência motora, mental, surdez, cegueira, baixa visão, autismo, outros tipos de síndromes e os superdotados (altas habilidades).

A tabela, que se segue, mostra dados de matrícula de alunos com necessidades especiais no Brasil. Veja:

Tabela 3: Matrícula de alunos com necessidades especiais nos estados brasileiros e Distrito Federal

UF	Total de matrículas	Matrículas de alunos com necessidades especiais	%
Acre	266.305	6.795	2,60%
Alagoas	997.048	13.770	1,40%
Amazonas	1.319.599	11.230	0,90%
Amapá	246.389	4.433	1,80%
Bahia	4.063.285	50.459	1,20%
Ceará	2.589.304	38.380	1,50%
Distrito Federal	752.203	24.259	3,20%
Espírito Santo	957.647	19.818	2,10%
Goiás	1.558.413	26.123	1,70%
Maranhão	2.253.378	28.143	1,20%
Minas Gerais	5.281.940	105.783	2,00%
Mato Grosso do Sul	745.690	19.583	2,60%
Mato Grosso	902.971	14.919	1,70%
Pará	2.514.779	23.845	0,90%
Paraíba	1.106.880	15.000	1,40%
Pernambuco	2.652.213	28.919	1,10%
Piauí	1.030.740	12.574	1,20%
Paraná	2.905.631	72.362	2,50%
Rio de Janeiro	4.072.530	51.329	1,30%
Rio Grande do Norte	1.036.173	15.217	1,50%
Rondônia	525.683	9.804	1,90%
Roraima	151.942	1.515	1,00%
Rio Grande do Sul	2.718.522	76.213	2,80%
Santa Catarina	1.688.682	27.064	1,60%
Sergipe	595.592	6.069	1,00%
São Paulo	10.729.290	211.375	2,00%
Tocantins	468.426	13.846	3,00%
Brasil	54.131.255	928.827	1,70%

Fonte: Censo Escolar- 2010.

É importante enfatizar que os alunos que apresentam necessidades especiais e os superdotados fazem um percentual de 1,7% do total de 54 milhões de estudantes brasileiros. O Distrito Federal atinge um maior número destes alunos, apresentando um percentual de

3,2%. O menor número se concentra no Estado do Amazonas, apontando um percentual de 0,9%.

Também, é necessário informar que os dados estatísticos do MEC apontam que 77% dos alunos que apresentam NEE no Brasil estão matriculados na rede pública, (INEP, 2010).

Veja a tabela abaixo:

Tabela 4: Matrícula de alunos com NEE nas redes: pública e privada.

Matrículas	Pública		Particular	
	Total	%	Total	%
Com necessidades especiais	716.560	1,50%	212.267	2,70%
Total	46.412.193	100,00%	7.719.062	100,00%

Fonte: INEP / 2010

Sabendo que o Brasil conta com 752.305 mil estudantes matriculados com deficiência, incluindo crianças e jovens, é necessário informar que, de acordo com as últimas informações contidas no Censo Escolar do INEP, percebe-se que 80% da matrícula desses alunos foram efetivadas em escolas públicas, ficando, aproximadamente, 20% das matrículas em unidades de ensino da rede privada.

Apreciando as tabelas abaixo, constata-se o aumento das matrículas, como:

Tabela 5: Matrícula por etapa de ensino - classes especiais e escolas exclusivas

Ano	Total	Educação Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Educação Profissional
2007	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545
2008	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952
2009	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119
2010	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683
2011	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797
Diferença 2010/2011 em %	-11,2	-32,9	-7,7	17,3	-5,2	16,7

Fonte: INEP/2011

Tabela 6: Matrícula por etapa de ensino – classes comuns (alunos incluídos)

Ano	Total	Educação Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Educação Profissional
2007	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
Diferença 2010/2011 em %	15,3	25,6	15	19,7	14,6	24,2

Fonte: INEP/2011.

Observando o quadro apresentado, nota-se que há um aumento dos alunos com NEE em salas regulares, englobando todos os alunos inclusos em todas as modalidades de ensino. Pois, de 2010 a 2011 tal aumento ficou em torno de 15,3%, causando uma diminuição na quantidade de alunos nas escolas especiais de 11,2%.

Esse fato, de acordo com a LDB/1996, evidencia a defesa do MEC em efetivar a política de educação inclusiva, por defender que a matrícula dos alunos com NEE aconteça, prioritariamente, em salas de aula regulares, ficando o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.

Em se tratando dos dados da rede municipal de ensino da cidade do Recife, cabe informar que, com base na tabela abaixo, observar a realidade da educação especial por RPA, classes especiais, SRM, alunos inclusos nas escolas e creches.

Tabela 7: Alunos especiais e inclusos na rede pública municipal do Recife

RPA	CLASSES ESPECIAIS			ESTUDANTES INCLUSOS				TOTAL DE ESTUDANTES	SRM	
	a) Nº DE ESCOLAS	b) Nº DE CLASSES	c) Nº DE ESTUDANTES	d) Nº DE ESCOLAS	e) Nº DE CRECHES	f) Nº DE CEMEIS	g) Nº DE ESTUDANTES	SOMA c) + g)	Nº DE ALUNOS	Nº DE PROFESSORES
1	2	5	38	16	1	1	176	214	180	22
2	-	-	-	33	3	-	270	270	134	23
3	2	-	86	39	2	-	389	475	209	28
4	-	-	-	25	2	1	343	343	167	18
5	-	-	-	30	1	-	332	332	109	16
6	2	2	8	49	1	-	408	416	216	29
TOTAL	6	7	132	192	10	2	1918	2050	1015	136

Fonte: Resumo das informações colhidas na GEE.

E assim, nota-se que a RPA investigada possui um total de 475 alunos com NEE, sendo que 86 desses alunos estão ainda distribuídos em 02 classes especiais existentes e 389 alunos inclusos. Dos alunos inclusos, 209 estão sendo atendidos e distribuídos em 28 SRMs. Sendo assim, constata-se que a referida rede está cumprindo, lentamente, com as exigências do MEC de extinguir as classes especiais e aumentar as SRMs.

Reportando ainda a fala das participantes P1, P2, G1, C1, percebe-se que elas apontam proposta de inclusão como sendo um avanço e ao mesmo tempo um desafio pelo despreparo da escola e conseqüentemente, direcionando para uma indagação. Pois, o que se busca é uma inclusão com escola de qualidade. Portanto, Mantoan (2001; p. 51), informa que o paradigma inclusão remete para a escola um espaço de cooperação onde, "as pessoas apoiam mutuamente e suas necessidades específicas são atendidas por seus pares, sejam colegas de classe, de escola ou profissionais de áreas afins". Para a autora a escola inclusiva é superar as barreiras que estão impedindo o sucesso na qualidade de ensino.

Baseando-se em Santos e Paulino (2008; p.12), é fundamental informar que a educação inclusiva "busca, por princípios básicos, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, elevar o máximo o nível de participação, coletiva e individual de seus integrantes".

E assim, percebe-se que os autores acima, primando por ideais democráticos, devido às informações apresentadas, revelam que:

"as propostas inclusivas são revolucionárias, pois almejam, incondicionalmente, uma estrutura social menos hierarquizada e excludente, tendo como base o argumento de que todos temos o mesmo valor, pelo simples fato de sermos humanos." (Santos; Paulino, 2008; p 12)

Reportando a fala da G4, constata-se que aponta para a resistência as modificações impostas pela educação inclusiva, quando diz que "ninguém queria essas crianças". Isso nos revela um relato estigmatizado, apontando para uma exclusão escolar. Denari (2006, p. 39) afirma que: "a diferença não é vista como sinônimo de diversidade: diferença tem o peso do entendimento negativo, em que ao aluno são atribuídos características que o transformam em deficiente."

Diante desta visão Golffman (1988; p.13), traz a tona a questão dos estigmas, uma vez que, é "na realidade um tipo especial de relação entre atributo e estereotipo."

É necessário enfatizar que há pessoas vítimas de todo e qualquer tipo de segregação em todos os aspectos sociais. Pois, é importante que se combata a segregação mediante o

"mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade..., mas desde que ele esteja de alguma forma, capacitado para superar barreiras físicas, programáticas e atitude mais nela existentes" (Sassaki, 2007; p. 34).

Com base neste cenário, Mantoan (2006; p.186), informa que “a escola, enquanto estiver pautada para atender esse aluno idealizado e por um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador, a escola vem produzindo situações de exclusão”. Portanto, nesse âmbito, o processo de exclusão tende a crescer e Santos & Paulinos (2008; p. 21), deixam bem claro que “o ‘outro’, o ‘diferente’, o ‘que não domina os códigos da modernidade’, não tem acesso ao processo de globalização em suas diferentes dimensões”.

Com base nesse fato, pode-se enfatizar o relato de Sawaia (1999; p. 9), quando diz que,

“[...] a exclusão é processo complexo de multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético. [...] Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e relações com os outros. Não tem uma única forma e não é falha do sistema, ao contrário, é produto de seu funcionamento.”

Na informação da P5, onde ela diz:

“sou apaixonada pelo desafio de termos uma escola para todos: pobres, ricos, deficientes, negro, branco, índios...”.

Nota-se que aponta para o ideário de promover a justiça, igualdade para se chegar a uma educação inclusiva. Seu depoimento direciona seu acreditar diante da experiência de ter em sua família pessoas deficientes. Isso fez com que se sensibilizasse frente aos preconceitos. Ela se mostrou sensível a causa da inclusão.

Também, percebe-se semelhanças entre a fala de P5 e C4, no que diz respeito à escola para todos. A C4 informa que:

“a escola para todos é para todos mesmos, sem escolher alunos. Eles podem ser ricos, bonitos, feios, pobres, deficientes mentais, surdos...”.

Portanto, para Rodrigues (2006; p.21), isso acontecerá quando a escola “incluir todos os alunos na perspectiva área do grupo etário.[...] assim, conhecer as barreiras que alguns alunos eventualmente enfrentam no seu acesso e participação no processo educativo”.

Por meio das semelhanças citadas, aponta-se Ainscon (1997; p. 218), quando visualiza a educação inclusiva como sendo uma modificação do sistema educacional:

“à superação de barreiras, á participação que pode ser experimentada por quaisquer alunos. [...] é pensar em política de inclusão ou educação inclusiva como dizendo respeito aos alunos com deficiência e a outros caracterizados como tendo necessidades educacionais.”

Diante disso, percebe-se que, com base na proposta da UNESCO (1994; p.41), “as escolas inclusivas, a partir da legislação e documentos, devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas, ou outras”.

Na informação de P6, pode-se entender como as políticas públicas estão sendo enfatizadas no dia-a-dia da escola, quando diz:

“[...] Temos uma equipe escolar consciente do trabalho que será feito.
[...] Além da lei está presente... Eu sou educadora. É o meu papel. As políticas públicas direcionam para os instrumentos que garantem esses direitos? Elas dão suporte?” (P6)

Isso nos remete a vestígios de imposição, diferentemente, de uma visão significativa da proposta inclusiva, devido aos questionamentos expostos.

Além disso, nota-se diante dos depoimentos das professoras que a inclusão é vista como sendo o ingresso na escola regular mediante possibilidades de convivência com os alunos “ditos normais” e socialização. Isso faz com que os alunos com deficiência sejam vistos como tendo as mesmas condições dos alunos normais, mesmo com todas as especificidades. Portanto:

“[...] Fazer um trabalho em conjunto com todos os alunos, independente das limitações que os alunos com deficiência apresentam, mas esses podem se socializar com os outros alunos”. (P4)

Mantoan (2006) contesta tal afirmação por negar o princípio da diferença pelo fato de igualar a pessoa com deficiência à pessoa “dita normal”, para que a pessoa com deficiência não se sinta diferente.

Isso faz com que se intensifique ainda mais a ilusão de que somos realmente iguais. Como exemplo:

“[...] é mostrar aos alunos que estão comigo e dizer que eles são iguais. Não devemos ter distinção entre as pessoas. Todos têm os mesmos direitos.” (P6)

Observando o que foi dito através do depoimento da professora, nota-se que ela faz uma apelação contra a exclusão que fica evidente. Esse apelo deixa nítidos os princípios integracionistas. Esse fato pode ser constatado no relato de Werneck (2002, p.22): “ Integrar? Depende de algumas condições, das possibilidades de cada pessoa. A inclusão exige rupturas. A integração? Pede concessões”. Como exemplo o relato das professoras:

“Para incluir o Aluno Surdo na sala regular é preciso boas condições pra ele ficar na sala, pra ficar mesmo incluso. O professor deve mostrar boas estratégias, né”.
(P3)
[...] É preciso ter realmente condições, né, que podem ser bons materiais, ambiente físico, jogos, tá bem?”(p6)

Percebe-se, que diante desse relato, a presença da integração/inclusão que desde o início do estudo, está arraigado na literatura. Pois, os depoimentos abaixo, apontam para uma dificuldade em distinguir inclusão de integração, como:

“[...] também, acho que inclusão do aluno surdo é sua integração na sala regular com os ouvintes. Essa forma de incluir é verdadeira. Pois, todos estão interagindo uns com os outros. (P1).
Então, eu acho que a inclusão é quando eu integro meu aluno surdo na sala de aula com todos os outros alunos. Daí, vou fazer um trabalho melhor. O que está faltando são as condições de trabalho para desenvolver estratégias que possam elevar o trabalho com todos. Mesmo assim todos fazem as mesmas atividades.” (P2)

Observa-se que apenas colocar os alunos no mesmo espaço (ditos normais e com deficiência) fará com que esteja garantido o processo de inclusão efetivo. O que poderá efetivar tal processo, aponta Mittler (2003; p.27) , é “a essência da inclusão é que deve haver uma investigação. para assegurar aquilo que é relevante e acessível a qualquer aluno na escola”.

Para que isso ocorra, Santos e Paulino (2008; p.124) dizem que, “quando nos desafiamos a realizar a inclusão, pensamos na oportunidade de ressignificar a escola pública, minimizando as práticas excludentes que têm se configurado em seu interior”.

Também, pode-se apontar, diante dos depoimentos das professoras, coordenadoras, e gestoras, a questão de apoio pedagógico, apoio técnico ao aluno com deficiência no âmbito da inserção do aluno surdo na sala regular. Muitas professoras deixaram transparecer que sem estes apoios a inclusão seria quase que impossível de acontecer. Pois, o apoio de profissionais qualificados, como: intérprete de Libras, psicólogo, estagiário (qualificado) para dar suporte ao professor na sala de aula, seria condição necessária para se realizar a verdadeira inclusão

no âmbito escolar. Como exemplificação da afirmação acima, os depoimentos que se seguem, apontam para esta questão:

“[...] bem, se a presença de um psicólogo ou terapeuta pudesse estar sempre em contato com as escolas, isto seria de fundamental importância para que ocorra uma melhoria nos alunos surdos. Eles ficam agitados quando não aprendem. (P2)
[...] eu acho que um intérprete de Libras e um psicólogo com o professor, todos juntos é bem melhor. Eu acho que o aluno surdo é muito difícil para aprender, se o professor não entende o que ele fala. Como é que ele vai passar os conteúdos? Eu fico com medo de não saber fazer com que ele aprenda. Ele está na sala com os colegas. Ele brinca e se comunica com gestos. Até comigo. Tudo bem. Mas, como fica a aprendizagem?”(P5)

Com isso, nota-se a necessidade de práticas pedagógicas mais significativas diante das condições dos alunos, não sendo terapêutica. Pois, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001) estão pautadas na exclusão do modelo médico-terapêutico nas Instituições Educacionais. Porém, o que percebemos é que com base nos estudos de Magalhães (2006; p.359) :

“a educação inclusiva supõe práticas pedagógicas diferenciadas .
[...] Práticas que se concentram na medida em que a Escola se adapta e constrói respostas educativas para atender às demandas de sua clientela. Isto está na contramão das propostas pedagógicas segregadas e clínicas, que historicamente caracterizam a Educação Especial.”

Com relação ao aluno surdo, enfatizado no depoimento citado acima pela professora (P5), cabe salientar que a “educação bilíngue vem sendo apontada como uma possibilidade para esse percurso, propondo-se um novo olhar sobre a surdez que se afasta de uma concepção clínica e reabilitadora” (Gesueli, 2004; p.41).

Sendo assim, é necessário observar as informações de Gesueli (2004; p.76), quando diz que “entender a surdez e os surdos a partir de diferença significativa uma inversão do olhar da exclusão pelo isolamento no mundo do silêncio, passando a entender a surdez como uma experiência e uma representação visual”.

Para ensinar o Aluno Surdo, primando por qualidade na aprendizagem deste, é de fundamental importância, afirma Balieiro (2004; p.77) ,

“Os professores de Alunos Surdos devam ser, preferencialmente, professores surdos com um perfil bilíngue bicultural. [...] quando o professor for ouvinte é importante uma imersão na comunidade surda, objetivando, além de uma

competência em Língua de Sinais, uma compreensão da gramática, a partir das bases culturais.”

Constata-se que no relato de algumas professoras uma ambiguidade em suas práticas, quando afirmam:

“[...] Sinto medo de não puder fazer um trabalho bom. As crianças surdas deveriam, antes de entrar na sala regular, serem alfabetizadas em sala especial. Mas, sei que as classes especiais estão sendo extintas. Mas, assim, acho que colocá-las de imediato junto as outras crianças é tarefa difícil. Me sinto deficiente pra ela, tá certo? (P6)
[...] eu concordo com a inclusão. Todos devem aprender juntos, né? Então,...é assim. Procuro atender bem meus alunos. Todos pra não excluir ninguém.” (G2)

Nota-se que o despreparo do professor é fator marcante para não se efetivar, satisfatoriamente, a inclusão escolar. Figueiredo (2002; p.77), defende que a educação inclusiva: “[...] Requer uma escola aberta para todos os alunos. [...] propõe inserir...todos os excluídos, garantir qualidade, considerar as diferenças e valorizar a diversidade. [...] resgata uma proposta de recriação da escola”.

Para a educação inclusiva que se vislumbra, é preciso que se mude as concepções de ensino, sendo fundamental refletir sobre a função da escola, como informa Ferreira (2004; p.39-40) :

“[...] Desenvolver um processo de inclusão a partir da realidade escolar nacional, parece importante que se tome como referência a função social da escola e a partir dela se estabeleça, para os alunos com deficiência, um plano de desenvolvimento escolar que busque o máximo de desenvolvimento de cada aluno.”

Diante do que foi exposto nessa categoria, pode-se dizer que os docentes investigados relatam sobre a educação inclusiva ora como integração, ora como inclusão. Esses profissionais apontam que a formação especializada e continuada, bem como o apoio técnico e/ou pedagógico são importantes para que se garanta a inserção do aluno surdo no ensino regular, destacando, também, os recursos pedagógicos, a infraestrutura, o apoio da família e da comunidade para que se possa primar por uma escola de qualidade e democrática.

3.2 Barreiras para realização da Inclusão Escolar de alunos surdos

A categoria, que se segue, baseia-se nos seguintes pontos: falta de apoio técnico-pedagógico e comunicação inadequada.

3.2.1 Falta de apoio técnico-pedagógico

Em se tratando da falta de apoio técnico-pedagógico, informada pelos relatos de alguns profissionais investigados, leva-se a crer que tal ausência faz referência à falta de preparo dos docentes pelos órgãos que gerenciam as políticas públicas, bem como pela própria equipe gestora, pedagógica da escola. Esta ausência aponta para o abandono total dos que estão de frente da gestão, fazendo com que o profissional que está na escola, atuando com estes alunos com deficiência inclusos nas salas regulares, procurem formação e preparação de maneira individual. Como exemplificação, o depoimento:

“[...] Será que vou conseguir fazer um trabalho bom sem ajuda? Cadê o apoio que dizem que teremos? [...] tá bom demais sem suporte para um trabalho eficiente. Ah! eu vendo que não iria chegar apoio, procurei um curso pra fazer. Gosto de desafio. É bom vê todos juntos. Aprendendo. A escola é acolhedora. Isso é bom”.
(P6)

E assim, percebe-se que sem apoio técnico-pedagógico necessário, acentua-se a intranquilidade diante de uma ação mais qualificada do profissional, quando dizem:

“[...] Mas, me sinto só. Faço da minha maneira. Não aparece um cristão que diga: veja essas sugestões, tá com dúvida?...”(P4)
Fico preocupada. Quando chegar o final do ano, não sei se vou reter o aluno ou avançá-lo. A aprendizagem do aluno surdo é lenta. Sem ajuda não dá.” (P5)

Como desenvolvimento significativo para a situação citada, cabe informar que esse cenário é um pouco diferente em duas escolas investigadas. Nelas, estão se organizando as SRMs, tendo a presença de um profissional do AEE em cada escola que, por sua vez, irá dar suporte ao professor e ao aluno com deficiência incluso. Mesmo assim, ainda falta muito para uma inclusão efetiva. Pois, esses profissionais estão sendo qualificados pela Secretaria de Educação e Cultura, com profissionais especializados.

Vale salientar que essas salas e esses profissionais não estão presentes em todas as escolas da rede de ensino. Nas escolas em que estão, percebe-se que o educador se apresenta mais tranquilo, como informa:

“[...] Incluir é difícil, né, mas, tendo o apoio da professora do AEE as coisas mudam. Ela faz reuniões conosco, com os pais, dá sugestões para trabalhar com as dificuldades. Mesmo assim, preciso de um intérprete pra me ajudar. Não consigo me comunicar com meu aluno de forma clara. Falo com ele fazendo gestos. É assim. Difícil. (P1)

[...] Nossa escola foi contemplada com uma SRM. Ela está sendo equipada, mas, a professora do AEE já chegou. Ainda, não começou o trabalho de atendimento, mas, ela está ouvindo a gente. Isso é bom. Eu acho assim, né. Pior é não ter nenhum apoio. O mais grave é o aluno não está na escola. A escola é para todos. (P3)

Eu faço o que posso. Não sou a dona do saber. Também, não sei de tudo. Estou sendo treinada pela Gerência para fazer o melhor. Estamos passando por formação continuada nas diversas deficiências. Temos que atender todos os alunos, independente, da deficiência. A Gerência está oferecendo curso de Libras para Alunos Surdos que não se comunicam através da Libras, para os professores do AEE, professores da sala regular, comunidade. Mas, o número de vagas ainda é muito pouco.” (P1-AEE da E1)

Com base nas informações, Stainback e Stainback (1999, p.25), relatam sobre o ensino inclusivo:” [...] A questão está em oferecer a esses alunos os serviços que necessitam, mas em ambientes integrados, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades”.

E assim, constata-se, também, no relato de Miranda (2009; p.94), quando informa que o mediador tem papel fundamental no desenvolvimento do seu trabalho. Ele afirma que:

“a qualidade da ação do mediador inclui, necessariamente, a competência de reconhecer e lidar com as diferenças e necessidades dos educandos. Não é possível descartar a ocorrência de problemas ou dificuldades de aprendizagem devido a questões escolares, uma vez que a escola é, normalmente, despreparada para trabalhar com níveis variados e necessidades específicas.”

Observando os estudos de Alves (2009; p.102), ressalta-se que aborda uma questão muito importante e significativa para um trabalho de qualidade, enfatizando que a presença de uma proposta político-pedagógica para mudanças significativas no âmbito educacional é de suma importância, sendo:

“articulada com o desejo de mudanças e o estabelecimento de novos paradigmas educacionais, que afetem tanto o convívio social e político como a apropriação dos saberes escolares. [...] respeitando as diferenças, sem, no entanto, pretender massificá-las com uma suposta homogeneização, caracterizando, assim, o que é melhor para o aluno. Fazer o melhor para o aluno é prover todas as suas necessidades para que possa operar melhor o mundo.”

E assim, as afirmações parecem apontar para uma educação inclusiva que vislumbre uma concepção de educação que se volte para uma proposta reflexiva do processo de ensino.

3.2.2 Comunicação Inadequada

Baseando-se no discurso de Ramos (2011; p. 84), quando diz que educação de crianças com NEE, como é o caso da deficiência auditiva ou surdez, “é necessário que se adotem estratégias de compensação para que a inclusão da criança seja concretizada”.

Isso é o que não ocorre, em sua maioria, nas escolas investigadas. Nota-se um despreparo muito intenso do professor para desenvolver um trabalho com mais qualidade, ou seja, que realmente atenda às necessidades do alunado como um todo. E em especial os alunos surdos, por não se comunicarem adequadamente, fazendo com que o docente se torne impossibilitado de repassar as competências exigidas no ciclo em que os alunos surdos estão inseridos. Como exemplo, o relato das professoras:

“Acredito que são necessárias estratégias diferenciadas para trabalhar com os alunos surdos, né, eu acho. Eu acho que o professor precisa saber como introduzir os conceitos para eles. Tinha uma intérprete aqui na sala. Foi muito bom. Mas, não tive sorte. Ela cancelou o estágio, e não chegou outro profissional. Está sendo difícil pra mim. Preciso aprender Libras e de muita formação na área especial. Então estou fazendo o possível. Fora da sala ele não está.(P5)
[...] Eu não sei me comunicar com ele pra repassar as aulas. O aluno escreve o que está no quadro, apenas. Ele olha pra mim. Eu faço gestos pra falar com ele. Ele olha bem pra mim quando estou explicando as tarefas. Quero dizer que ele tem um colega que o ajuda. Senta junto dele. É assim. Mas, ele está convivendo com todos.” (P2)

É importante enfatizar que o desempenho do Aluno com deficiência auditiva, em contexto de sala de aula, leva em consideração, segundo Ramos (2011; p.87):

“Localização do aluno deficiente auditivo na sala de aula: a criança deve estar situada próxima do professor;
Ruído na sala de aula: o professor deverá, sempre que possível, reduzir os ruídos, como: arrastar cadeira, os barulhos da rua, entre outros;
Iluminação: [...] uma boa iluminação conduz a uma leitura labial mais eficaz;
Comunicação: todos os colegas, inclusive o professor, devem interagir com a criança deficiente auditiva.”

Em relação à surdez, concordando com Balieiro (2004; p.41), “é sabido que a educação bilíngue tem propiciado uma intensa reflexão sobre a surdez e a comunidade surda, sugerindo a participação dos envolvidos no processo educacional”.

Observando as informações de Skliar (1997; p.140), é de fundamental importância para se entender o processo educacional desta comunidade, desenvolver :

“um modelo no qual o déficit auditivo não cumpra nenhum papel relevante, um modelo que se origine e se justifique nas interações normais e habituais dos surdos entre si, no qual a Língua de Sinais seja o traço fundamental de identificação sociocultural e no qual o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o déficit, mas a continuação de um mecanismo compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram utilizar.”

Para ilustrar as informações citadas, percebe-se em Dorziat (2009; p. 23) que,

“com o fortalecimento da globalização e da suposta aceitação da diferença pelas políticas públicas, foram acatadas antigas reivindicações das pessoas surdas, entre elas a possibilidade de uso, em diversos ambientes públicos, da LS. No caso do Brasil, da LIBRAS.”

Também, informa que “a aceitação da Língua de Sinais nos diferentes espaços sociais representou um avanço considerável quanto aos objetivos das pessoas surdas de terem melhores oportunidades de participação social” (Dorziat, 2009; p.23).

Ainda, a autora faz um relato muito significativo diante das informações relatadas, apontando que,

“considerando as ambiguidades e contradições inerentes a uma cultura regida sob os princípios das identidades universais que cultivam as relações de poder, a LIBRAS toma corpo apenas de aparato legal, de uma ferramenta de valor simbólico para mascarar a continuidade das políticas homogêneas e unilaterais.” (Dorziat, 2009, p 23)

Levando em consideração as informações de Damázio e Ferreira (2010; p.49), pode-se dizer que,

“as diferenças desses alunos serão respeitadas, considerando a obrigatoriedade dos dispositivos legais, que determinam o direito de uma educação bilíngue, em que Libras e Língua Portuguesa escrita constituam línguas de instrução no desenvolvimento de todo o processo educativo.”

Vale salientar que o relato acima intensifica a questão da legalidade. Portanto, cabe enfatizar as informações de Giordani (2006; p.73), quando faz referência sobre a linguagem, de modo geral, dizendo que:

“começou a ocupar, na educação geral, lugar de destaque por ser o meio de todo o intercâmbio educacional.[...] as diferenças de linguagem, até recentemente tinham sido ignoradas com frequência e consideradas como prejuízos incidentais para o processo de aprendizagem.”

Além disso a autora aponta que “o processo educacional para surdos , na área de educação especial, ignorou por muitos anos a viabilidade de qualquer interlocução entre atores pedagógicos”(Giordani, 2006; p.73). Pois, isso fez com que a norma oral se destacasse como sendo a única a tomar lugar privilegiado no espaço dos alunos surdos, podendo esses serem vistos diante da história do indivíduo surdo no seu processo de escolarização que, segundo a autora “desconsiderou a língua da comunidade surda em prol de uma artificializada da tão desejada normatização”(Giordani, 2006; p.74).

Sendo assim, nota-se que a aprendizagem da língua escrita, nos dias atuais, apresenta indícios da imposição citada.

3.3 Necessidades dos docentes para realização da inclusão

Nesta categoria, enfatiza-se a questão da formação docente, visto que:

“é primordial para desenvolver um trabalho eficaz e com mais qualidade.” (G2)

Também, a questão da ausência de uma prática docente inovadora.

Sendo assim, com base em Feldman (2009; p.72), procurar o “conhecimento privilegia a articulação entre a formação de professores e sua prática na escola brasileira”. Pois, nota-se que isso faz com que tal formação caminhe “junto com a produção da escola em construção por meio de ações coletivas, desde a gestão, as práticas curriculares e as condições concretas de trabalho vivenciadas” (Feldman, 2009; p.77).

Com base nas afirmações, observa-se que nos depoimentos das professoras, há uma procura intensificada pelo conhecimento acadêmico, quando dizem:

“[...] é mais fácil se fazer um trabalho tendo conhecimento sistematizado do que o nada. Assim, eu posso melhorar a minha prática. Como posso fazer adaptação no currículo para as aulas com meu aluno surdo se penso que nunca fiz de forma correta? Também, ter o conhecimento da língua de sinais. Tá bem. Penso que é fundamental investimento para a formação nossa. A rede investe pouco nessa área e nós não temos muitas condições de fazer os cursos e de comprar equipamentos adequados para as especificidades de cada aluno. Precisamos de materiais didáticos e de adaptação dos espaços da Escola. Ainda, não temos alunos com deficiência física. Mas, é preciso que a Escola esteja preparada. (P2).

O conhecimento é importante. Mas, a boa vontade não fica atrás. Muitos têm o conhecimento e não aplicam em sala de aula. Outros, têm e fazem um bom trabalho. Isso é relativo. Mas, a formação é importante, no caso do aluno surdo temos que saber mesmo. É um quebra-cabeça. Eu preciso melhorar a minha prática, mas, no momento não posso pagar algum curso que sirva para a minha realidade”. (P6)

Por isso, verifica-se na fala das professoras uma valorização em relação à formação do professor. Pois, nota-se que ambas se sentem receosas pelo fato da rede de ensino a qual estão inseridas, investir pouco ainda na área de formação continuada, apontando para uma perspectiva inclusiva mediante as diversas deficiências, bem como não terem condições de fazer este investimento.

Sendo assim, apontando para os estudos de Prieto (2006; p. 57), vê-se que “a formação de professor deve ser compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade”. Isso faz com que se questione a respeito da importância de existir políticas públicas que favoreçam a formação docente, para que se possa sanar os descaminhos diante desta problemática e assim, garantir propostas para uma educação que prime pela cidadania, sendo para todos.

Diante desse fato, tem-se a contribuição de Mantoan (2006; p. 59), quando diz que “o conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos professores é essencial para subsidiar a formulação de políticas públicas para a sua continuada formação pelos sistemas de ensino”.

Ainda, reportando-se aos relatos citados acima pelas professoras que apontam para falta de condições financeiras para poderem investir em curso que ajude as suas práticas, como também proporcionar continuidade e formação acadêmica delas.

Referindo-se a Soares e Carvalho (2012; p.78), pode-se perceber que isso se deve ao fator de que “a formação docente emerge de múltiplas fontes” que, por sua vez, reflete na sala de aula, causando dificuldades de diversas maneiras, e assim minando o campo profissional.

Com base nos relatos citados sobre a formação docente, é importante se referir a questão da política de formação de professores, levando em consideração a educação especial diante das primeiras iniciativas nacionais. Portanto, cabe salientar que desde a década de 1950

esta formação é alvo de preocupação de governantes e gestores. Soares e Carvalho (2012; p. 23) informam que:

“a professora Ana Rimoli de Faria Dória, como diretora do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, na implementação de Curso Nacional Superior de Formação de Professores para Surdos, previsto no Regimento do Instituto aprovado em 1949, cuja primeira turma, composta de 52 alunos, graduou-se em 1954.”

Cabe ressaltar que tal Instituto já se organizava para a formação de professores especializados. Pois, “no relatório da referida professora, datado de 1956, ela informava que , naquele ano , o país contava com 348 professores especializados”(Soares ; Carvalho, 2012; p.23).

E assim, mesmo com as iniciativas isoladas da professora Ana Dória, foi no ano de 1974, quando foi criado o CENESP- Centro Nacional de Educação Especial que houve um olhar mais preciso com relação à formação de docentes na área de educação especial que se expandiu nacionalmente. Pois, com a elaboração das diretrizes gerais, Soares e Carvalho (2010; p.25), apontam a existência da:

“falta de entrosamento entre os entes federados; a falta de critérios para o financiamento em a avaliação de seu uso; a absoluta falta de dados sobre a quantidade de alunos com deficiência; a distribuição das distintas deficiências; o número de professores e técnicos especializados e a distribuição dos tipos de estabelecimentos existentes.”

Baseando-se no relato acima, é importante informar que houve o surgimento do Projeto Prioritário n. 35 (Educação Especial), que foi integrado ao Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974 que, por sua vez, teve como fator primordial, segundo (Brasil. MEC, Cenesp, 2004; p.16) “promover, caráter prioritário, a formação de recursos humanos para a educação especial”.

E em 1975 com o Plano Nacional de Educação Especial que privilegiou a “Capacitação de Recursos Humanos para a Educação Especial” que, Soares e Carvalho (2012; p. 25), apontam que esta “expressava a resposta à necessidade de formação de professores, tanto especializados quanto do ensino regular”. Também, cabe enfatizar que esta área de ação, diante dos dados (Brasil. MEC, Cenesp, 1975; p.12), “incluía em suas metas a criação de 40 cursos de licenciatura para a educação especial e a atualização de 9.244 professores de salas comuns”.

Além disso, os relatos contidos em (Brasil. MEC, Cenesp; 1977), apontam que “nos dois anos do plano anterior, as metas foram superadas, com o treinamento de 14.020 docentes e técnicos sem fazer a distinção entre a formação docente e a do especialista”.

É importante destacar que em 1980 o cenário começa a se configurar de forma diferente, como informa Mazzotta (1982; p. 67) “dos 40 cursos de licenciatura em educação especial previsto pelo Plano de 1975, apenas, 16 estavam em funcionamento , concentrados no eixo Sudeste-Sul”. Pois, isso direciona para uma ausência na permanência da formação docente especializada.

Partindo das afirmações acima, observa-se que no ano de 1994, no desenvolvimento do governo de Fernando Henrique Cardoso, depois da reabertura política, Soares e Carvalho (2012; p. 32), informam que “a educação especial foi objeto de políticas específicas, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial”. E os propositores desta política pontuaram os aspectos que dificultavam na formação e na atuação do professor (BRASIL. MEC, SEESP, 1994):

“Falta de sistematização do, processo de avaliação/acompanhamento do progresso do aluno;
Insuficiência, na maioria dos Estados, de atendimento aos portadores de necessidades especiais em pré-escolas...;
Insuficiência de oferta de acesso do aluno portador de necessidades especiais na escola;
Dificuldades do sistema de ensino em viabilizar a permanência do portador de necessidades educativas especiais na escola;
Despreparo dos docentes e técnicos das escolas regulares para atender o alunado da educação especial, provocado pela inadequação curricular dos cursos de formação de magistério;
Carência de técnicos para orientação...;
Inadequação dos currículos desenvolvidos pelos professores...;
Insuficiência de propostas inovadoras...;
Indefinição dos critérios para encerrar o processo escolar dos portadores de deficiência...;
Inadequação da rede física e carência de material e de equipamento para atendimento especializado...;
Falta de consenso sobre a melhor forma de operacionalizar o processo de integração escolar dos portadores de deficiência escola...”

Nota-se que no depoimento da professora (P2) já informado anteriormente, fica nítida a presença de alguns aspectos pontuados no documento acima, diante da formação e atuação do professor.

Levando em consideração a formação de professores nos dias atuais, a partir da Constituição de 1988, é fundamental se basear em Soares e Carvalho (2012; p. 38), quando

dizem que “a ênfase dada à inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino obrigou o legislador a prever a formação não só do professor especializado, mas também a preparação dos professores do ensino regular”.

Também, a LDBEN n. 9.394/96 e a Resolução n. 2/2001 do Conselho Nacional de Educação no inciso I do artigo 8º primam por formação de professores para que possam atender os alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Esta Resolução, diante do Documento (Brasil. CNE, 2001, artigo 18, § 1º) determina que, o professor da sala regular que tem alunos com necessidades especiais inclusos nessa sala deve apresentar competências e valores, através de sua formação para :

“Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; Valorizar a educação inclusiva;
Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial”.

Além disso, tal Resolução no parágrafo 3º faz a normatização da formação dos docentes e informa que devem apresentar comprovação, baseado em (Brasil. CNE, 2001, artigo 18, § 3º: “formação em curso de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas...; complementação de estudos em curso de pós-graduação em área específicas da educação especial...”

As ideias propostas se assemelham com as determinações da Gerência de Educação Especial da referida rede, apenas, para o ingresso dos professores do AEE que atendem aos alunos que apresentam necessidades especiais. Esses terão que ser especialistas nessa área. Também, ingressam professores com formação em psicopedagogia, psicologia ou áreas afins, como se pode observar no relato da gestora (G3):

“[...] bem, aqui, sei que a professora que atende os alunos especiais possui formação em psicologia e tem pós-graduação em educação especial, isso contribui para um atendimento mais humano, mais qualificado, então, acredito que teremos aqui um bom resultado no fim do ano, ah...penso que sim. Pois, ela ajuda em atividades, sugere materiais didáticos, conversa com os alunos sobre a inclusão. É isso”. (G3)

Sendo assim, considerando o documento “Política Nacional de Educação Especial” que teve sua publicação em 2008, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da

Educação , pode-se constatar que o professor que faz o atendimento educacional especializado deve,

“[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. [...] cuja atuação deve se centrar no ensino da Língua de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua , do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade , das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores , dos programas de enriquecimento curricular , da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos , da utilização de recursos ópticos , da tecnologia assistiva e outros .”(MEC, SEESP, 2008)

As ideias de Soares e Carvalho (2012; p.86), mostram um fato interessante no que se refere ao modo de se definir as relações para o ensino comum e especial, apontando que,

“na atualidade, é que o especial e o comum seguem, além de diferenciados, dissociado, engendrando (in)definições, reafirmando falsas e velhas expectativas em relação aos alunos , restringindo posições e possibilidades de transformações, da escola e da sociedades.”

Daí, pode-se constatar que a formação docente, como informa Nóvoa (1995; p. 28), “deve ser concebida como um dos componentes de mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia de mudança”. Pois, tal formação deve ser projetada e desenvolvida antes mesmo da mudança, mas no decorrer do processo, favorecendo inovações.

Também, é fundamental percorrer as ideias de Tardif (2002; p.177), elas apontam para a formação docente, enfatizando que: “processo contínuo e permanente de desenvolvimento, pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo”.

No que se refere às práticas pedagógicas, nota-se que o depoimento das professoras: P1, P2, P6, C3, P1 AEE, G3, além dos depoimentos das coordenadoras e gestoras, todas apontam para uma prática que assuma uma postura mais reflexiva, que seja mais aberta, e faça com que todos os alunos aprendam diante das suas especificidades. Como exemplos os depoimentos:

“[...] acredito que incluir, também, necessita de boas condições. E de recursos diferenciados para atender a todos, para que os alunos se sintam realizados e que possam participar sem preconceitos...(P1)

[...] são importantes técnicas diversas para atender os alunos especiais e normais juntos .(P2)

Os alunos precisam de jogos, de atividades diferentes. Também, inserir no PPP da escola formação no PDE para o professor usar outra prática. Ou seja, melhorar sua forma de ensinar. O PDE é um projeto que subsidia o PPP em várias coisas. (C3)

Me sinto importante no processo de ensino . Atendo os alunos especiais no contraturno. Utilizo práticas diferenciadas e auxilio os professores mostrando outras formas de ajudar os alunos. Acho que a formação continuadas ajuda muito na nossa prática pedagógica. (P1 AEE)

Quero fazer diferente, mas preciso de formação para que no início do ano organize um planejamento que atenda a todos, sabendo como organizar o currículo, as técnicas, enfim, tudo o que melhore a prática como educadora. (P6)

[...] desenvolver uma prática não tradicional. Por isso, defendo a formação. A rede tem um calendário de formação continuada para os professores. Mas, precisa dar ênfase a formação na educação inclusiva”. (G3)

Com relação à questão das práticas educacionais inclusivas, para assumi-las Alves (2006; p.103) informa que é primordial práticas que lidem com as diferenças, garantindo a todos os educandos uma educação que vislumbre a qualidade no ensino, sondando o universo escolar, apontando para:

“como fazer; o que meu aluno precisa para aprender; como garantir o acesso aos bens de consumo, à cultura, aos conhecimentos escolares às variadas linguagens; o que o sujeito precisa para atuar de forma plena no mundo; de que maneira garantir as necessidades dos sujeitos as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo; enfim, que mudanças, na forma de ensino, são necessárias para tornar essa escola mais dialética e preparada para acolher a diversidade.”

Vale enfatizar, que é viável para que esse fato se concretize, diz Machado (2008, p.78) de “um currículo que rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas e passe a tratar os sujeitos como cidadãos produtores e produtos de uma cultura”.

Apresentando as informações de Dorziart (2009, p.45), cabe salientar que o currículo deve:

“realizar reflexão rigorosa sobre os conhecimentos para além de listas de conteúdos e atividades, tornar central o desenvolvimento de outros e diferentes pensares, outras e diferentes percepções de mundo e de experiências [...].O currículo representa instrumento poderoso capaz de preparar os indivíduos para a sociedade existente, para posição de domínio ou submissão, para a assunção de posições críticas ou alienadas, para a vivência plena ou apenas parcial da cidadania.”

As informações citadas dão margem para que se possa pensar que, de acordo com Dorziat (2009, p.55), “as dificuldades curriculares estão localizadas na educação como um todo (educação regular), e não apenas na voltada para o surdo (educação especial)”.

Portanto, pode-se tomar como subsídio as ideias das professoras: P5 e C2 quando dizem:

“Devemos trabalhar com todos os alunos fazendo com que eles sejam ativos e participem de todos os acordos propostos em sala de aula, também que reflitam e sejam o centro da ação educativa (P5);
[...] eu não gosto da postura dos educadores que fazem um trabalho didático tradicional, deixando os alunos sem ação para questionar, participar do processo educativo”. (C2)

Com esses depoimentos, pode-se fazer referência as ideias de Freire quando enfatiza que a educação não é neutra. Pois, levando em consideração a educação bancária reportada por ele, é fundamental apontar que essa deixa obscura as formas de dominação que deixa o indivíduo submisso. Como exemplo do autor: “esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou os minimiza, estimulando sua ingenuidade e não a sua criatividade, satisfaz o interesse dos opressores” (Freire, 1987; p. 60).

Com isso, percebe-se que esse tipo de educação anula o poder criativo dos alunos, tornando-os passivos diante das tomadas de decisões. E o educador é aquele que sabe tudo. É o único que pensa. O conhecimento passado por ele é descontextualizado.

Em se tratando do que foi exposto, compreende-se que as escolas que foram campo de pesquisa avaliam suas ações como importante para o processo de inclusão, mesmo tendo que avançar mais nas suas propostas em relação a essa questão por estarem, agindo timidamente diante desse quadro, mas assumindo uma postura mais crítica para que aconteça a verdadeira aprendizagem, onde os docentes percebam a inclusão de maneira inovadora, estando comprometidos socialmente e utilizando estratégias que vislumbrem uma educação inclusiva direcionada à democratização do acesso para que se obtenha uma educação de qualidade, com a utilização de metodologias não mais homogêneas e não mais uma transmissão de conhecimentos apenas. Pois:

“é fato que solucionar criativamente os problemas enfrentados na prática pedagógica e adotar atitudes inclusivas no trato com a diversidade são requisitos essenciais para a construção de uma educação de qualidade que atenda a todas as pessoas, sem qualquer tipo de distinção.” (Silva, 2008, p.45)

Por isso, nota-se que é através das disposições dos docentes que é primordial que estejam qualificados permanentemente para a criação de possibilidades diversificadas, que possam atender a nova demanda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Todo homem deve fazer um trajeto singular,
mas nenhum homem deve fazer um trajeto
solitário*

(Sartre)

Vislumbrando aprofundar as questões relacionadas a essa investigação, diante dos objetivos que a orientam, procurou-se estudar e compreender as estratégias que os professores da rede pública municipal do Recife-PE utilizam no fazer pedagógico com alunos surdos inclusos na sala de aula regular para a ressignificação da prática pedagógica, partindo do reconhecimento da necessidade de uma proposta de trabalho voltada para as especificidades dos alunos, bem como da política atual de educação inclusiva. Portanto, para realização dos trabalhos, partiu-se da abordagem qualitativa.

Chama-se atenção para se perceber que o estudo desenvolvido apresenta limitações por não ser abrangente a todas as instituições de ensino da referida rede. Mas verificou-se um avanço na proposta de educação inclusiva que, por sua vez, está voltada para a garantia de uma educação pautada nos princípios determinados pelos documentos: nacional; internacional, que primam pela contemplação da garantia dos direitos universais, para a construção de caminhos políticos, para que essa garantia seja para todos realmente numa abordagem democrática.

Entretanto, notou-se que as estratégias desenvolvidas com alunos surdos necessitam de reflexões e indagações de todos que fazem parte das escolas campo de pesquisa para o desenvolvimento do processo inclusivo, para que se possa desfrutar de maiores sucessos nos aspectos: inserção do aluno surdo na sala regular; barreiras para realização da inclusão escolar de alunos surdos, em relação à falta de apoio técnico-pedagógico e comunicação inadequada, bem como necessidades dos docentes para realização da inclusão direcionadas para a prática pedagógica e formação docente.

Cabe-se lançar alguns depoimentos, a partir desses resultados, apontando os sucessos e insucessos dessa investigação.

O estudo mostrou que as participantes da amostra, independentemente da função exercida nesse cenário, em sua maioria, apresentam concepções que abordam uma educação inclusiva voltada para a negação das particularidades do aluno. Também, que a inclusão, mesmo que de forma disfarçada, reforça a segregação, assim apresentando a inclusão como

sendo um ato de bondade, por colocar todos juntos, mesmo sem condições, tornando-a um desafio, pelo fato de muitos educadores sentirem dificuldades para indagar, para a modificação de seus posicionamentos e assim, misturando suas respostas, apresentando sentimento de indagação diante dos processos de exclusão que são impostos pela sociedade, tornando os docentes enfraquecidos para as mudanças. Também, tais informações revelam entraves ao sucesso desse processo diante da ausência de preparo da escola, no que se refere aos aspectos atitudinais, arquitetônicos, até mesmo na formação dos professores.

Para tanto, com base nesse quadro, percebe-se que, em relação ao aluno surdo diante da sua inserção na sala de aula regular, uma busca pela escola de qualidade enquanto espaço de colaboração para que suas especificidades sejam atendidas pelos seus pares e promova o sucesso na qualidade do ensino, para que os obstáculos sejam superados, percebendo o aluno surdo e o “dito normal” como tendo as mesmas condições para o processo inclusivo, mesmo sabendo das suas limitações, mas com um trabalho que valorize as especificidades dos educandos. E assim, primar por mudança de concepção de ensino, apontando como fator importante a reflexão sobre a real função da escola, pois o que se percebe é que a escola prioriza fazer o atendimento ao aluno idealizado por ela, lançando mão de uma educação tradicional, a qual prega um discurso elitista que enfatiza situações exclusivistas que não favorecem a justiça, nem a igualdade entre as pessoas.

Com base nas informações, é de suma importância os relatos das educadoras investigadas, pois mesmo apresentando muitas dificuldades, enfatizaram, em relação a inserção do aluno surdo na escola regular, que é necessário a valorização do acesso desses alunos, obedecendo a legislação, além de primar por um espaço verdadeiramente inclusivo, apontando um olhar diferenciado para que a inclusão aconteça com mais qualidade.

No enfoque sobre as barreiras para a realização da inclusão escolar de alunos surdos, pode-se informar como foco principal a falta de apoio pedagógico e de uma comunicação adequada, visto que esse fato se refere ao despreparo dos docentes sinalizados pelos órgãos que fazem o gerenciamento das políticas públicas, como também pela equipe gestora da escola. Informaram que esse quadro se diferencia um pouco em algumas escolas devido a um trabalho mais consistente em relação às deficiências que estão presentes nas escolas. Pois, com a existência de SRMs, tendo como suporte um ou mais profissionais do AEE, percebe-se que o trabalho desenvolvido por estes profissionais vem fazendo a diferença, mas isso não ocorre nas escolas da rede de modo geral, falta muito para que ocorra uma inclusão efetiva.

Em se tratando da comunicação inadequada, informaram que foi apontada como um fator que dificulta a realização de um trabalho que atenda às necessidades do aluno surdo, visto que o docente se torna impossibilitado de trabalhar as competências exigidas no ciclo em que esse aluno se encontra, uma vez que muitos profissionais que lidam com eles, não trabalham numa perspectiva bilíngue, nem conhecem o processo educacional desses por não terem, na maioria das vezes, condições financeiras para investir em cursos de formação que possam ajudá-los em suas práticas pedagógicas, nem a rede de ensino, no momento, está priorizando formação nessa área para todos os profissionais da educação, apenas, para os que trabalham no atendimento educacional especializado, pois, a proposta da rede é que posteriormente, esses profissionais do AEE atuem como agentes multiplicadores, para que todos possam usufruir dos mesmos conhecimentos.

Fazendo o mapeamento das concepções inclusivas direcionadas a docência, encontrou-se como fator explicitado a questão da prática pedagógica e a formação profissional como sendo eficazes para o desenvolvimento de um trabalho mais qualificado, visto que tais indicações foram apontadas como necessidades dos docentes para realização da inclusão. Portanto, enfatizaram os docentes que a acomodação dos órgãos competentes em investir de forma suficiente no educador, como também a desvalorização do docente por parte desses órgãos, impossibilitam as formações continuadas. Também, o depoimento dos profissionais apontou para a necessidade de uma prática pedagógica reflexiva, mais aberta para que sejam respeitadas as especificidades dos alunos diante de suas aprendizagens, onde eles sejam o centro do processo educativo e que seu poder de criatividade não seja negado, cabendo aos docentes perceber a inclusão de forma inovadora, com compromisso social e trabalho com estratégias que valorizem uma educação voltada para a democratização do acesso a educação de qualidade e que favoreçam as metodologias diferenciadas, e que atendendo a nova demanda e a política atual de prática pedagógica, priorizem assim, adaptações curriculares para que o conhecimento seja trabalhado e contextualizado, obedecendo a realidade de cada educando.

Tomando como base os escritos de Lima (2006), as mudanças ocorridas nas últimas décadas, em relação à educação do aluno surdo não são de cunho estratégicos no ensino e nem pela formação do professor. Tais mudanças se apresentam diante do avanço nas pesquisas nessa área promovidas pelos movimentos vindos dos grupos de pessoas surdas, e da própria visão de cidadania e de minoria social pensada hoje, a partir dos movimentos educacionais e sociais.

Assim sendo, é de suma importância a continuação da discussão acerca da educação da pessoa com deficiência auditiva no Brasil, informando sua trajetória educacional e política no intuito de caminhar para uma melhor forma de escolarização desse grupo, buscando uma educação mais significativa para todos.

Essa educação se caracteriza por uma situação de exclusão, de reflexo de uma política educacional que até o início desse século não considerava os direitos linguísticos e de cidadania desse grupo. Apesar de resistir à hegemonia ouvinte, que não privilegia a sua comunicação (a língua de sinais), procurando assemelhá-los culturalmente e linguisticamente, pois, os surdos sempre enfrentaram essa imposição.

Isso só se concretiza repensando a prática, a partir da reflexão sobre os valores e as crenças que estão imersos no seu fazer pedagógico. Mas, apenas o deslocamento do professor, no que se refere à forma como percebe a educação e consequentemente a prática, não é suficiente. É necessário que ocorram modificações em outros níveis, pois pensar o movimento de inclusão educacional significa pensar em transformação, ressignificando os sistemas de ensino e as escolas, na perspectiva de atender as diferenças individuais dos alunos.

Cabe ao educador aprender a lidar com esses alunos, conhecer suas limitações, respeitá-las e, com criatividade descobrir como elas aprendem melhor. Se o aluno receber oportunidades, demonstrará que é um ser criativo e inteligente e que tem um grande potencial para o sucesso. É fundamental que a escola valorize suas potencialidades, para que se sinta mais feliz consigo mesmo e com a vida.

Apontando como reflexão o campo acadêmico, os educadores, como também os que necessitam de uma sociedade mais humana, principalmente a equipe que direciona a educação na cidade do Recife-PE, priorizando um fazer pedagógico de qualidade. E assim, concluímos nossos estudos, baseando-se em Sanches (2011, p.51), quando informa que “as questões inerentes à inclusão e educação inclusiva estão nas agendas dos decisores educativos”. Além disso, ela enfatiza que é “passar de uma escola programada para a seleção a uma escola que aposta no sucesso de todos, e se organiza para isso, traz consigo o questionamento de atitudes e valores, concepções e práticas que foram dados como certos durante décadas” (Sanches, 2011, p.51).

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M.(2010). *O que significa inclusão?* Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>> Acesso em 17 de jul .
- Albuquerque, E.,R., (2007). Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de Pernambuco,.
- Alcântara, I.(2000). Os efeitos da interpretação na linguagem de uma criança surda. *Dissertação de mestrado*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Alencar, M.L. (1990). *Relatório de pesquisa e intervenção em educação especial*. Fortaleza-CE.(Mimeografado).
- Alves, N.; Oliveira, I. B. de (2002). *Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo*. São Paulo: Cortez.
- Aranha. M. S. F.(2001). Inclusão social. In: Manzine, J. (Org.) *Educação Especial- Temas atuais*. UNESP, Marília – Publicações.
- Balieiro, C.(1984). *Alguns aspectos históricos do atendimento educacional ao deficiente auditivo, no Estado de São Paulo*. São Paulo:PUC/SP.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Título Original:L'Analyse de Contenu.Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.Editora: Presses Universitaires de France,.(Edição 70,LDA- Lisboa/Portugal).
- Blanco, R.(1998). *Apresentando na diversidade: implicações educativas*. Mimeo de conferência apresentada em Foz do Iguassu.
- Bourdieu, P.(1999). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.

Brasil.(1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Adaptações Curriculares/ secretaria de educação fundamental. Secretaria de educação especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP.

Brasil.(1994). Ministério da Justiça, Secretaria dos Direitos Humanos. *Declaração de Salamanca e linha de ação*. Brasília: CORDE.

Brasil. (2002) .Lei n.10.436,de 24 de Abril de 2002.*Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasil.

Brasil.(1961). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*- Lei 4.024/61 de 20 de dezembro .

Brasil.(1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*- Lei 9394/96 de 20 de dezembro.

Brasil.(1998).*Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.

Brasil.(1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei n.8.069, de 13 de julho.

Brasil.(1996). Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. *Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos* – Resolução 196: Brasília.

Brasil.(2001). Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala.

Brasil.(2008) Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília MEC/SEESP.

Brasil.(2010). MEC. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, 1999. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em:12,jan.

Brito, L.F. (1995). *Por uma gramática das línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Bucci, M. P. D. (2002). *Direito administrativo e políticas públicas*. São Paulo: Saraiva.

Bueno, J. G. (1993). *Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno e diferença*. São Paulo: EDUC.

_____. (2001). A inclusão de alunos deficientes auditivos nas classes comuns do ensino regular. *Temas desenvolvidos*.

Buffa, M.J.M.B. (2002). A inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular: uma visão de professor de classe comum. *Dissertação de Mestrado em Ciências - Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais*. Universidade de São Paulo, Bauru.

Carvalho, R. E. (1997). *A Nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Castro, M. L. O. de. (1998). *A educação na Constituição de 1988 e a LDB*. Brasília: André Quicé.

_____. (2005) *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação.

Ciccone, M. (1996). *Comunicação total*. Rio de Janeiro: Cultura médica.

Coll, C. (1998). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Editora.

Damázio, M.F.M. (2005). Educação escolar de pessoas com surdez: uma proposta inclusiva. *Tese de Doutorado em Educação*- Faculdade de Educação-Universidade de Campinas, Campinas.

Decreto nº 5.626/05. (2010). Regulamenta a Lei n.10.436 que dispõe sobre a Língua de Sinais-LIBRAS. Disponível em: WWW.libras.org.br/leilibras. Acessado em: 15/06/.

Denari, F.(2006). Um novo olhar sobre a formação do professor de educação especial. In: Rodrigues, D. (Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.

Dorziat, A. (2004). Educação e surdez: o papel do ensino na visão de professores. *Educar em Revista*,. V 23, Curitiba, Editora UFPB.)

_____.(2009). *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão*. Petrópolis - RJ: vozes.

Elliot, A.J.(1982). A linguagem da criança. Rio de Janeiro: Zahar; 1982. *A visão de Piaget sobre a linguagem*; p.46-53.

Estrada, M.,P.,V.,M.,F.(2009). A educação de alunos surdos no 2º e 3º ciclos do ensino básico. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Técnica de Lisboa.Lisboa.

Farrell, M. (2008). Deficiências sensoriais e incapacidades físicas . *Guia do professor*; tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese.Porto Alegre:Artmed.

Feldman, M. G.(2009). Formação de professores e cotidiano escolar. In: Feldman, M. G. *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. Editora SENAC, São Paulo.

Felipe, T.A. (1989). Bilinguismo e surdez.In: *Trabalhos em linguística aplicada*, 1989.

FENEIS . (2002). Kit Libras Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.*Kit Libras é legal*, 2002.

Ferreira, A. B. de H.(2001). *Miniaurelio Século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Novo Fronteiras.

Fleuri, R. M. (2001). Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.27, n.95, p.495-520, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 15 de janeiro.

Figueiredo, R.V. (2006). *Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

Foucault, M.(1998). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra.

Freitas, S.N. (2006). A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo processo. In: *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo, Summus.

Gesser, A.(2009). *LÍBRAS? Que língua é essa?: crianças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo:Parábola Editorial.

Gesueli, Z. M. e Góes, M. C. R. de (2007). *A Língua de Sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita*. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/a_lingua_de_sinais.asp. Acessado em:06/07/2010.

Giordani, I. F.(2006). Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: Lodi, S.C.B.(Org.).*Leitura e escrita no contexto da diversidade*.Porto Alegre: Mediação.

Góes, M.C.R. (2007). *Linguagem, surdez e educação*. Campinas:Autores Associados.

Goffman, E. (1988). *Estigma notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Cidade:Cruz Quebrada, Guanabara.

Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 3ª edição, São Paulo: Plexus.

Gonçalo, S.F. Perfil da produção escrita e da trajetória escolar de alunos surdos de ensino médio. *Dissertação de Mestrado*. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Gonçalves, N. (2010). *Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução*/Nádia Gonçalves, Sandro A. Gonçalves. Petrópolis, RJ: Vozes.

Guijarro, R. B. (2001). *Alunos com necessidades educativas especiais e adaptações curriculares*. Espanha: Ministério da Educação e Ciências.

INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos. (2010). Disponível em: <http://www.ines.org.br/paginas/prevenção>. Acessado em 18/06/.

Jannuzzi, G de Martino. (2006). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados.

Kleinhans, A. C. S. (2006). Processos Cognitivos e Plasticidade Cerebral. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.1, n.1, p.123-138, abril.

Klimsa, S. B. (2010). *Mundo Visual: aprendendo sobre a Língua Brasileira de Sinais*. UFPE.

_____. (2005). *Curso Básico de Libras*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Libregraf.

Lacerda, C. (2010). *Um pouco de história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. Disponível em: [HTTP://WWW.sielo.br](http://WWW.sielo.br). Acessado em: 03/07/.

Lane, H., Hoffmester, R., Bahan, B. (1996). *A journey into the deaf-world*. Califórnia: Dawnsungpress.

Lemos, E. R. (1981). Educação de excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil. *Tese de Doutorado*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense.

Lima, M. S .C.(2004). Surdez, blinguísmo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito.2004. *Tese de Doutorado em Linguística Aplicada* - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade estadual de Campinas, Campinas, SP.

Lloyd, L. L.; Kaplan, H. (1978). *Audiometric interpretation: a manual of basic audiometry*. Baltimore: University Park Press.

Luchesi, M.R.C. .(2003). *Educação de pessoas surdas: experiências vividas, histórias narradas*. Campinas, SP: Papirus.

Lüdke, M.; André, M. E. D. (1986). *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Lúria, A. R. (1998). O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vygotsky, L. S; Lúria, A.R;Leontiev, A.N .*Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*.Tradução: Maria da Penha Villalobo.São Paulo:Editora da Universidade de São Paulo,p.143-189.

Machado, P. C. (2008). *A política de integração/inclusão:um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: Editora da UFSC.

Manjón, D. G. (1995). *Adaptaciones curriculares: guia su elaboracion*. 2. ed. Málaga: Ajibe.

Mantoan, M.T.E. (1998). *A Integração da pessoa com deficiência*. Memnon, São Paulo.

_____.(1999). *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*.São Paulo.Scipione.

_____. (2005). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna Editora.

Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In: Rodrigues, D. *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Marcuschi, L. A. (2002). *Gênero textuais, mídia, ensino de língua*. São Paulo: Cortez.

Martín, E.: Solé, I. (1999). *Intervencion Psicopedagógica y actividade docente: claves para uma colaboracion necessária*. Madri: Alianza.

Martis Cestaro , S. (1999). *O ensino de língua estrangeira: história e metodologia*. Videtur (USP).

Mazzotta, M.; Silveira, J. (1982). *Fundamentos da educação especial*. São Paulo: Pioneira.

Mazzotta, M.(2003). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____.(2005). A escola inclusiva e a sua (des) contextualidade nos 2º e 3º ciclos do ensino básico. *Revista de Humanidades e Tecnologia/Ciências da Educação*.

Mello, A. G. de. (2010). *Os surdos e o fracasso escolar*. Disponível em: [http://www.sitiodesurdo.com.br/Guedes port1.htm](http://www.sitiodesurdo.com.br/Guedes%20port1.htm). Acessado em 24/08/.

Minayo, M. C. S.(1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Miranda, M. I. (2009). *Problemas de aprendizagem na alfabetização e intervenção escolar*. 2ª edição- São Paulo: Cortez.

Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Paraná.

Moore, D. F.(1996). *Educating the deaf- psychology, principles and practice*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Niza, S. (1991). A língua gestual na educação de surdos. In Silva A. *Gestuário – Língua Portuguesa*. Lisboa:Secretaria Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.

Nonato, J. L.(2006). *Leitura, escrita e surdez: a representação do surdo sobre seu processo de escolarização. Dissertação de Mestrado*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Novais, G. S. (2005). *A participação excludente na escola pública: um estudo das representações de educadores sobre aluno(a), escola e prática pedagógica. Tese de Doutorado*. São Paulo - SP. Faculdade de Educação / Universidade de São Paulo.

Nóvoa, A.(1995). *Formação de professores e profissão docente*. In: *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Nunes, R. R.(1999). *A audição e as ajudas individuais*. In Pereira,F.(org.), *O aluno surdo em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira, C.,S.,S.(2011). *Impactos das tecnologias de apoio nas aprendizagens e inclusão de alunos surdos com déficit auditivo. Dissertação de Mestrado*. Escola Superior Almeida Garrett.

Omote, S. (2003). *A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão*. São Paulo: UNESP.

Perlin, G.; Quadros, R. (1997). *Educação de surdos em escola inclusiva? Revista Espaço*, n.7,p.35-40, Rio de Janeiro.

PREFEITURA DO RECIFE. Disponível em: [http:// www. recife. pe. gov. br/ pr/ secplanejamento /inforec/bairros. php](http://www.recife.pe.gov.br/pr/secplanejamento/inforec/bairros.php).

Prietro, R. G.; Arantes, V. A. (2006). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.

Quadros, R. M. (1997). *Educação de surdo: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ramos, T, R, F. (2011). A inclusão de crianças com deficiente auditiva: estratégias de comunicação. *Dissertação de Mestrado*. Escola Superior de Educação.Lisboa.

Richardson, R. J. (1985). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

Rodrigues, D. (org). (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.

Rosa, A. M.(1998). (Res) significando a questão da linguagem no trabalho com a criança surda .*Dissertação de Mestrado*. São Paulo : Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Russo, I.C.P. ; Santos, T. M.M (2001). *A prática da audiologia clínica*. São Paulo:Cortez.

Sá, E. D. (2010). Atendimento Educacional Especializado. *Revista de Inclusão*.Rio de Janeiro/julho, Vol.5,nº1.

Sacks, O.(1990).*Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago

Sadalla, A.M. (1997). Com a palavra a professora, suas crenças, suas ações. *Tese de Doutorado*. Universidade Estadual de Campinas.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da Investigação - ação é Educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, nº 5 , p.136/137. Universidade, Lisboa, Portugal.

____, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto - Portugal: Porto Editora.

Sant'ana, I. M. (2005). *Educação inclusiva: concepções de professores e diretores*. Psicologia. estudo., Ago vol.10, no.2, p.227-234.

Santos, M. S. (2005). *Pedagogia da diversidade*. São Paulo: Memmon.

Santos, R. A. (org). (2008). *Diversidade e escolarização*. Araraquara (SP): Junqueira e Marin; Brasília (DF): Capes.

Santos, T., M. M. ; Russo, I.C.P. (2009). *Prática de audiologia clínica*. São Paulo: Cortez.

Santos, M. P. ; Paulino, M.M. (2008). *Inclusão em educação*. São Paulo:Cortez.

Sassaki, R. K. (2002). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

Sawaia, B. (2002). Inclusão: exclusão ou inclusão perversa? In: Sawaia, B. (Org.) *As artmanhas da exclusão*. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes.

Saviani, D. (2007). *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Serra, D. (2008). *A educação de alunos autistas: entre os discursos e as práticas inclusivas das escolas regulares*. Rio de Janeiro:Polêmica.

_____.(2008). Inclusão e ambiente escolar. In: Santos, M. P. Paulino, M. M. (Org.) *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo, Cortez.

Silva, A. B .(2003). *Mentes inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas*. Gente. São Paulo.

Silva, S. C. da A. (2005). Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Revista Brasileira Educação Especial*. Dez, vol.11, no. 3, p.373-394.

Silva, T.T da. (2002). *Identidade e diferença: impertinência, educação e sociedade*. São Paulo, Vol.23,p.65-66.

Silva, P.F. (2011). As entrelinhas do processo de implementação das políticas públicas para inclusão: um estudo comparativo entre escolas. *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação*, ULHT.

Skliar, C. (2004). *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro estivesse aí?* Tradução: Lessa, Giane. Rio de Janeiro: DP&A.

Soares, M. A. L. (2012). *O professor e o aluno com deficiência*. São Paulo: Cortez-(Coleção educação e saúde:v.5).

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. 6ª Ed. Porto Alegre: Artmed.

Stainback, S.; Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes médicas.

Svartholm, K. (1999). *Bilingüismo dos surdos*. Atualidade da educação bilíngüe. Porto Alegre: Mediação,. v.2. p. 15-24.

_____. (1998). A aquisição da segunda língua por surdos. *Revista Espaço*, junho, 38-45.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação do profissional*. Petrópolis-RJ: Vozes.

Tenor, A.C. (2008). A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu. 2008. *Dissertação de Mestrado em Fonoaudiologia*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

Tesaro, N. S. (2005). Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. Campinas (SP): -208 f. BBE. *Tese de Doutorado*. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Theodor, E. (1976). *Ofício e arte*. Tradução. São Paulo: 3ª Ed. Cultrix.

Tovar, L. A. (2000). La lengua escrita como segunda lengua para El niño sordo. In: *Revista Bilingüismo de los sordos*, v.1, nº4. Santa Fé de Bogotá: INSOR.

Trenche, M.C.B. (1995). A criança surda e a linguagem no contexto escolar. *Tese de Doutorado*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 1995.

Werneck, C.. (1997). *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. WVA. Rio de Janeiro-RJ, 1997.

Xiberras, M. (1993). *As Teorias da exclusão: para uma construção do imaginário do desvio*. Instituto Piaget. Lisboa.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA E OBSERVAÇÃO

Título da Pesquisa: Estratégias de inclusão educacional desenvolvidas com alunos surdos na rede municipal do Recife-PE

Orientadora: Professora Doutora Márcia Karina da Silva

Mestranda: Professora Especialista Márcia Socorro Florencio Vilar

1- O aluno surdo para as educadoras investigadas.

- Relação professor – aluno.
- Relação aluno – colegas de sala.
- Aprendizagem das competências do aluno surdo na sala de aula regular.
- Realização das tarefas propostas pelos professores para os alunos surdos e ‘ditos normais’.
- Desenvolvimento do aluno surdo.

2- As dirigentes, coordenadoras e professoras do aluno com deficiência auditiva.

- Formação continuada para as educadoras em relação ao processo de inclusão.
- Estratégias de inclusão utilizadas para realização de um trabalho com os alunos surdos.
- Postura dos educadores voltada para a inclusão.
- Avanços e entraves vivenciados para realização da inclusão

APÊNDICE 2 – ENTREVISTA COM EDUCADORES

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

ORIENTADORA: Professora Doutora Márcia Karina da Silva

MESTRANDA: Márcia Socorro Florencio Vilar

ENTREVISTA COM EDUCADORES (Professores, Coordenadores e Gestores)

- 1-Que sentimentos você tem experimentado no seu cotidiano escolar?
- 2- Que aspectos você considera importante na formação dos educadores das licenciaturas e, especialmente na formação dos educadores da educação especial?
- 3- Como você descreve a sua formação acadêmica?
- 4- Qual o papel dos educadores que trabalham na sala regular com alunos com necessidades educacionais especiais e, em especial, com alunos com deficiência auditiva no contexto escolar, hoje?
- 5- Você sente dificuldade em desempenhar ações educativas frente ao aluno com deficiência auditiva na sala de aula regular? Se sim, quais as barreiras que enfrenta na sua prática diante desse aluno?
- 6- Quais as estratégias utilizadas por você ou pelos educadores no sentido de atender as diferenças na sala de aula regular diante da presença do aluno com deficiência auditiva?
- 7-Os Projetos da escola (Projeto Pedagógico, PDE,...) contemplam a questão da inclusão educacional?
- 8-Espaço para outros comentários que possam ser importantes para a compreensão dos questionamentos.

ROTEIRO PARA AS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA E COM OS EDUCADORES.

- 1- Reação em relação à presença do aluno com deficiência auditiva em sala de aula.
- 2- Entendimento e enfrentamento diante da presença do aluno com deficiência auditiva em sala de aula regular.
- 3- Dificuldade em desempenhar ações educativas frente ao aluno surdo.
- 4- Remoção de barreira na práxis das professoras frente ao aluno surdo, em sala de aula regular.
- 5- Estratégias utilizadas pelas professoras no sentido de atender às diferenças em sala de aula diante da presença do aluno surdo.

APÊNDICE 3 – Tratamento das Informações – Entrevistas

Sujeitos Investigados	Inclusão Educacional	Esclarecimento dos Significados
P1	[...] inclusão pra mim é quando o aluno deficiente é colocado numa sala de aula regular junto com todos os outros alunos, e depois de apoiá-lo, aos poucos esse aluno vai avançando e conquistando seu espaço	Percebemos, que os educadores investigados, apontam para uma inclusão que valoriza o acesso ao espaço inclusivo de qualidade, para que o processo inclusivo tenha bom resultado. Também, que a inclusão é um desafio pelo despreparo da escola em relação às condições físicas, de materiais, como também a falta de apoio de profissionais qualificados para dar suporte ao professor em sala de aula, até mesmo a falta de qualificação do próprio professor que está em sala de aula. Além disso, os depoimentos dos professores investigados sinalizam a necessidade de práticas pedagógicas com mais qualidade.
P2	[...] inclusão... bem, é o professor procurando integrar a criança com qualquer deficiência numa sala de aula pra que possam conviver juntos, mas com boas condições de trabalho, coisa que não temos. [...] bem, se a presença de um psicólogo ou terapeuta pudesse estar sempre em contato com as escolas, isso seria d fundamental importância para que ocorra uma melhoria para os alunos surdos. Eles ficam agitados quando não aprendem.	
P3	[...] pra incluir o aluno surdo na sala regular é preciso boas condições pra ele ficar na sala, pra ficar mesmo incluso. O professor deve mostrar boas estratégias.	
P4	[...] fazer um trabalho em conjunto com todos os aluno, independente das limitações que os alunos com deficiência apresentam, mas estes podem se socializar com os outros alunos. [...] fazer um trabalho em conjunto com todos os alunos independente das limitações que os alunos com deficiência apresentam, mas estes podem se socializa com os outros alunos.	
P5	[...] eu sou apaixonada pelo desafio de temos uma escola para todos: pobres, ricos, negro, branco, índios,... também, acho que a inclusão do aluno surdo é sua integração na sala de aula regular com os ouvintes. Essa forma de incluir é verdadeira. Pois, todos estão interagindo junto com os outros. [...] eu acho que um intérprete de libras e um psicólogo com um professor, todos juntos é bem melhor. Eu acho que o aluno surdo é muito difícil de aprender, se o professor não entende o que ele fala. Como é que ele vai passar os conteúdos? Eu fico	

	com medo de não saber fazer com que ele aprenda. Ele está na sala com os colegas. Ele brinca e se comunica com gestos. Até comigo. Tudo bem. Mas, como fica a aprendizagem?	
P6	[...] é mostrar os alunos que estão comigo e dizer que eles são iguais. Não devemos ter distinção entre as pessoas. Todas têm o mesmo direito... é preciso ter realmente condições, né, que podem ser bons materiais, ambiente físico, jogos, tá bem? [...] temos uma equipe escolar consciente do trabalho que será feito. [...] além da lei estar presente... eu sou educadora. É o meu papel. As políticas públicas direcionam para os instrumentos que garantem esses direitos? Elas dão suporte? [...] sinto medo de não fazer um trabalho bom. As crianças surdas deveriam antes de entrar na sala regular, serem alfabetizadas em sala especial. Mas sei que as classes especiais estão sendo extintas. Mas, assim, acho que colocá-las de imediato junto com as outras crianças é tarefa difícil. Me sinto deficiente pra ela, tá certo?	
C1	Abraço essa causa, incluir é mesmo um desafio e é colocá-los todos juntos. É dar o primeiro passo, se formos esperar as condições primeiro, pode não acontecer. As condições melhores conquistaremos no processo	
C4	[...] para incluir a escola tem que ser para todos mesmo, sem distinção. Incluir é isso mesmo, eu acho.	
G1	É um avanço para educação da nossa cidade e rede de ensino. A inclusão só irá melhorar a igualdade dos direitos de todos à escola. É importante perceber que as escolas não estão todas equipadas para realmente incluir de forma significativa.	
G2	[...] eu concordo com a inclusão. Todos devem aprender juntos, né? Então, ... é assim. Procuro atender bem meus alunos. Todos para não excluir ninguém.	
Categoria Emergente: Inserção do aluno surdo na escola regular.		

Grelha adaptada pela autora com base em:Albuquerque, E.R.(2007).

APÊNDICE 4 – Tratamento das Informações - Entrevistas

Sujeitos Investigados	Surdez	Esclarecimento dos Significados
P1	[...] incluir é difícil, né? Mas tendo o apoio da professora do AEE as coisas mudam. Ela faz reuniões conosco, com os pais dá sugestões para trabalhar com as dificuldades. Mas mesmo assim preciso de um intérprete pra mim ajudar. Não consigo me comunicar com meu aluno de forma clara. Falo com ele fazendo gestos. É assim, difícil.	Percebemos que a falta de apoio técnico pedagógico e a comunicação inadequada são apontadas como barreiras para que o sucesso na inclusão de alunos surdos seja efetivado qualitativamente. Os depoimentos dos profissionais investigados informam que tais ausências fazem com que o profissional que está na escola procure formação. Pois, o que observamos diante dos relatos foi que os órgãos que gerenciam as políticas públicas estão um pouco ausentes nessa questão. Além disso, muitos profissionais não conseguem se comunicar adequadamente com seus alunos surdos, achando-se impossibilitados de fazer um trabalho com mais qualidade. Pois, trabalhar com alunos que necessitam de uma educação especial acarreta práticas pedagógicas qualificadas para que o professor possa adaptar o currículo e consequentemente todo seu trabalho diante das especificidades dos alunos.
P2	[...] eu não sei me comunicar com eles para repassar as aulas. O aluno apenas escreve o que está no quadro. Ele olha pra mim eu faço gestos pra falar com eles. Ele olha bem pra mim quando estou explicando as tarefas. Quero dizer que ele tem um colega que o ajuda. Senta junto dele. É assim, ele está convivendo com todos. [...] Eu não sei me comunicar com ele pra repassar as aulas. O aluno escreve o que está no quadro, apenas. Ele olha pra mim .Eu faço gestos pra falar com ele . Ele olha bem pra mim quando estou explicando as tarefas. Quero dizer que ele tem um colega que o ajuda. Senta junto dele. É assim. Mas, ele está convivendo com todos.	
P3	[...] Nossa escolas foi contemplada com uma SRM. Ela está sendo equipada, mas, a professora do AEE já chegou. Ainda, não começou o trabalho de atendimento, mas, ela está ouvindo a gente. Isso é bom. Eu acho assim, né. Pior é não ter nenhum apoio. O mais grave é o aluno não está na escola. A escola é para todos.	
P4	[...] Mas, me sinto só. Faço da minha maneira. Não aparece um cristão que diga: veja essas sugestões, tá com dúvida?...	
P5	[...] Fico preocupada. Quando chegar o final do ano, não sei se vou reter o	

	aluno ou avançá-lo. A aprendizagem do aluno surdo é lenta. Sem ajuda não dá. [...] Acredito que são necessárias estratégias diferenciadas para trabalhar com os alunos surdos, né, eu acho. Eu acho que o professor precisa saber como introduzir os conceitos para eles. Tinha uma intérprete aqui na sala. Foi muito bom. Mas, não tive sorte. Ela cancelou o estágio, e não chegou outro profissional. Está sendo difícil pra mim. Preciso aprender Libras e de muita formação na área especial. Então estou fazendo o possível. Fora da sala ele não está.	
P6	[...] Será que vou conseguir fazer um trabalho bom sem ajuda? Cadê o apoio que dizem que teremos? [...] tá bom demais sem suporte para um trabalho eficiente. Ah! eu vendo que não iria chegar apoio, procurei um curso pra fazer. Gosto de desafio. É bom vê todos juntos. Aprendendo. A escola é acolhedora. Isso é bom.	
P1 – AEE da E1	Eu faço o que posso. Não sou a dona do saber. Também, não sei de tudo. Estou sendo treinada pela Gerência para fazer o melhor. Estamos passando por formação continuada nas diversas deficiências. Temos que atender todos os alunos, independente, da deficiência. A Gerência está oferecendo curso de Libras para Alunos Surdos que não se comunicam através da Libras, para os professores do AEE, professores da sala regular, comunidade. Mas, o número de vagas, ainda, é muito pouco.	
Categoria Emergente: Barreiras para realização da inclusão escolar de alunos surdos: falta de apoio técnico-pedagógico e comunicação inadequada.		

Grelha adaptada pela autora com base em: Albuquerque, E.R.(2007).

APÊNDICE 5 – Tratamento das Informações – Entrevistas

Sujeitos Investigados	Práxis do docente	Esclarecimento dos Significados
P1	[...] acredito que incluir, também, necessita de boas condições. E de recursos diferenciados para atender a todos, para que os alunos se sintam realizados e que possam participar sem preconceitos...	Diante dos depoimentos, percebemos que a necessidade de formação docente e prática docente inovadora são importantes para o desenvolvimento de um trabalho mais eficaz. Também, há uma procura muito intensa em relação ao conhecimento acadêmico por parte dos atores investigados. Muitas educadoras apresentaram receio pelo fato da rede de ensino não investir com mais eficaz na área de formação continuada numa perspectiva inclusiva. Muitas educadoras informaram que não tinham condições financeiras para investir em cursos, e assim proporcionar continuidade na sua formação acadêmica. Pois, estando qualificadas irão surgir criação de possibilidades diversificadas para que eles possam atender seus alunos.
P2	[...] é mais fácil se fazer um trabalho tendo conhecimento sistematizado do que o nada. Assim, eu posso melhorar a minha prática. Como posso fazer adaptação no currículo para as aulas com meu aluno surdo se penso que nunca fiz de forma correta? Também, ter o conhecimento da língua de sinais. Tá bem. Penso que é fundamental investimento para a formação nossa. A rede investe pouco nessa área e nós não temos muitas condições de fazer os cursos e de comprar equipamentos adequados para as especificidades de cada aluno. Precisamos de materiais didáticos e de adaptação dos espaços da Escola. Ainda, não temos alunos com deficiência física. Mas, é preciso que a Escola esteja preparada. [...] são importantes técnicas diversas para atender os alunos especiais e normais juntos.	
P5	[...] Devemos trabalhar com todos os alunos fazendo com que eles sejam ativos e participem de todos os acordos propostos em sala de aula, também que reflitam e sejam o centro da ação educativa	
P6	[...] O conhecimento é importante. Mas, a boa vontade não fica atrás. Muitos têm o conhecimento e não aplicam em sala de aula. Outros, têm e fazem um bom trabalho. Isso é relativo. Mas, a formação é importante, no caso do aluno surdo temos que saber mesmo. É um quebra-cabeça. Eu preciso melhorar a minha prática, mas, no momento não posso pagar algum curso que sirva para a	

	minha realidade [...] Quero fazer diferente, mas preciso de formação para que no início do ano organize um planejamento que atenda a todos, sabendo como organizar o currículo, as técnicas, enfim, tudo o que melhore a prática como educadora	
P1 – AEE da E1	[...] Me sinto importante no processo de ensino. Atendo os alunos especiais no contraturno. Utilizo práticas diferenciadas e auxilio os professores mostrando outras formas de ajudar os alunos. Acho que a formação continuada ajuda muito na nossa prática pedagógica.	
C2	[...] eu não gosto da postura dos educadores que fazem um trabalho didático tradicional, deixando os alunos sem ação para questionar, participar do processo educativo.	
C3	[...] Os alunos precisam de jogos, de atividades diferentes. Também, inserir no PPP da escola formação no PDE para o professor usar outra prática. Ou seja, melhorar sua forma de ensinar. O PDE é um projeto que subsidia o PPP em várias coisas.	
G3	[...] bem, aqui , sei que a professora que atende os alunos especiais possui formação em psicologia e tem pós-graduação em educação especial, isso contribui para um atendimento mais humano, mais qualificado, então, acredito que teremos aqui um bom resultado no fim do ano, ah...penso que sim. Pois, ela ajuda em atividades, sugere materiais didáticos, conversa com os alunos sobre a inclusão .É isso. [...] desenvolver uma prática não tradicional. Por isso, defendo a formação. A rede tem um calendário de formação continuada para os professores. Mas, precisa dar ênfase a formação na educação inclusiva.	
Categoria Emergente: Necessidades dos docentes para realização da inclusão.		

Grelha adaptada pela autora com base em:Albuquerque, E.R.(2007).

APÊNDICE 6 – Solicitação da Carta de Anuência à Prefeitura do Recife



FACULDADE DE TEOLOGIA INTEGRADA **Excelência em Educação**

Portaria nº. 1655 13/05/2005

BR 101 - Km 42,5 - Igarassu - PE

Fone: (81) 3088.1907 / 3543.3259

CNPJ: 05.386.555/0001-37

CARTA DE ANUÊNCIA

Ilma. Sra. Lenira Silveira
Diretora da Diretoria de Ensino e Formação Docente

Assunto: Solicitação da Carta de Anuência para a realização da pesquisa.
Projeto: Estratégias de Inclusão Educacional Desenvolvidas com Alunos Surdos na Rede Pública Municipal do Recife.

Apresentamos MÁRCIA SOCORRO FLORÊNCIO VILAR, que está desenvolvendo a dissertação de Mestrado intitulada **ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DESENVOLVIDAS COM ALUNOS SURDOS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO RECIFE**. Cujas metodologias como procedimentos: entrevista semi-estruturada gravada, observação e análise documental.

O principal objetivo da pesquisa é investigar que tipos de estratégias professores da Rede Pública Municipal do Recife, utilizam no fazer pedagógico com alunos surdos direcionados à Educação Inclusiva.

Nesse sentido para coleta de dados da pesquisa é necessária a realização de entrevista com os/as professores/as que atuam com alunos surdos na sala regular e a observação desses alunos na sala de aula e no intervalo.

Assim, solicitamos uma carta de anuência para realização da pesquisa nas Escolas RPA 3 que tenham alunos surdos inclusos para que a mestrandia Márcia Socorro Florêncio Vilar, que está regularmente matriculada no programa de Pós-Graduação com acesso ao Mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, no Curso de Ciências da Educação. Possa atuar como pesquisadora em campo nas citadas escolas.

Informamos a V.S.a. Que os/as professores entrevistados/as nesta pesquisa serão resguardados sua integridade física, moral e intelectual, inclusive comprometendo-nos em não revelar as suas identidades mesmo quando da exposição dos dados da pesquisa no texto em meio impresso e magnético da dissertação de mestrado em registro e eventos de natureza científica. Esclarecemos também que, a qualquer tempo os sujeitos da pesquisa poderão retirar o consentimento, se assim desejarem, sem que haja qualquer tipo de penalidade ou constrangimento.

Márcia Socorro Florêncio Vilar
Pesquisadora
81-34287855
99829754

Profa. Dra. Márcia Karina da Silva
Orientadora


FATIN

ANEXOS

ANEXO 1 – Carta de Anuência



**PREFEITURA DO
RECIFE**
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER
DIRETORIA GERAL DE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

Recife, 28 de março de 2011.

CARTA DE ANUÊNCIA

Assunto: Pesquisa

Temática: “**Estratégias de Inclusão Educacional Desenvolvidas com Alunos Surdos na Rede Pública Municipal do Recife**”.

Informamos que **Márcia Socorro Florencio Vilar**, mestranda do Programa de Pós – Graduação em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT) está autorizada por esta Diretoria, a desenvolver a pesquisa em tela, nas escolas municipais da RPA3, que tenham alunos surdos inclusos, cuja metodologia tem como procedimentos a observação, a análise documental e a entrevista semi-estruturada gravada, desde que autorizado por esses sujeitos da pesquisa ou seus responsáveis.

Atenciosamente,

Lenira Silveira
Diretora Geral de Ensino e Formação Docente

Lenira Silveira Barroosa
Diretora Geral de Ensino e Formação Docente
Mat. 87.593-1
Sec. de Educação, Esporte e Lazer

ANEXO 2 – Solicitação de Autorização ao Conselho de Ética para realização da Pesquisa



DECLARAÇÃO

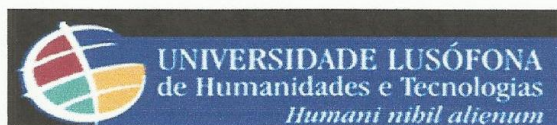
Declaramos que o projeto de Pesquisa nº 27/2011 (CAAE: 0024.0.447.000-11) intitulado: “**ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DESENVOLVIDAS COM ALUNOS SURDOS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO RECIFE**”, apresentado pela pesquisadora responsável **Márcia Karina da Silva**, foi aprovado nesta data, pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Sociedade Pernambucana de Combate ao Câncer - SPCC / Hospital de Câncer de Pernambuco - HCP.

Os autores deverão remeter cópia do artigo publicado para arquivo na Biblioteca da SPCC / HCP e terão que mencionar nas publicações a Instituição onde o trabalho foi realizado.

Recife, 13 de setembro de 2011.

Dr. Glauber Leitão
Coordenador
Comitê de Ética em Pesquisa
Sociedade Pernambucana de Combate ao Câncer
Hospital de Câncer de Pernambuco

ANEXO 3 – Termo de Consentimento



TERMO DE CONSENTIMENTO

(Dos Gestores) (Coordenadores) (professores)

Eu, _____,

abaixo assinado, Professor da Escola _____, jurisdicionada a SEDO- Secretária de Educação da Cidade do Recife, do Estado de Pernambuco, no uso de minhas atribuições e na forma da Lei, ciente dos objetivos da pesquisa intitulada **“Estratégias de Inclusão Educacional Desenvolvidas com Alunos Surdos na Rede Pública Municipal do Recife- PE”**, conduzida pela Discente Márcia Socorro Florencio Vilar, e sob a orientação da Profª. Dra. Márcia Karina da Silva, docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco, concordo em participar da mesma e permitir a realização desta entrevista. Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, com intuito de dar divulgação às pesquisas científicas, sendo resguardado o direito de sigilo à minha identidade pessoal e das demais pessoas participantes da mesma.

Recife - PE, ____/____/____.

Entrevista

Caro professor, esta entrevista é um instrumento para coletar dados para uma pesquisa na sua área de atuação: Ensino Regular. O objetivo é compreender quais as estratégias que os professores da rede municipal do Recife utilizam no fazer pedagógico com Alunos Surdos para ressignificação da prática pedagógica, a partir do reconhecimento da necessidade de uma proposta de trabalho mais significativa, que considere as particularidades dos alunos, no que se refere à política de educação inclusiva atualmente vigente. E assim, não é necessário se identificar, sendo assegurado aos investigados o sigilo das informações coletadas, sem nenhum prejuízo em respeito às diretrizes e normas regulamentadoras da pesquisa em seres humanos, de acordo com a resolução 196/96 (Brasil, 1996), basta responder as questões com objetividade.

Grata por sua participação.