



unopar

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO
ACADÊMICO EM METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS**

CARLA CRISTINE TESCARO SANTOS LINO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIFICULDADES
ACADÊMICAS: INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM
ESCOLA ESTADUAL**

**Londrina
2015**

CARLA CRISTINE TESCARO SANTOS LINO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIFICULDADES
ACADÊMICAS: INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM
ESCOLA ESTADUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias

Orientadora: Prof^a Dr^a Samira Fayez Kfoury da Silva

2015

Londrina

CARLA CRISTINE TESCARO SANTOS LINO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIFICULDADES
ACADÊMICAS: INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM
ESCOLA ESTADUAL**

Dissertação apresentada à UNOPAR, no Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, área de concentração em Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre conferida pela Banca Examinadora formada pelos professores:

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof^a. Dr^a Samira Fayez Kfoury da Silva
Universidade Norte do Paraná

Prof^a Dr^a Sonia Maria da Costa Mendes França
Universidade Norte do Paraná

Prof^a Dr^a Célia Regina Vitaliano
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 12 de fevereiro de 2015.

Dedico este trabalho à minha filha Giovanna, ao meu esposo José Maria e à minha avó Lourdes (*in memoriam*): todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o grande iluminador de meus passos.

À minha família, mãe, irmãos e cunhada, e amigos, pela paciência nos tantos momentos de ausência para produzir esse trabalho, pelo apoio de meu esposo José Maria e pelo amor incondicional de minha filha Giovanna.

À orientadora Dr^a Samira, pela oportunidade concedida para a elaboração desta pesquisa, meus sinceros agradecimentos.

Às prof^{as} Dr^{as}. Sonia França e Regina Vitaliano, pelo apontamento de sugestões valiosas para a finalização deste trabalho.

Aos meus colegas de Mestrado da UNOPAR, pelas interlocuções e pelas contribuições realizadas durante as aulas, me permitindo reflexões. Grande beijo!

Aos alunos surdos que participaram como protagonistas da pesquisa e seus pais, professores, pedagogas e diretores da escola pesquisada, pelo espaço proporcionado à pesquisa e discussões específicas sobre o estudo, meu muito obrigado!

À Chefe do Núcleo Regional de Londrina, prof^a Lucia Cortez, meus agradecimentos pelo apoio e colaboração.

Aos professores do Mestrado da UNOPAR, por todo o conhecimento e dedicação durante as aulas ministradas, compartilhando de suas experiências profissionais.

Ao professor Sadao Omote que, atenciosamente e carinhosamente, contribuiu nas elucidações de minhas dúvidas, pelo direcionamento na busca de caminhos e na compreensão da importância da pesquisa científica.

À Shirley Alves Godoy pelas valiosas contribuições na finalização deste trabalho.

Todos os colegas da educação especial e de caminhada profissional que contribuíram com este trabalho de formas diferentes, um abraço carinhoso.

O real não está na saída nem na chegada: ele
dispõe para a gente é no meio da travessia...

(João Guimarães Rosa, 1956).

TESCARO, Carla C. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIFICULDADES ACADÊMICAS: Inclusão de alunos surdos em escola estadual.** 2015. 163 fls. Dissertação - Mestrado Acadêmico em Metodologias para o ensino de linguagens e suas tecnologias, Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2015.

RESUMO

Este estudo objetivou apreender como professores de uma escola pública localizada na cidade de Londrina – Pr., estão atendendo alunos surdos do Ensino Fundamental II no processo de inclusão em sala de aula, considerando as discussões que envolvem esses alunos no que tangem às leis federais vigentes no Brasil, aos dados empíricos da pesquisa que revelam a prática de ensino concreta de uma escola estadual. A inclusão citada, refere-se às demandas de adaptações e flexibilizações que devem ocorrer no currículo escolar, assim como a reconstituição de metodologias específicas utilizadas por 19 professores do ensino regular e 02 professores da Sala de Recursos Multifuncional I – Área da Surdez, ao processo de ensino e aprendizagem de três alunos surdos matriculados no ensino regular nos 6º, 7º e 8º anos de uma escola estadual. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado a entrevista direcionada aos 21 professores e 03 alunos, de modo a identificar o atual estágio do processo de inclusão, inquirindo, por um lado, a formação em exercício ofertada aos profissionais de ensino e seus conhecimentos acerca da cultura e identidade surdas, por outro, a metodologia e os instrumentos específicos por eles utilizados de modo a favorecer um aprendizado efetivo. Os resultados das análises demonstraram defasagem entre a demanda necessária do processo de inclusão e o que, efetivamente, é proporcionado como formação e estrutura pedagógica aos profissionais de ensino envolvidos.

Palavras-chave: Alunos surdos; Escola Pública; Inclusão; Formação em Exercício; Ensino e Aprendizagem.

Tescaro, Carla C. **TEACHER TRAINING AND ACADEMIC DIFFICULTIES: Inclusion of deaf students in public school.** 2015. Fls. 163. Dissertation - Academic Master in Methodologies for teaching in languages and technologies, Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2015.

ABSTRACT

This study aimed at understanding how teachers at a public school located in the city of Londrina - Pr., Are serving deaf students from Secondary School in the inclusion process in the classroom, considering the discussions involving these students in that concern with current federal laws in Brazil, the empirical research data that reveal the concrete practice of teaching a public school. Said inclusion refers to the demands of adjustments and flexibilities that must occur in the school curriculum, as well as the reconstitution of specific methodologies used by 19 teachers of mainstream education and 02 teachers of Multifunctional Resource Room I - Deafness area, the process teaching and learning three deaf students enrolled in regular education in 6th, 7th and 8th grades of a public school. As data collection instrument was used to interview directed to 21 teachers and 03 students, in order to identify the current state of the inclusion process, inquiring on the one hand, the training offered to educational professionals and their knowledge about the culture and deaf identity, on the other, the methodology and the specific instruments used by them in order to promote effective learning. The analysis results showed gap between the necessary demand of the inclusion process and which, effectively, is provided as training and pedagogical structure for teaching professionals involved.

Keywords: Deaf students; Public School; Inclusion; Continuing Education; Teaching and Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sistema auditivo humano.....	22
Figura 2 – A constituição do ouvido humano.....	23
Figura 3 – Uma Menina Chamada Kauana.....	31
Figura 4 – Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-Proinfo.....	58
Figura 5 – Dicionário de LIBRAS.....	62
Figura 6 – Mapa Conceitual da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel.....	67
Figura 7 – Mapa Conceitual da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel para Alunos Surdos.....	68
Figura 8 – CDs-ROM bilíngues Libras/Português para crianças surdas e ouvintes em fase pré-escolar e de alfabetização.....	80
Figura 9 – PDA com conteúdo em Língua de sinais e legendas para acessibilidade de informações em Museus e Centros culturais.....	81
Figura 10 - Vídeo em LIBRAS e com legenda. Portal Nacional da EPT/RENAPI.....	82
Figura 11 - Café da manhã em família.....	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas de Surdos: cresce o acesso à escola regular.....	54
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características das perdas auditivas.....	23
Quadro 2 – Questões norteadoras para a elaboração da pesquisa.....	87
Quadro 3 – Características dos professores participantes entrevistados que atendem alunos surdos em salas de aula no ensino regular.....	88
Quadro 4 – Características dos professores participantes entrevistados que atendem alunos surdos em SRMI - Área da Surdez.....	89
Quadro 5 - Características dos alunos participantes da pesquisa.....	90
Quadro 6 - Compreensão dos professores acerca do processo de inclusão de alunos surdos no Ensino Regular.....	95
Quadro 7 – Formação em exercício dos professores que atuam com alunos surdos no Ensino Regular.....	96
Quadro 8 – Uso de metodologia, métodos ou instrumentos específicos que visem o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos no Ensino Regular.....	97
Quadro 9 – Compreensão dos professores sobre a cultura e identidade surdas....	97

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
AASI - Aparelho de Amplificação Sonora Individual
APADAL – Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Londrina
CAE-S – Centro de Atendimento Especializado – Surdez
CAS – Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná
DEEIN – Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
F.M. – Frequência Modulada
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
GTR – Grupo de Trabalho em Rede
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
OMS – Organização Mundial da Saúde
PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional
PNE - Plano Nacional de Educação
P.P.P. – Projeto Político Pedagógico
PSS – Processo Seletivo Simplificado
SEE – Secretaria de Educação Especial
SEED – Secretaria de Estado da Educação
TELEDUC – Plataforma de Aprendizagem de Ensino à Distância
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação
TIL – Tradutor e Intérprete de LIBRAS
T.O. – Terapeuta Ocupacional
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 CONCEITO DE SURDEZ.....	22
2.2 TERMINOLOGIA DA SURDEZ	25
2.3 A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR.....	32
2.4 A educação de surdos fundamentada pelo processo intercultural.....	50
2.5 O PROFESSOR-MEDIADOR E A APRENDIZAGEM	56
2.6 Contribuições da aprendizagem significativa de Ausubel para o cotidiano do professor	62
2.7 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO.....	68
2.8 OBJETIVOS	83
2.8.1 Objetivo Geral	83
2.8.2 Objetivos Específicos Na Realização Da Pesquisa De Campo.....	83
2.8.3 Objeto.....	84
2.8.4 Problema	84
2.8.5 Justificativa.....	84
2.8.6 Hipóteses	84
2.8.7 Método: Caracterização Da Pesquisa	85
2.8.8 Participantes.....	87
2.8.9 Procedimentos Metodológicos	92
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	94
3.1 CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	94
3.1.1 Instrumentos Utilizados Na Coleta De Dados	94
3.1.2 Tratamento Dos Dados	98
3.1.3 Cálculo De Fidedignidade Da Distribuição Das Falas	99
3.1.4 Resultados E Discussão.....	99
3.1.5 Análise Das Entrevistas E Observações	100
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131

REFERÊNCIAS	136
REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS	142
APÊNDICES	145
APÊNDICE A – Instrumento de pesquisa utilizado na coleta de dados	146
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	147
APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas direcionado aos alunos.....	149
APÊNDICE D – Roteiro de entrevistas direcionadas ao professor da sala de recursos multifuncional na área da surdez (CAES).....	150
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista direcionado aos professores do ensino regular	151
APÊNDICE F – Relatos dos professores	153
APÊNDICE G – Relatos dos alunos.....	158
ANEXO	161
ANEXO A – Cronograma A	162

APRESENTAÇÃO

Pela nossa prática pedagógica construída enquanto professora especialista bilíngue de um Centro de Atendimento Especializado na área da surdez (CAE-S), desde 2006, por experiência laboral exercida em escola estadual de educação de surdos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa por 5 anos, temos acompanhado as dificuldades encontradas no processo escolar desses alunos no ensino regular, em relação ao desafio que os professores têm enfrentado quanto ao uso de recursos, materiais, orientações, metodologias, adequações de materiais pedagógicos e flexibilizações curriculares, a necessidade da presença de intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em sala de aula, bem como a falta de conhecimento do professor a respeito do sujeito surdo, da cultura e identidade surda em sua subjetividade.

A história da educação dos surdos nos mostra que os modelos educacionais, quais sejam, oralismo e bimodalismo, já foram utilizados na tentativa de integrar os surdos na comunidade de ouvintes, pela surdez ser vista como deficiência que seria minimizada pela estimulação auditiva, porém, sem sucesso.

Como consequência dessas práticas, pesquisas têm mostrado que o bilinguismo é a prática mais adequada para o ensino de crianças surdas, em que a LIBRAS (L1) é utilizada para a aprendizagem da Língua Portuguesa (L2) escrita, sendo esta uma conquista do povo surdo¹ que ainda busca os direitos legais para que seja visto como um sujeito cultural, diferente, porém, com sua identidade própria, esperando ser respeitado em sua alteridade.

Em 2001, tive a minha primeira experiência como professora de Língua Portuguesa em uma escola de educação de surdos, na cidade de Londrina – PR. A barreira maior que enfrentei foi a diferença linguística, pois não conhecia a Língua de sinais, ocupando o cargo devido à necessidade apresentada pela professora de Língua Portuguesa que, por contato telefônico, convidou-me a substituí-la para poder usufruir de sua licença especial.

Sem nenhum conhecimento da Língua de sinais e nenhum preparo a respeito de metodologias adequadas ao ensino de alunos surdos, nem ao menos

¹**Povo Surdo:** “O conjunto de sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, tais como a cultura surda, costumes e interesses semelhantes, histórias e tradições comuns e qualquer outro laço” (Strobel, 2006, p.8).

conhecendo as diferenças culturais existentes em que o sujeito surdo seria considerado um estrangeiro em seu próprio país, senti-me aterrorizada com a situação, pois já ministrava aulas de Língua Portuguesa em escolas regulares da rede pública estadual por meio de contrato Processo Seletivo Simplificado (PSS) e privada, não tendo a noção mínima de como “ensinar” a língua escrita para alunos surdos.

Após conhecer os alunos surdos em uma turma de 8ª série, que eram 8 no total, busquei cursos de LIBRAS com um professor surdo e na APADAL (Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Londrina), atualmente inexistente, a fim de aprender a Língua de sinais. Porém, eu utilizava as aulas para questionar sobre a metodologia de ensino para alunos surdos: Como ensinar a Língua Portuguesa para os alunos já que esta é considerada uma língua estrangeira na comunidade surda?

Após diversas leituras e estudos a respeito do aluno surdo, acreditei que seria o mesmo que trabalhar a Língua Inglesa para nativos da Língua Portuguesa; entretanto, comecei a refletir a respeito das modalidades linguísticas: a LIBRAS apresenta a característica gesto-visual e no português, a característica oral-auditiva, o que me fez continuar com as minhas reflexões a respeito de atingir o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos de maneira adequada.

Na tentativa de encontrar respostas às minhas dúvidas, ingressei no curso de Especialização em Educação Especial em 2005, onde pude conhecer, teoricamente, todas as deficiências que encontraria no alunado matriculado no ensino regular. Contudo, a professora da disciplina da surdez era especialista em Terapia Ocupacional (T.O.) e não conhecia o sujeito surdo, o que me levou a continuar com as dúvidas sobre a cultura surda. Não bastava estudar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para surdos, pois precisava de informações plausíveis para “ensinar” a Língua Portuguesa escrita para eles.

Continuei a observar os alunos em sala de aula, já que me encontrava na fase de interlíngua², onde meu conhecimento da LIBRAS não era satisfatório, ainda que conseguisse me comunicar com os alunos. Com cursos ofertados pela Secretaria de Educação Especial na área da educação bilíngue para surdos, pude

² Uma e outra língua se misturam dando origem a uma “interlíngua”, ou seja, uma língua entre dois pontos de um *continuum*.

compreender mais a respeito do processo de aquisição da Língua de sinais e da comunicação com os surdos.

Recebi muitas críticas de profissionais já atuantes na área da surdez a respeito da diferença acadêmica que pretendia proporcionar aos alunos surdos, uma vez que colocava em prática os meus conhecimentos adquiridos em cursos ofertados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED em Curitiba, ministrados por profissionais doutores na área da surdez/LIBRAS, pois não concordavam com as práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos propostas pela Secretaria.

Tomei posse e exercício, em 2006, no CAES, como professora especialista bilíngue, cujo objetivo é a educação bilíngue para surdos e o apoio pedagógico à escolaridade aos alunos matriculados em escolas comuns.

Já mais segura para tentar fazer a diferença no processo acadêmico dos alunos surdos, quando ministrei aulas de Língua Portuguesa em uma turma de 8ª série, percebi que os alunos em questão não apresentavam somente a perda auditiva, mas outras comorbidades, como *déficit* de atenção, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Deficiência Intelectual Leve.

Os alunos dessa turma estavam em estágio de terminalidade acadêmica e conseqüente certificação, denominada de terminalidade específica de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 (Art. 59 II), ou seja, eram alunos com dificuldades para atingirem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental e necessitavam finalizar os estudos.

Inconformada com essa situação, iniciei o curso de Especialização em Psicopedagogia no ano de 2006 para compreender ainda mais sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, e como intervir satisfatoriamente nesse processo de aquisição de conhecimentos acadêmicos.

O interesse sobre a aquisição de conhecimento pelos alunos surdos não cessou, e fui buscar entendimento, em 2008, no curso de Especialização em Educação Especial: Área da surdez/LIBRAS, além de outros cursos ofertados por várias instituições de ensino na área acadêmica, incluindo nos Grupos de Trabalho em Rede (GTRs) em que podemos contribuir e discutir propostas de professores do Estado matriculados no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), participação em seminários, palestras e congressos na área da educação especial, e iniciei como professora de LIBRAS em cursos de graduação em uma universidade privada juntamente com um professor surdo.

Sentindo que ainda faltavam informações que completassem o entendimento neurológico que se dá nos processos de ensino e aprendizagem do aluno surdo, ingressei no curso de Especialização em Neuropedagogia e Psicanálise em 2010, o que também tem me auxiliado nas avaliações dos alunos matriculados no CAES.

Em 2011, adquiri pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) – Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) e pelo Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná (CAS), a certificação de Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa, e continuo atuando como professora bilíngue no CAES.

E foi pela necessidade e curiosidade em compreender a diferença identitária existente entre o sujeito surdo e o ouvinte que continuei os meus estudos em especializações e participando de cursos na área da educação especial, a fim de poder contribuir com os profissionais das escolas regulares na educação formal dos alunos surdos com os quais tenho me deparado.

Partindo de reflexões a respeito de metodologias para o ensino da Língua Portuguesa e de novas tecnologias que possam proporcionar experiências visuais na aprendizagem de alunos surdos em minha atuação pedagógica, busquei participar do Programa de Mestrado Acadêmico, na perspectiva de adquirir novos conhecimentos, e também contribuir com as escolas comuns, na busca de caminhos e metodologias adequadas que compõem a Pedagogia Surda³.

Considerando o contexto no qual os alunos com perdas auditivas matriculados no ensino comum se encontram, os resultados de pesquisas recentes sobre a escolaridade dos mesmos, a necessidade de aprimoramento profissional e a necessidade de compreender o papel do pesquisador na área educacional científica acadêmica, refleti sobre a necessidade em investigar o atendimento escolar oferecido aos alunos surdos do nível Fundamental II e seu processo de aprendizagem, tendo essa reflexão gerado o objetivo geral dessa pesquisa.

O tema da pesquisa decorre da intenção de compreender as dificuldades dos professores que atuam com alunos surdos matriculados em suas salas de aula

³ Pedagogia Surda é vista por Perlin (2007) e Strobel (2006) como uma modalidade da diferença, em que não se é mais trabalhado “métodos clínicos” na tentativa de “normalizar” o aluno surdo, e, sim, quando buscamos metodologias que produzem discussões a respeito de subjetivação cultural que compõem as identidades e as diferenças culturais existentes em salas de aula, e que, muitas vezes, é imposto pela sociedade ser visto e compreendido como um sujeito deficiente.

no ensino regular. Algumas dificuldades foram identificadas nas ocasiões em que realizo serviço de itinerância nas escolas, enquanto responsável pelo AEE do CAES, mas não em um trabalho de pesquisa mais aprofundado.

Entre tantos questionamentos dos profissionais da escola comum, os que mais me chamaram a atenção foram: O aluno que apresenta perda auditiva deverá ser matriculado no ensino regular ou em escola especial para surdos? Quais as metodologias utilizadas para o ensino e aprendizado de cada aluno com a sua perda auditiva? Se o aluno faz uso de aparelho auditivo em sala de aula é capaz de ouvir como os alunos ouvintes? Quais os motivos de o aluno com perda auditiva apresentar dificuldades acadêmicas?

Escolhi a minha temática, portanto, com a finalidade de conhecer a situação real de uma escola pública estadual em que três alunos com perdas auditivas estão matriculados, no que tange a formação do professor para o atendimento educacional destes alunos; as dificuldades acadêmicas presentes no processo de inclusão relacionadas às metodologias propostas em sala de aula para atender todos os alunos: surdos e ouvintes; a compreensão da comunidade escolar a respeito da subjetividade do sujeito surdo e sua cultura; sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aquisição de conhecimentos; sobre o atendimento paralelo em sala de recursos.

Também serão analisados o uso de tecnologia e flexibilizações curriculares contempladas pela LDB nº 9.394/96, para atendimento às Necessidades Educacionais Especiais (NEE) dos alunos surdos.

1. INTRODUÇÃO

A fim de refletirmos sobre diferentes representações em uma perspectiva multicultural, abordamos a surdez como diferença e não como deficiência em que a pessoa surda deva ser reabilitada, uma vez que terminologias podem ser apresentadas com diferentes significados, como se a mesma fosse determinar o sujeito e amenizar as suas dificuldades no processo educacional.

Nessa direção, focalizamos o olhar não para a análise da patologia clínica da surdez, mas para o campo sociocultural de um fenômeno sócio-antropológico que representa as comunidades surdas brasileiras que apresentam o “Ser Surdo” como um sujeito surdo culturalmente constituído com uma identidade diferente.

Ilustramos as perdas auditivas classificadas pelo Decreto nº 3.298, de 20/12/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24/10/, em Leve, Moderada, Severa e Profunda, a fim de apresentarmos o modelo médico que se diferencia das identidades culturais das pessoas surdas que ocorrem em espaços de fronteiras, e se apresenta em contínuo processo de construção e desconstrução, onde o movimento surdo propõe o rompimento do modelo clínico terapêutico definido pela surdez como uma deficiência e um desvio do padrão da normalidade.

Mainieri (2012, p.62) define o significado do termo deficiência como uma “[...] qualidade de incapaz, de insuficiente, incompleto, de algo que falta ou está falho. Na raiz da palavra, *deficiência* representa *falta de eficiência*”, enquanto que em “[...] vários eventos científicos ocorridos no Brasil apontaram o descontentamento e o repúdio da comunidade surda em relação à expressão *deficiente auditivo* pela conotação incapaz velada no termo.” (grifo nosso).

A deficiência auditiva é representada pela diminuição da acuidade e percepção auditiva que dificulta a aquisição da linguagem oral de forma natural, cuja identificação ocorre pela avaliação audiológica em referência à limitação da capacidade do nervo da audição em não bloquear o trajeto normal do som, enquanto que, para a cultura surda, utilizamos os termos como a *surdez* e o sujeito *Surdo*, em referência à sua cultura, pois são expressões adotadas a partir de 1970 para referenciar o sujeito sobre si mesmo, e não a uma patologia.

A limitação da audição tem sido vista como um fator de exclusão de indivíduos da sociedade, em que os surdos não são reconhecidos pelas suas potencialidades, mas pelas suas incapacidades, gerando questões socioculturais,

políticas e educacionais que ainda devem ser discutidas.

Em que pesem as leis existentes, pois, tratar o sujeito surdo como deficiente, com dificuldades no uso da linguagem e no desenvolvimento cognitivo, é não compreender a necessidade de proporcionar aos alunos surdos o contato com a Língua Brasileira de Sinais e com sujeitos adultos surdos, permitindo-os pertencer a uma comunidade surda.

Partindo da limitação da audição e da inclusão das pessoas com surdez na sociedade contemporânea é que possibilitaremos informações sobre a perda auditiva e a historicidade da educação de surdos no Brasil, para compreendermos o processo educacional ofertado a esses alunos em escola regular, em que o fator linguístico pode apresentar implicações no desenvolvimento de suas funções linguísticas e de aprendizagem escolar.

A inclusão educacional de alunos surdos tem gerado discussões e diversidade de opiniões em meio à comunidade surda, visto que poucas escolas regulares brasileiras podem ser consideradas bilíngues, acarretando dificuldades metodológicas e de atraso na escolaridade desses alunos.

Com a finalidade de conhecermos a situação real de uma escola pública estadual em que três alunos surdos estão matriculados, entrevistamos professores a fim de analisar a formação continuada desses profissionais, as dificuldades que encontram na comunidade escolar, as metodologias que utilizam para o trabalho acadêmico abrangendo os alunos surdos e ouvintes em sala de aula.

Como aporte teórico às nossas reflexões foram emprestadas as ideias e estudos de autores que pesquisam sobre cultura e identidades, a inclusão de alunos surdos em escola regular, a formação de professores e o uso de novas tecnologias na educação, quais sejam, Perlin, Strobel, Sá, Hall, Quadros, Goldfeld, Skliar, Capovilla, Coll, Mazzota, Moran, Fantin, dentre outros analisados para contribuir com a compreensão do problema apresentado.

Do ponto de vista metodológico, o estudo pressupõe pesquisa bibliográfica, que exige levantamento de pesquisa sobre o tema, e análise de conteúdos por meio de entrevistas direcionadas realizadas com professores e alunos envolvidos no estudo, e está estruturado em introdução, desenvolvimento e considerações finais.

No primeiro capítulo trazemos questões sobre o desenvolvimento cognitivo da criança surda, da aprendizagem e linguagem, considerando a

importância do fator linguístico pela aquisição da LIBRAS em idade precoce. O capítulo segue apresentando características do indivíduo surdo partindo das perdas auditivas e características que se relacionam à identidade e cultura surda.

O segundo capítulo destaca a inclusão de alunos surdos no ensino regular, salientando a questão social em seu processo sócio-histórico-cultural e identitário, o desenvolvimento da linguagem e a aquisição de conhecimentos acadêmicos. Abordamos a formação do professor e as dificuldades encontradas por esse profissional no processo de inclusão de alunos surdos matriculados no ensino regular, em que pesem as leis de inclusão, de oficialização da Língua de sinais, de aprendizagem e do atendimento especializado aos alunos surdos.

Informamos na sequência a caracterização da pesquisa, apresentando os participantes da mesma, a coleta de informações e os resultados obtidos.

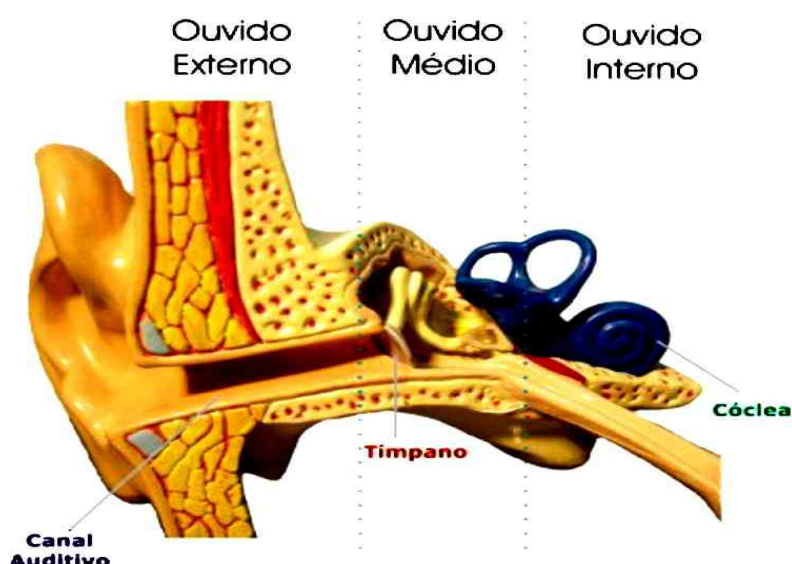
Nas considerações finais retomamos os pontos mais significativos da pesquisa, afirmando o desconhecimento da cultura e identidade surda pelos professores e as dificuldades acadêmicas geradas por *déficits* na formação continuada desses profissionais, fatores que contribuem para as dificuldades que os alunos surdos apresentam no processo acadêmico e de aprendizagem em sala de aula no ensino regular.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONCEITO DE SURDEZ

A perda auditiva é caracterizada por perda total ou parcial de resíduos auditivos no ouvido externo, ouvido médio ou ouvido interno, ocasionada por doenças congênitas ou adquiridas, dificultando, assim, a apreensão da fala através da orelha (FROTA, 2003).

Figura 1 – Sistema auditivo humano

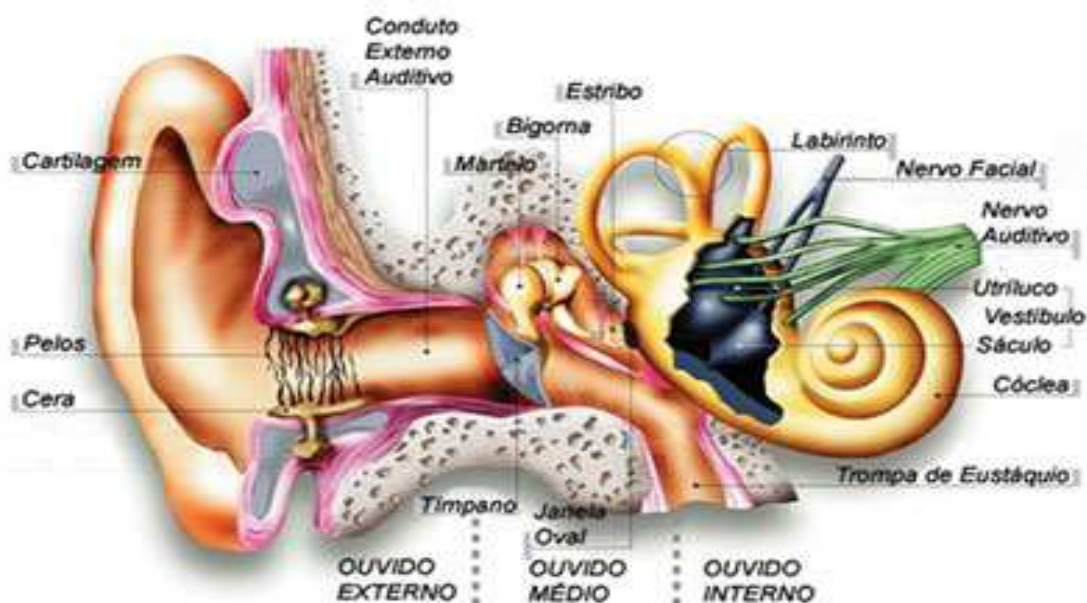


Fonte: <http://www.portalsaofrancisco.com.br> (2013)

Para a compreensão das palavras, segundo Frota (2003), o som percorre pelo órgão da audição até o ouvido externo em que é deslocado pelo ar. No ouvido médio, onde o tímpano está localizado, as vibrações causadas pelo ar fazem tremer os três ossículos: estribo, martelo e bigorna, que são conectados entre si. No ouvido interno, as ondas sonoras se propagam em um ambiente líquido, entrando na cóclea, uma estrutura em forma de caracol onde são situadas as células receptoras de som, que se transformam em sinais elétricos enviados pelo nervo auditivo rumo ao cérebro. No córtex cerebral, as palavras ouvidas são decodificadas. Se há falha nesse processo, o indivíduo é considerado um deficiente auditivo, e, para que isso não ocorra, toda a constituição do ouvido deve desempenhar sua função, conforme

demonstrado na figura abaixo:

Figura 2 – A constituição do ouvido humano



Fonte: http://explicatorium.com/CFQ8/Som_Ouvido_humano.php

Considerada genericamente como a diferença existente entre o desempenho do indivíduo e a habilidade normal para a detecção sonora, de acordo com padrões estabelecidos pela *American National Standards Institute (ANSI)* em 1989, a deficiência auditiva pode manifestar-se como:

Quadro 1 – Características das perdas auditivas

Perda Auditiva	Característica
Surdez leve: 25 a 40 dB	Apresenta perda auditiva, dificultando, mas não impedindo que o indivíduo se expresse oralmente e perceba a voz humana com ou sem o uso da AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual).
Surdez moderada: 41 a 70 dB	

Surdez severa: 71 a 90 dB	Apresenta perda auditiva impedindo o indivíduo de compreender a voz humana, com ou sem aparelho auditivo, além da aquisição natural do código linguístico oral, em que os alunos necessitarão de métodos e recursos didáticos adequados.
Surdez profunda: acima de 90 dB	

A audição é o primeiro sentido a ser apurado e que permite ao bebê, no ventre da mãe, perceber o mundo que o rodeia. Bem como os demais sentidos, pela comunicação que o indivíduo pode fazer parte de uma sociedade e desenvolver a sua identidade, manter vínculos sociais, interagir de forma intrapessoal e interpessoal e manifestar anseios e necessidades (FROTA, 2003).

A falta da audição dificulta a aquisição da linguagem, bem como o desenvolvimento da comunicação. Para o sujeito surdo, cuja audição não é funcional, deve ser elaborado um trabalho de estimulação precoce e contato com a Língua de sinais, e, para o sujeito parcialmente surdo, cuja capacidade de ouvir não é nula, ainda que deficiente, necessita-se o uso de prótese auditiva (FROTA, 2003).

A surdez, sendo de origem congênita (quando se nasce sem capacidade de ouvir nenhum som), e a deficiência auditiva (quando se nasce ouvinte e perde-se a audição por lesões, doenças ou acidentes, sendo um *déficit* adquirido) não podem ser vistas como sinônimas.

De acordo com o Decreto nº 5.626/05 (Brasil, 2005, p.1) “[...] considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”, e “[...] pessoa surda, aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.”

Esta classificação clínica permite a reabilitação do sujeito surdo, o seu acompanhamento no aspecto pessoal e de aquisição de linguagem (perda da audição na fase pré-linguística ou pós-linguística) e educacional, contudo, vê-se a necessidade da utilização desses conhecimentos em uma perspectiva sociocultural, ou seja, na construção social e cultural do sujeito surdo (com possibilidades educacionais e sociais) e não enquanto sujeito biologicamente deficiente em uma visão médico-assistencialista: limitação permanente, irreversível em que a surdez o

torna incapaz e incompetente em seu desenvolvimento intelectual (PERLIN, 2007).

O Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresenta que cerca de 9,7 milhões de brasileiros declararam ter deficiência auditiva (5,1%). A deficiência auditiva severa foi declarada por mais de 2,1 milhões de pessoas. Destas, 344,2 mil são surdas e 1,7 milhões de pessoas apresentam grande dificuldade em ouvir.

A maioria dos casos de perda de audição adquirida ocorre na fase pós-linguística em que o sujeito já faz uso da língua oral, e, assim, necessitará aprender a se comunicar de outra maneira, como, por exemplo, a Língua de sinais, o uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), o sistema de Frequência Modulada (F.M.) que captam sinais de fala da fonte e os transmitem claramente e sem distorções ao aparelho auditivo, ou mesmo de cirurgia de implante coclear, que dependerá do grau de perda auditiva do indivíduo.

As chances maiores de se potencializar, com estímulos adequados, as habilidades linguísticas da criança surda é com a descoberta da perda auditiva o mais cedo possível, uma vez que Goldfeld (2002, p. 81) conclui que o “[...] problema do surdo não é orgânico e sim social, cultural”, em que aos surdos brasileiros, não é proporcionado o contato da Língua de sinais desde pequenos e, sem a possibilidade de adquirirem a língua oral dos ouvintes, apresentam atrasos de linguagem.

2.2 TERMINOLOGIA DA SURDEZ

Para Santos (1989, p.224), entre o século XVII e meados do século XIX, a tentativa “de investigar as causas da certeza e da objetividade do conhecimento científico” foi frustrada, porque se “[...] frustrou enquanto realização do que efetivamente se propunha: a investigação das causas como base de justificação”, equivocando-se na própria concepção de reduzir o conhecimento científico às possíveis causas dos fenômenos naturais observados, impondo um discurso de incapacidade e de inferioridade existencial ao sujeito deficiente, em que Marques cita que

A Modernidade, descrita por Foucault (1989) e Bauman (1998) como sociedade disciplinar ou normalizadora pode ser compreendida como um ambiente de sucessivos confinamentos, cada qual com suas próprias leis e sanções disciplinadoras. A instituição da norma absolutista, atitudes e pensamentos, e o controle passa a ser uma questão de estar “dentro” ou “fora” dos padrões estabelecidos como normas. Assim, no cenário do

mundo moderno, “a exclusão social se manifesta como formação ideológica dominante, onde o sujeito com deficiência é o principal personagem, já que os seres humanos são calcados na dicotomia de certo e errado, bom ou ruim, normal ou anormal” (MARQUES, 2003, p. 227).

A sociedade passa a se posicionar conforme os padrões definidos, em que se entende a deficiência como um desvio da normalidade e os deficientes devem ser isolados e monitorados. Estas atitudes da sociedade se manifestam sob a forma de preconceito e de discriminação, até o momento atual, que só serão superados com uma outra concepção, que compreende e não exclui as diferenças, uma vez que pensar em uma sociedade inclusiva significa pensar os sujeitos em sua subjetividade, em um determinado momento histórico, econômico e cultural (SANTOS, 1989).

Por estas questões, a partir de 1970, os termos *surdo* e *surdez* foram adotados para referenciar uma patologia limitada à capacidade ao órgão e não ao sujeito como tal.

De acordo com Mainieri (2012, p. 62):

Essa falta de eficiência tomava o sujeito como um todo, distanciando os outros potenciais que poderia ter e/ou desenvolver em razão da sua falta de audição, visão, atividade motora, intelectual, entre outras. Por esta razão, salários e cargos inferiores e pouco investimento em seus estudos, uma vez que ‘não tinha potencial’ para o aprendizado comum, sendo o currículo especializado resumido e muitas vezes reduzido em relação àqueles alunos que usufruíam o currículo pertencente ao ensino regular, eram algumas das alterações da sociedade e da escola para atender os alunos com necessidades especiais. Dessa forma o termo deficiência remetia ao sujeito como um todo e não ao déficit orgânico que apresentava.

O modelo clínico-terapêutico impôs uma visão sobre o aluno surdo que se relacionava a um *déficit* biológico, com a necessidade da utilização e elaboração de estratégias educacionais reparadoras e corretivas. Segundo Skliar (2000), houve, partindo desse modelo, a necessidade de um conceito de surdez baseado na diferença do sujeito:

[...] 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 uma continuação de um mecanismo de compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram utilizar (SKLIAR, 2000, p. 140).

Há pressupostos pedagógicos equivocados em que prevalecem narrativas ouvintistas da comunidade acadêmica, ancoradas no paradigma da deficiência e não de uma visão sócio-antropológica, exigindo do surdo, olhar-se como se fosse ouvinte e da prática reabilitatória, desconsiderando o papel da escola em uma educação, também para surdos, conforme preconiza a Lei nº 10.436/02 e Decreto nº 5.626/05, o que limita os métodos de ensino e as suas condições cognitivas para a aprendizagem.

As terminologias negativas que dividem determinados sujeitos com NEE se trata de uma tendência recorrente no campo da educação, e

[...] são mudanças sucessivas de terminologia como se isso resolvesse os problemas enfrentados. A cada reforma mudam-se os nomes. Encontra-se exacerbada pela perspectiva pós-moderna decorrente do chamado 'giro linguístico' que define o homem como discurso. Estamos vivendo uma espécie de neonominalismo que se manifesta na Educação Especial. Duas expressões paradoxais e contrárias entre si: "exclusão includente" e "inclusão excludente". (SAVIANI, 2013).

O objetivo dessas novas terminologias é o de substituir os chavões preconceituosos utilizados por muitos em uma sociedade, as quais ainda sofrerão por novas transformações atribuídas a essa mesma sociedade e das representações discursivas existentes e/ou criadas por surdos ou por ouvintes de maneira fragmentada ou distorcida.

Para Hall (1997, p.226),

A representação é um negócio complexo e, especialmente quando se trata da "diferença", implica sentimentos, atitudes e emoções e mobiliza medos e ansiedades no expectador, em níveis mais profundos do que podemos explicar de uma forma simples do senso comum. É por isso que precisamos de teorias para aprofundar nossa análise.

Não é o grau de perda auditiva, presente em muitos discursos educacionais, portanto, que poderá definir quem é o sujeito surdo ou quem é o sujeito deficiente auditivo, entretanto,

Imbricada em relações de poder, a educação de surdos vem sendo pensada e definida, historicamente, por educadores ouvintes, embora possamos encontrar em alguns tempos e espaços a participação de educadores surdos. Porém, estes educadores, que militam pelo direito de ser como são, questionando suas constantes submissões a práticas de normalização, são sujeitos também produzidos culturalmente e constituídos por traços identitários que os aproximam enquanto surdos, mas que por vezes os afastam em aspectos como gênero/sexualidade, etnia, condições

econômicas e outras (THOMA, 2006, p.9)

Em várias discussões a respeito de disputas e tensões existentes entre surdos e ouvintes, percebemos a existência de uma cultura ouvinte e de uma cultura surda no contexto em que se utiliza a língua como instrumento principal de poder e marcador de uma cultura. Por esse motivo, o aluno deficiente auditivo poderá ser “visto” e tratado como um aluno ouvinte? Somente será reconhecido pela cultura surda se houver a sua apropriação da Língua de sinais? Se o ser humano constrói a sua identidade partindo dos costumes vivenciados em uma comunidade, a LIBRAS fará parte constante da identidade surda?

Segundo Hall (2006, p.8), “[...] aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a cultura étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” podem formar a identidade cultural do sujeito surdo ou ouvinte.

Por pertencer a uma cultura própria e nos preocupamos, a partir de nossas pesquisas, que os alunos com perdas auditivas ou deficientes auditivos, podem estar buscando o seu sentimento de pertença, uma vez que, na escola regular é tratado como ouvinte e no atendimento de apoio pedagógico à escolaridade, na Sala de Recursos na área da surdez, é tratado como um sujeito surdo, mesmo porque, sendo a educação bilíngue a proposta pedagógica do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a professora surda será apresentada como uma referência cultural a esses alunos.

Feitas estas ponderações, novamente questionamos: Qual a maneira coerente de unificar as identidades em que o aluno possa estar à busca de um “eu”? De que maneira os “olhares” e discursos societários podem influenciar esse aluno em relação ao sentimento de pertencer a um grupo cultural?

Em se tratando de legalizar a cultura surda, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96, preconiza o atendimento especializado a alunos com deficiência, e o Decreto nº 5.626/05 oficializa a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua oficial dos grupos surdos, embora ainda não apresente a simbologia escrita, *SignWriting*, que é a estrutura de sistema de representação para a Língua de sinais, criada em 1974 por Valerie Sutton e introduzida no Brasil em 1996 por Marianne Rossi Stumpf (pesquisadora surda), conforme demonstrado na figura abaixo, representando a seguinte frase: “Oi! O meu nome é Kauana, o meu sinal é este.”

Figura 3 – Uma Menina Chamada Kauana



Fonte: <http://signwriting.org/library/children/uma/uma00.html>

Segundo Stumpf (2005), a língua escrita de sinais está presente em algumas escolas brasileiras e consta no currículo do curso de nível superior de Letras/LIBRAS como disciplina obrigatória na formação de professores de LIBRAS, sendo considerada importante por ser a forma própria de se registrar a Língua de sinais escrita por crianças e por adultos surdos que utilizam a LIBRAS.

Para Stumpf (2005), essa escrita utiliza símbolos visuais que representam as configurações de mãos, os movimentos, as expressões faciais e os movimentos do corpo, e pode ser utilizada em qualquer Língua de sinais do mundo, pois o seu sistema registra fielmente a tridimensionalidade da LIBRAS, por facilitar a compreensão dos sinais escritos e proporcionar a aquisição do aprendizado da língua de forma natural, reforçar o valor da identidade surda, ampliar a capacidade cognitiva e a organização do pensamento.

O projeto da autora citada para o uso de *SignWriting* no Brasil, ainda está para ser oficializado.

Mesmo que haja a simbologia da Língua de sinais brasileira, o ensino da língua portuguesa escrita, segundo o Decreto nº 5.626/05, deve ser garantido e assegurado na escolarização dos alunos surdos: “[...] equipamentos e tecnologias

que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação” em que as escolas “[...] deverão implementar as medidas referidas no §2 desse mesmo decreto.”

E, para que as dificuldades inerentes à surdez na vida de uma pessoa não perpassem do estado físico para o psicológico, formando um grande obstáculo na comunicação entre sujeitos surdos e ouvintes que vivem em um mesmo país, os cursos de formação de professores apresentam a LIBRAS como disciplina obrigatória, conforme preconiza, ainda, o decreto nº 5.626, de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe que:

A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

No art.1º da Lei nº 10.436/02, lemos que “[...] é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados”, atribuindo-a como elemento de comunicação e de expressão que será utilizada pelas comunidades de pessoas surdas em todo o território brasileiro, durante toda a sua escolaridade e, no parágrafo único seguinte, é reconhecida a LIBRAS como status de uma língua, com recursos e estrutura gramatical específica, em que o sistema linguístico é de origem visual-motora, a fim dos sujeitos surdos poderem transmitir opiniões e acontecimentos decorrentes de sua vida cotidiana, também reconhecendo a comunidade surda que utiliza a LIBRAS na preservação da sua cultura e da identidade surda⁴, o que não justifica a ausência do profissional intérprete de LIBRAS em sala de aula.

A presença do intérprete é considerada de suma importância para a aquisição da aprendizagem do aluno surdo, em que esse profissional pertence ao AEE, permitindo-o compreender os conteúdos escolares e adquirir conhecimentos científicos necessários em seu processo escolar, podendo competir no mercado de trabalho em igualdade às pessoas ouvintes. Mas, os profissionais educadores

⁴As categorias para as diferentes identidades surdas podem ser encontradas nas pesquisas de Perlin, 1998.

reconhecem o aluno surdo em sua subjetividade cultural?

A surdez, por sua vez, constitui uma diferença politicamente reconhecida, pois apresenta características de experiências visuais, de identidade multifacetada e dá direito ao indivíduo pertencer à comunidade surda (SKLIAR, 1998). Segundo Padden e Humphries (1988, p.2) “[...] a maneira tradicional de escrever sobre pessoas surdas é focalizar-se no fato de sua condição que elas não ouvem - e interpretar todos os outros aspectos de suas vidas como consequências deste fato”.

Ainda, para Skliar (1998), pode-se buscar e conhecer a apropriação das potencialidades do sujeito surdo na análise dos discursos sobre a surdez no contexto político, social e escolar, a partir do momento em que é reconhecida a importância da Língua de sinais na comunicação de surdos no contexto social, em que a LIBRAS propicia ao sujeito a significação de “ser surdo”, e Sá (1999, p. 47) nos aponta que:

[...] a dificuldade maior dos surdos está exatamente na aquisição de uma linguagem que subsidie seu desenvolvimento cognitivo, os estudos que envolvem a condição de pessoa surda são revestidos de fundamental importância e seriedade, visto que a surdez, analisada exclusivamente do ponto de vista do desenvolvimento físico, não é uma deficiência grave, mas a ausência da linguagem, além de criar dificuldades no relacionamento pessoal, acaba por impedir todo o desenvolvimento psicossocial do indivíduo.

É pelo uso da Língua de sinais que se caracteriza a identidade de surdos organizados em comunidades e evidenciam o seu pertencimento à ela, por meio da qual os sujeitos surdos podem expressar conceitos concretos e abstratos no meio social a qual pertencem, desenvolvendo estruturas mentais em níveis mais elaborados, estabelecendo interações em um mundo social repleto de sentidos.

Somente após a oficialização de LIBRAS, pela Lei nº 10.436/02, que as discussões sobre as particularidades linguísticas da comunidade surda foram realizadas em âmbito nacional, envolvendo os ambientes escolares e o desenvolvimento de práticas de ensino em uma perspectiva bilíngue para alunos surdos, não compreendendo-a como apresentação de mímicas ou gestos, mas considerada em seu status de língua (SÁ, 2002).

2.3 A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR

Para a inclusão de alunos surdos no ensino regular, deve ser considerado as necessidades educacionais desses alunos, e a escola exerce papel fundamental no processo de desenvolvimento social. Incluir esses alunos é apresentar relevância nos dados qualitativos, que demonstram o desenvolvimento da educação comum, em um ensino também para alunos surdos, e não somente enfatizar dados quantitativos que representem estatísticas educacionais, instituindo discursos coerentes aos princípios inclusivos, porém, sem que a estes esteja sendo ofertado possibilidades de aquisição de conhecimento e do desenvolvimento de suas potencialidades.

Na perspectiva de Vygotsky (cf. OLIVEIRA, 2007, p.34), “[...] a educação especial deve romper com a visão mecanicista que reduz a pessoa com deficiência ao limite imposto por um *déficit* orgânico e a aprisiona no seu funcionamento natural e biológico”, em que, não havendo a interação de troca de sentidos entre sujeitos, pode ocorrer o isolamento, a solidão, a perda de convívio social, sendo considerados as principais causas psicológicas que afetam profundamente o sujeito com limitações na comunicação.

Segundo Lopes e Leite (2011), há discussões em que a surdez está inserida nas sociedades há muitos anos, permitindo reflexões presentes, também, no sistema educacional brasileiro, uma vez que a inclusão continua sendo tema de discussões nas diversas esferas sociais, atual e ainda causando polêmicas sobre como incluir o aluno surdo no ensino regular, já que o oralismo era aceito em 1884 no início da educação de surdos no Brasil.

As práticas oralistas eram contrárias ao uso de gestos pelos surdos por serem vistos como um sistema simples de comunicação e que não beneficiavam o aprendizado da fala. O campo político-pedagógico da surdez levou a uma mudança radical no cotidiano das pessoas surdas à época, pois as mudanças foram impostas e oficializadas no Congresso de Milão (Itália), em 1880, por oito resoluções que foram decididas por diretores renomados de escolas de surdos da Europa para a escolha do oralismo puro, considerado como a primeira fase de educação de surdos no Brasil, que já era aceito em grande parte do mundo, sem que fosse permitido qualquer sistema gestual, cabendo às escolas de surdos o ensino da fala como forma de inseri-los no mundo de ouvintes, e sendo apontado como a abordagem

mais adequada para a educação de surdos como uma proposta fundamentada na recuperação do deficiente auditivo (SKLIAR, 1997).

Para Quadros (1997), a proposta oralista não beneficiou os surdos, pois nem todos compreendiam a leitura labial e emitiam sons incompreensíveis aos ouvintes. Era desconsiderada a importância da língua e da cultura surda e utilizavam diversas metodologias de oralização: método acupédico, método Perdoncini, método verbo-tonal, entre outros, a fim de serem alcançados os objetivos da oralização.

A leitura labial, segundo Stobel (2006), deve ser treinada para se identificar palavras pela decodificação dos movimentos orais de quem fala e essa técnica de

[...] ler a posição dos lábios e captar os movimentos dos lábios de alguém que está falando é só útil quando o interlocutor formula as palavras de frente com clareza e devagar. (...) a maioria de surdos só conseguem ler 20% da mensagem através da leitura labial, perdendo a maioria das informações. *Em sala de aula, os alunos podem perder até 65% das informações produzidas pelos professores.* Geralmente os surdos 'deduzem' as mensagens de leitura labial através do contexto dito (STROBEL, 2006, p.10).

A Língua de sinais, na década de 60, ainda era oprimida e marginalizada e a técnica de ler os lábios foi associada à Comunicação Total (Bimodalismo), por sua vez, também conhecida na Califórnia como *Total Approach* (Abordagem Total), desenvolvida em meados de 1960 pelo fracasso do oralismo. Vista como uma filosofia que incorpora, simultaneamente, modelos auditivos, manuais e orais, o Bimodalismo era considerado eficaz na comunicação de pessoas surdas, com a utilização de qualquer recurso espaço-visual que facilitasse a interação entre surdos e pessoas ouvintes (QUADROS, 1997).

Após estudos linguísticos de Stokoe (1960) e de outros pesquisadores no início de 1960, comprovou-se a legitimidade da Língua de sinais, complexa como outra língua, e seu *status* linguístico. Tais pesquisadores se posicionaram criticamente a respeito do uso da modalidade mista (Bimodalismo), em que a língua oral majoritária, com característica linguística própria, se sobressaia à Língua de sinais, confundindo o enunciado do emissor.

As comunidades surdas, percebendo que foram prejudicadas ao longo dos anos e o valor de sua língua, despertaram para uma proposta de ensino voltada para a LIBRAS. Os profissionais da área da surdez, por sua vez, com acesso a resultados de pesquisas sobre a Língua de sinais, promoveram uma nova fase de

educação de surdos no Brasil, em direção a uma proposta educacional bilíngue, em que Stokoe (1960) também contribui para essas discussões além de políticas instituídas no Brasil.

A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, considerando a necessidade de valorizar as diferenças existentes em uma sociedade, propõe ações educacionais que visam superar a exclusão, defendendo a matrícula de deficientes no sistema de ensino regular, assegurando condições de igualdade em um processo educacional, em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2008).

Nesse contexto, a educação de surdos foi inserida, mesmo que apresentassem discussões a respeito de existirem unicamente diferenças linguísticas e sociocultural entre surdos e ouvintes (SKLIAR, 1999). No entanto, é decorrente a diferença de significações no conceito de educação bilíngue e inclusão apresentado no Decreto nº 5.626/05, apoiado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e por pesquisadores na área da educação de surdos, onde concordam com o reconhecimento da LIBRAS como língua oficial dos surdos; a inserção da disciplina de LIBRAS em cursos de licenciatura e fonoaudiologia; a formação e certificação de professores, instrutores e tradutores/intérpretes de LIBRAS; o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua; e a contemplação da educação bilíngue no ensino regular, em que é contemplado nesse decreto como diretrizes para essa educação:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. (BRASIL, 2008, p. 11)

No entanto, pode-se reconhecer diferenças no enunciado dos documentos da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva e o do Decreto nº 5.626/05. O Decreto defende a educação bilíngue em sua definição e nos espaços onde deve ser implantada denominando [...] escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005, Artigo 22, §1º), se preocupando em

diferenciar a escolarização dos anos iniciais e finais, e com as especificidades nos processos de ensino e aprendizagem e a formação necessária de professores. Já a Política, prevê uma mesma organização educacional para todos os alunos surdos.

As opiniões divergem em âmbito mundial sobre o processo de inclusão escolar do aluno surdo, ainda mais quando se trata das concepções comunicativas, variando entre a oralização e a Língua de sinais, o que é apontado por Lacerda (2007, p.259), segundo o qual “[...] muitos países assumiram a inclusão como tarefa fundamental da educação pública e a partir de diversas tentativas de viabilizá-la surgiram inúmeros debates e controvérsias na área”.

A defesa à inclusão é compreendida pela Política de Educação Especial como [...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1). Essa política opõe-se ao movimento de se haver responsabilidade sobre os alunos deficientes e/ou com limitações, que não apresentavam condições de receberem o mesmo nível de escolarização dos alunos “normais”, e, ainda, do movimento de integração escolar, onde esses alunos deveriam se adaptar à escola, para serem beneficiados com um ambiente desafiador e de contexto mais próximo à realidade, sem que esta se adaptasse à eles, não se configurando em um espaço aberto a todos (JANUZZI, 2004).

Ao discutir-se a respeito da preferência educacional considerando dois principais meios de socialização e comunicação dos surdos – a oralização e a Língua de sinais, Vygotsky (1998) se apresentou favorável à primeira, considerando que a Língua de sinais ainda limitava as trocas sociais com os ouvintes e a compreensão de conceitos. Entretanto, em seus últimos trabalhos de pesquisa a respeito do desenvolvimento e a educação de surdos, apresentou posição contrária, ou seja, analisa a importância da Língua de sinais na interação com a comunidade em geral e para a aquisição de conhecimentos.

Os estudos de Góes (1999) se destacam nas investigações sobre a surdez, fundamentados na psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1998), sendo que uma de suas contribuições teóricas consistia em defender o uso da Língua de sinais no sistema educacional que atende alunos surdos no processo de inclusão em uma visão sócio-antropológica.

Para a aprendizagem dos surdos, há evidências históricas de

desvantagens na utilização do método oralista, em que 95% dos surdos do mundo, de 1880 até o momento atual, não conseguiram aprender a falar. Além disso, o oralismo é considerado como uma imposição social de uma maioria linguística de falantes das línguas orais.

Nuernberg (2008) a respeito da oralidade e da Língua de sinais analisa que:

[...] a oralização engloba o processo de leitura labial e a comunicação por meio do controle do aparelho fonador através de um longo e árduo processo de treino fonoaudiológico que resulta na capacidade de falar do surdo”, por outro lado a “[...] Língua de sinais é um sistema linguístico visual, com todos os elementos de uma língua formal e tão vinculado a cada contexto cultural quanto qualquer idioma” (NUERNBERG, 2008, p.310).

Para Rodriguero (2000), é por meio da linguagem que as relações sociais e interpessoais ocorrem, e, na impossibilidade da audição, a incorporação de uma linguagem se faz necessária, para proporcionar o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança surda. A oralização não é desconsiderada para esse fim, mas que não seja vista como o único recurso a ser utilizado nesse processo.

Ainda, de acordo com Rodriguero (2000), as formas de organização desconsideram a dimensão ideológica implicada na transição do oralismo para o bilinguismo, na qual as duas línguas estão envolvidas: a Língua Portuguesa e a LIBRAS.

Goldfeld (2002, apud NUERNBERG, 2008) pressupõe que o surdo deva ser bilíngue, porém, considerando que a sua língua natural seja a Língua de sinais gesto-visual, e a Língua Portuguesa, em sua modalidade oral-auditiva, seja aprendida na escola na modalidade escrita.

Partindo desse pressuposto, Rodriguero enfatiza que:

[...] o bilinguismo, se utilizado de modo correto, ou seja, permitindo o acesso da criança surda à comunidade que utilize a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), de forma que ela possa adquiri-la através de diálogos e, ao mesmo tempo, se forem estimulados os resíduos auditivos e a língua oral, pode-se dar às crianças surdas condições semelhantes às ouvintes, na aprendizagem e no desenvolvimento (RODRIGUERO, 2000, p.112).

Sob o enfoque bilíngue como proposta educacional para surdos (LIBRAS e Língua Portuguesa), Damázio e Ferreira (2010) argumentam que estas devem ser abordadas do ponto de vista histórico, cultural, textual, internacional, além de serem

contemplados os aspectos formais que envolvem a estrutura linguística da língua: a fonologia, a morfologia, a sintaxe, o léxico e a semântica⁵, “[...] no qual cognitivamente se organiza e estrutura, o pensamento e a linguagem nos processos de mediação simbólica, na relação da linguagem/pensamento/realidade e práxis social” (DAMÁZIO e FERREIRA, 2010, p. 48) do ser humano, seja ele ouvinte ou surdo. Estas autoras também defendem que o surdo não deve ser considerado um estrangeiro em seu próprio país, mas sendo usuário de um sistema linguístico com características próprias.

A ideologia dos ouvintes explicitada por Lorenzetti (2003) é que o surdo desenvolva a fala, pois o fato de os alunos surdos não serem oralizados⁶ pode dificultar o processo educacional. Por outro lado, alguns professores já reconheceram a LIBRAS como meio de comunicação objetiva do aluno surdo.

Em relação à formação de professores para o atendimento a alunos incluídos no ensino regular, Lorenzetti afirma ser importante

[...] a formação dos professores, diante da proposta de uma educação inclusiva dos alunos com necessidades educacionais especiais. Formação esta que contemple cursos, debates, seminários, reflexões teóricas e práticas em relação a essa educação. Sabemos também que são raras as universidades que contemplam, em seu currículo, uma disciplina voltada à área da educação especial, a qual possa orientar os professores quanto ao desenvolvimento do trabalho com esses alunos, em especial, os surdos. (LORENZZETTI, 2003, pp.526-527).

Para que o processo de inclusão do aluno surdo seja adequado, é essencial que o professor receba a formação e informações específicas na área da surdez, incluindo o aprendizado da LIBRAS, para que a comunicação ocorra de forma natural e espontânea (LORENZZETTI, 2003).

Razuck, Tacca e Tunes (2007) argumentam que os surdos enfrentam muitas dificuldades de comunicação, seja com surdos ou ouvintes. A pouca oportunidade de contato com a LIBRAS, ainda precoce, está relacionado ao fracasso escolar. Com a falta de conhecimento da LIBRAS o surdo tem muito a perder, como por exemplo, o acesso à cultura.

Constata-se, também, que o uso da Língua de sinais para a conversação com o surdo ocorre no ensino especial e em pouquíssimas famílias, devido ao

⁵ Sobre a “Estrutura Linguística da LIBRAS”, ver “Aspectos Linguísticos da LIBRAS” (SEED/SUED/DEE, 1998), elaborado por Karin Lilian Strobel e Sueli Fernandes.

⁶ **Surdos oralizados** são surdos congênitos ou adquiridos que utilizam qualquer língua oral para se comunicar, na modalidade oral, oro-facial, também denominada de leitura labial.

desconhecimento da língua, pela dificuldade de aceitação da limitação do filho e em razão do preconceito apresentado pela sociedade. O contato do surdo com o ouvinte, muitas vezes, é alternado entre sinais, fala e mímicas sem muitos significados corretos, na tentativa de se estabelecer a comunicação (RAZUCK, TACCA e TUNES, 2007).

Gesueli (2006) postula que a proposta da educação bilíngue recomenda o respeito em primeiro lugar em relação à Língua de sinais, pois é uma língua natural e de direito da pessoa surda. Segundo a mesma autora, garantir o uso da LIBRAS no meio escolar parece primordial para que haja consideração da surdez, pois é pela mediação da linguagem que haverá a interação entre os sujeitos e a aquisição de conhecimentos.

De acordo com Damázio e Ferreira (2010, p.56),

As Línguas de sinais são línguas naturais e complexas, que se utiliza de um canal visual-espacial, de articulação das mãos, das expressões e do corpo, para estabelecer sua estrutura, nas dimensões fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas. As línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes dos sistemas orais, e que se apresentam numa modalidade diferente das línguas orais-auditivas. Como qualquer língua também existe diferenças regionais, portanto, deve-se ter atenção as diversas variações.

Desde que a LIBRAS foi reconhecida como língua oficial brasileira, é necessário o uso da Língua de sinais em todos os lugares sociais, inclusive nos meios familiares. Apesar de o aprendizado da LIBRAS não ser muito simples, é bem semelhante ao aprendizado de qualquer outra língua, a qual exige interesse, esforço e disciplina (LOPES e LEITE, 2011).

Lopes e Leite (2011) defendem que, ao aprender a LIBRAS, o aluno surdo adquire sua autoafirmação enquanto pessoa diferente, com necessidades distintas e que devem ser respeitadas e exigidas, visto que estas necessidades estão garantidas pelas leis vigentes.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - (BRASIL,1996) determina que os sistemas de ensino devam assegurar, principalmente, professores especializados ou devidamente capacitados, que possam atuar com pessoas especiais na sala de aula, incluindo entre elas a pessoa surda. Sendo assim, alguns autores discutem a opinião de que a simples presença do intérprete de LIBRAS em sala de aula não garante a acessibilidade plena dos alunos surdos ao conhecimento, comparados aos alunos ouvintes (BISOL et al

2010).

Para Goldfeld (2002) as crianças surdas devem ser expostas o mais cedo possível à Língua de sinais, que desempenhará um importante papel na compreensão da Língua Portuguesa escrita, por já terem adquiridos conceitos prévios na LIBRAS, que auxiliará no momento de recontextualização na atribuição de sentido na leitura e escrita de textos, com o auxílio do intérprete em sala de aula, uma vez que a LIBRAS e a Língua Portuguesa não podem ser utilizadas concomitantemente.

A Política de Educação Especial (BRASIL, 2008, p.11) apresenta o direito do aluno surdo à educação bilíngue e prevê o serviço de tradutores intérpretes de LIBRAS/Língua Portuguesa para todos os níveis educacionais, sem diferenciar o período de desenvolvimento da Língua de sinais sendo adquirida por esse aluno, principalmente na educação infantil, quando está em processo de apropriação de uma língua. Questionamos, então, como possibilitar esse processo em LIBRAS por meio de tradutores e intérpretes de LIBRAS? Cujas funções se mostram indefinidas nesse documento?

Apreende-se pelo discurso constituinte na Política, que a relação professor e aluno no processo de construção e aquisição de conhecimentos pelos alunos surdos no período regular de escolarização, não são vistos como fator importante, pois são processos que envolvem a LIBRAS e ficam sob a responsabilidade de intérpretes.

Silva e Pereira (2003) afirmam que, na década de noventa, com a Declaração de Salamanca, teve início um movimento de inclusão de todos os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, inclusive os alunos com deficiência auditiva, em que a LDBEN, de 1996, “[...] reconhece o direito de todas as crianças, normais ou com necessidades especiais, à educação de melhor qualidade, preferencialmente nas escolas regulares de ensino” (SILVA e PEREIRA, 2003, p.6).

Ao se referir ao ensino na rede regular como “preferencial”, na avaliação de Gotti (2010, p. 5) significa um prejuízo, pois

Isso fez com que a exceção virasse regra, e, até o ano 2000, a maioria dos alunos com deficiência estava em escolas especiais. Só que essas escolas ficam distantes dos progressos e da formação de professores. Os seus alunos ficam invisíveis e distantes da realidade, da formação educacional e profissional e do mercado de trabalho.

Ainda segundo Gotti (2010), a posição do Ministério da Educação e Cultura (MEC) a respeito da inclusão é de que as escolas especializadas são segregadoras e “[...] a concepção de que as pessoas deveriam estudar em escolas específicas, para que fossem mais bem atendidas por especialistas, não foi uma boa opção do ponto de vista da educação e da inclusão” (GOTTI, 2010, p.5), servindo apenas para o reforço da discriminação.

Mesmo diante da elaboração de inúmeras leis, decretos e outros documentos oficiais que garantem a inclusão do surdo, os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais derivadas de sua condição de “Ser Surdo⁷”, enfrentam ainda inúmeras dificuldades para participar do convívio escolar. Isso ocorre pela forma como são estruturadas as propostas educacionais escolares. Inúmeros alunos surdos são lesados “pela falta de estímulos adequados ao seu desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo, linguístico e político-cultural e tem perdas consideráveis no processo de aprendizagem” (RAZUCK, TACCA E TUNES, 2007, p. 11), ficando sempre em prejuízo referente aos colegas de classe.

Em pesquisas realizadas pela FENEIS (1999 apud RAZUCK, TACCA e TUNES, 2007), constatou-se que mais da metade da população surda não chega a concluir o ensino fundamental, pois são rotulados como diferentes, anormais, especiais, e isso não ajuda no progresso do desenvolvimento e da aprendizagem, também não contribui para o relacionamento social. Dessa forma, esse aluno pode apresentar falta de estímulo e abandonar o meio escolar. Assim, sem estudos, o sujeito surdo pode se encontrar à margem dos acontecimentos sociais e culturais, sofrendo também com a falta de emprego digno.

Para o aluno surdo não basta simplesmente frequentar as aulas no ensino regular, é preciso que o mesmo seja atendido de acordo com suas necessidades educacionais, pois

[...] a inclusão acontece a partir de dois movimentos: da construção social de toda a sociedade que entende e acolhe, e dos surdos, que vão participar porque se sentem acolhidos [...] Este movimento da sociedade implica em responsabilidade social como prática constante no agir das pessoas e das instituições a partir de uma posição ética, uma posição em que a liberdade individual é posta em segundo plano a fim de que a justiça assuma primazia nas relações intersubjetivas (STUMPF, 2008, p.27).

⁷“(...) olhar a identidade surda dentro dos componentes que constituem as identidades essenciais com as quais se agenciam as dinâmicas de poder. É uma experiência na convivência do ser na diferença” (PERLIN e MIRANDA, 2003, p.217).

O termo “acolher” está relacionado a receber alguém bem ou mal, hospedar, agasalhar, aceitar, abrigar, refugiar, sendo responsabilidade da escola receber o aluno surdo em consonância com as suas necessidades pedagógicas enquanto aluno especial, que demonstrará o quanto poderá aprender e evoluir em sua aprendizagem.

A identificação dos surdos exige que se aceitem e se apresentem como surdos, o que demonstra Perlin (2007):

Não nos importa que nos marquem como refugos, como excluídos, como anormais. Importa-nos quem somos, o que somos e como somos. A diferença será sempre diferença. Não tentem colocar todos os capitais do mundo para declarar-nos diversos porque não é isso que estamos significando (PERLIN, 2007, p. 10).

Perlin (2007) apresenta a luta política dos surdos pela qual a diferença culmina na identificação do “Ser Surdo”, marcando a sua identidade e, segundo Silva e Pereira (2003), no momento em que os surdos começam a frequentar o meio escolar regular existe uma grande preocupação das famílias em relação à escolha da melhor escola para os filhos surdos: a regular ou a especial?

As famílias também lamentam, de acordo com Silva e Pereira (2003) que a inclusão escolar não ocorra, pois seus filhos se deparam com grande dificuldade no processo de aprendizagem devido ao despreparo dos professores e na relação comunicativa entre professores e alunos, além da existência de ideias preconceituosas e equivocadas sobre os mesmos. Essas opiniões têm refletido na postura do educador perante ao aluno surdo, acarretando condições que não garantem a inclusão.

A respeito desse assunto, Silva e Pereira (2003) ainda postulam que

A qualidade do trabalho na escola comum torna-se uma preocupação para nós, educadores de surdos, porque o que se observa geralmente é que a escola fabrica excelentes copistas, os quais, muitas vezes, não têm condições de escrever um texto, devido ao pouco domínio do português e da sua gramática. O mesmo se dá com a leitura, em que muitos alunos surdos conseguem decodificar as palavras, mas apresentam muita dificuldade em interpretar, compreender o que leem. (SILVA e PEREIRA, 2003, p.7).

Razuck, Tacca e Tunes (2007) afirmam que a escola regular é a melhor

escola para as pessoas surdas, assim como o é para qualquer pessoa com ou sem deficiência, uma vez que o agrupamento de alunos pelas deficiências, como nas escolas especiais, pode prejudicar o desenvolvimento global dos alunos, pois ao isolar, impede-se o crescimento integrado do indivíduo no âmbito escolar e social.

As mesmas autoras ainda defendem a educação inclusiva de pessoas com surdez ou com outras deficiências, “[...] pois o desafio é proporcionar-lhes oportunidade de aquisição e de construção de conhecimentos para que aprendam a viver em comunidade” (RAZUCK, TACCA e TUNES, 2007, p. 15), sabendo interagir e constituindo-se por inteiro como pessoa com ou sem deficiência. Mas, uma escola que atende a um padrão de hierarquia com conteúdos para serem memorizados e reproduzidos, apresenta poucas oportunidades e condições que garantam a inclusão, pois ela própria provoca a própria exclusão.

Damázio e Ferreira (2010) argumentam que a educação do aluno surdo não pode seguir sendo localizada nessa ou em outra língua, mas deve-se entender que o foco da falha no meio escolar não está só neste tema, mas também nas propriedades e na eficácia das práticas pedagógicas. É necessário estabelecer um campo de entendimento e interação, permitindo que as línguas tenham o seu lugar em evidência.

Damázio e Ferreira (2010) ainda ressaltam que, mais do que uma língua própria, os surdos precisam de espaços educacionais estimuladores e de uma escola que explore suas capacidades. O fato de adquirir a LIBRAS não é sinal de uma aprendizagem completa. Se o lugar onde o surdo está inserido não lhe oferecer condições para que este exerça interferências simbólicas com o meio físico e social, ou seja, não gerar a capacidade representativa dessas pessoas, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem não apresentará sentido.

Guarinello et al (2006) afirmam que o despreparo do professor em relação à surdez e à Língua de sinais, mais a falta de interação com o surdo, dificulta o ensino. Mas os professores não relacionam esses problemas para ensinar com as dificuldades de seus alunos para aprender, como se o desconhecimento dos professores não tivesse implicações diretas na aprendizagem dos alunos.

Guarinello et al ainda afirmam, como posto anteriormente, que

[...] a inclusão de surdos no ensino regular significa mais do que apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais, é necessário que a escola e a sociedade sejam inclusivas, assegurando igualdade de oportunidades a

todos os alunos e contando com professores capacitados e comprometidos com a educação de todos. (GUARINELLO et al, 2006, p.317).

Avançando com a escola inclusiva, compreendemos que a prática inclusiva se baseia na aceitação das diferenças individuais, valorizando cada aluno em sua aprendizagem por meio de ações de cooperação, mesmo porque a escola inclusiva não é sinônimo de escola regular imposta a somente um tipo de aluno, e sim, de interesse da comunidade em geral.

Estudos de Silva e Pereira (2003) apontam que alguns professores que atenderam alunos surdos em salas comuns, declararam que a aprendizagem deles é como a de um aluno ouvinte, mas relatam restrições quanto ao processo educacional. Outros professores enfatizaram que a capacidade de alunos surdos era imensa, mais lenta, e que o aprendizado era uma continuação para a vida toda. Outros professores, ainda, ressaltaram que o tempo de amadurecimento do aluno surdo era diferente dos demais alunos, e justificaram, com isso, a aprovação de muitos deles em escolas regulares, mesmo que não tenham aprendido o que era esperado para a série seguinte.

Ainda nesse processo de aprendizagem, as autoras Silva e Pereira (2003), afirmam que para outros professores que mantiveram contato com alunos surdos, não viam a necessidade em transmitir-lhes alguns conteúdos que seriam importantes na segunda etapa do ensino fundamental ou no ensino médio, já que apresentam demora na aprendizagem, uma vez que, para esses professores, ler e escrever já é aprendizado suficiente para o aluno surdo que inicia no ensino fundamental.

Todavia, na medida em que o professor se preocupa com a inclusão, se compromete e compartilha dessa tarefa com o Estado, é de sua incumbência

[...] oferecer uma educação que assegure participação e aprendizagem de qualidade para todos os alunos não apenas exige o desenvolvimento da escola como um todo, mas é imprescindível que o processo de melhoria da escola se traduza em mudanças concretas na maneira de conduzir o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Sem dúvida, a sala de aula e os processos educacionais que envolvem docente – e estudantes – constituem o contexto que explica em grande parte o êxito ou o fracasso acadêmico dos educandos. Portanto, sem dúvida alguma, o resultado educacional é o que definitivamente expressa a qualidade da educação e a capacidade que a escola tem (ou não) de potencializar ao máximo a aprendizagem de todos e de cada um dos(a) aluno(a)s (BRASIL, 2005, p. 65).

O caráter persuasivo do poder, nessa citação, posiciona o professor como parceiro do Estado e também corresponsável pela escola inclusiva.

De acordo com Rodriguero (2000, p.99), a pessoa surda dispõe da condição necessária ao desenvolvimento e aquisição da linguagem, tendo em vista que a surdez não torna a pessoa um ser impossibilitado, mas com possibilidades diferentes de aprender, considerando as suas diferenças culturais e linguísticas sem subestimá-las.

A respeito da alfabetização, assunto também tratado nos estudos de Silva e Pereira, constatam que, para o aluno surdo ser alfabetizado, “[...] é preciso estabelecer relação entre sons e letras, figuras e palavras” (SILVA e PERERA, 2003, p.9).

Lorenzetti (2003) ainda declara que a maioria dos professores que atuava no ensino regular com alunos surdos apresentava somente a formação no magistério, cursando ainda o adicional de pedagogia, ou seja, não possuía nenhuma formação específica em surdez. Para ela, o profissional da educação:

[...] deve estar apto para atender às necessidades de todos os alunos, compreendendo a heterogeneidade do grupo e isso somente irá ocorrer se houver um trabalho de parceria envolvendo todos os profissionais da área na luta pelo processo inclusivo. (LORENZZETTI, 2003, p.528).

Seguindo as informações de Lorenzetti (2003), percebe-se que de alguma forma a inclusão estava ocorrendo no ensino regular, de maneira lenta e com muitos obstáculos a serem superados, com profissionais abertos a dar continuidade ao processo da inclusão (como os intérpretes de LIBRAS), outros já nem tão empolgados assim, pois se sentiam desestimulados e/ou sem capacidade para atuarem com a inclusão. Para o professor que está vivenciando este processo, não basta somente transmitir seus conhecimentos, é preciso que saiba ouvir, entender e atender muitas angústias, anseios e muitas lutas, sabendo reconhecer as menores conquistas do dia a dia.

A escola deve permitir, segundo Damázio e Ferreira (2010), que os alunos surdos se apropriem dos gêneros discursivos em todas as formas. Ao ensinar português escrito para os surdos, deve-se imaginar que a alfabetização requer um aperfeiçoamento da língua em várias práticas de interação verbal e discursiva, especialmente da prática escrita.

Muitos professores do ensino regular que já tiveram alunos surdos em

salas de aula, relatam, segundo Silva e Pereira (2003), que utilizaram para o ensino, recursos como: materiais diversificados, material concreto, sinais, gestos, mímicas, ou seja uma infinidade de materiais para auxiliar na aprendizagem, além de explicações individualizadas e muito mais. No entanto, ao final do ano letivo, esses mesmos professores notaram que os recursos utilizados não foram suficientes para a aprendizagem satisfatória do aluno surdo.

Ainda assim, esses mesmos professores acreditavam que a inclusão deveria ocorrer, pois os alunos surdos, como qualquer outro aluno, possuíam o direito de frequentar as escolas regulares.

Para Silva e Pereira (2003), os professores atuam em seus papéis como educadores, por meio de uma mistura de reclamações em relação à inclusão. Os educadores deixam muito claro os seus sentimentos de desamparo e se queixavam da falta de estrutura nas escolas, do baixo salário, da sua responsabilidade de ensinar, da falta de assessoria pedagógica e da falta de preparo profissional com esse alunado e de terem de utilizar seus próprios recursos para esse fim. Esta condição causou aos professores insegurança, ansiedade e frustração, porque eles acreditavam que, se os alunos surdos estivessem com o apoio de um professor especializado, a sua aprendizagem poderia ser muito melhor.

De acordo com Guarinello et al (2006), o professor apresenta um entendimento diminuído em relação ao processo de ensino/aprendizagem do aluno surdo, já demonstrado em muitos trabalhos sobre a necessidade de formação continuada do professor, da importância da LIBRAS e do intérprete de LIBRAS em sala de aula, uma vez que, somente o uso dessa língua não isenta o professor de compreender os processos diferenciados que esse aluno utiliza para torná-lo um leitor e um escritor da língua que não domina: “[...] A imagem que o professor faz desse aluno como (in) competente e capaz de aprender também é um fator que deve ser considerado nessa discussão” (GUARINELLO et al, 2006, p.328).

Sob esse enfoque, Guarinello et al (2006, p.329) postulam que para ocorrer a inclusão do aluno surdo é preciso que “[...] as pessoas envolvidas no processo educacional façam um esforço, no sentido de se livrarem de modelos pré-determinados de homem”.

Nesse sentido, a inclusão de surdos na rede regular de ensino,

[...] mais do que apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais, requer uma escola e uma sociedade inclusivas, que assegurem igualdade de oportunidades a todos os alunos, contando com professores capacitados e comprometidos com a educação de todos. (GUARINELLO et al,2006, p.329).

Outra solução para efetivar a inclusão do aluno, segundo Gesueli (2006), refere-se à presença do professor surdo em sala de aula, o qual coopera significativamente para que as crianças aprendam a Língua de sinais, e passem a identificar-se como sujeito que apresenta um papel de evidência na sala de aula. Este convívio permite não só a compreensão da identidade surda, mas a identificação política e social com esse grupo, pois é necessário trazer para o ambiente escolar a história da comunidade surda, suas batalhas e conquistas:

O interlocutor privilegiado da criança surda é o próprio surdo e o lugar de contato com essa língua se dá, para a maioria dos alunos, dentro das instituições ou escolas especiais para os surdos. A inserção do professor surdo na sala de aula contribui para que os alunos não somente encontrem possibilidades de construção da narrativa em Língua de sinais, mas também se percebem como surdos, construindo sua identidade já na idade de 5-7 anos assumindo e diferenciando papéis na interação, principalmente em relação ao professor surdo e o professor ouvinte. A perspectiva de educação bilíngue na área da surdez está antecipando a consciência dos próprios surdos sobre o significado da surdez, o que há bem pouco tempo acontecia somente na idade adulta. (GESUELI, 2006, p.277)

Dessa forma, admitir a identidade surda é ainda um processo complexo para muitos surdos, pois isso significa adotar a própria condição de surdez e a obrigação de pertencer a um grupo minoritário, e ainda com pouco reconhecimento, segundo Gesueli (2006).

Na tentativa de apagar a surdez, ela própria se fortaleceu e a prática em Língua de sinais tornou-se pública. O surdo tem, até hoje, vivido um movimento de resistência, buscando o reconhecimento de sua cultura, tentando fazer-se presente como minoria linguística, mesmo que ainda fragmentado e dividido pelo grupo que se submete à hegemonia cultural. (GESUELI, 2006, p.290)

Para Lacerda (2000), a inclusão do surdo no ensino regular precisa ocorrer de forma cautelosa, visando garantir a sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, considerando as particularidades linguísticas desse aluno. O correto, segundo a autora, é que o aluno surdo deva ser inserido nas escolas regulares acompanhado de um intérprete de LIBRAS. Assim, o aluno recebe o conhecimento das aulas por meio da Língua de sinais, que é sua

língua de domínio ao mesmo tempo que o professor ouvinte ministra suas aulas e sente-se seguro, pois sabe que ele estará amparado por um profissional de LIBRAS. Este é um dos motivos pelo quais

[...] a educação dos surdos tem se mostrado sempre como um assunto polêmico que requer cada vez mais a atenção de pesquisadores e estudiosos da educação. As propostas educacionais desenvolvidas ao longo do último século não se mostraram eficientes e encontra-se um grande número de sujeitos surdos que após anos de escolarização apresentam uma série de limitações, não sendo capazes de ler e escrever satisfatoriamente e não tendo domínio adequado dos conteúdos acadêmicos. (LACERDA, 2000, pp.70-71).

Nessa direção, vemos a necessidade do desenvolvimento de algum tipo de trabalho pedagógico com alunos surdos que possam minimizar essas limitações, para aumentar as possibilidades de atender as suas necessidades especiais constatadas, uma vez que a inclusão é um compromisso social, que na prática manifesta-se nos mínimos detalhes. Os professores e os alunos precisam rever conceitos e o modo de conduzir as interações em sala de aula para que os surdos se sintam acolhidos para aprender, mesmo que enfrentem vários desafios de sua identidade surda, de sua língua e de sua cultura. (BISOL et al, 2010)

Nery e Batista (2004, p. 288) defendem que “[...] a pedagogia da inclusão propõe um processo de aprendizagem cooperativo, que respeita os diferentes estilos de aprender e a singularidade dos aprendizes”, por meio dos diferentes interesses, desejos e ritmos. Dessa forma, a inclusão deseja descobrir e desenvolver o potencial dos alunos surdos.

Diante do contexto educacional, especificamente no caso dos alunos surdos, a inclusão se processa em meio a divergências e desafios que superam as barreiras físicas e de adaptações curriculares. As barreiras, especialmente no aspecto linguístico-discursivo, enfrentadas pelos alunos surdos em discursos atuais, tanto em suas famílias como em escolas, nos demonstram a necessidade de mudanças que devem ocorrer nas atitudes e nos conceitos dirigidos ao sujeito surdo, e nas possibilidades do uso da linguagem em diferentes situações sociais. (SCHEMBERG, GUARINELLO e MASSI, 2012).

De acordo com as pesquisas de Lacerda (2007), os alunos surdos mostram que depois de muitos anos de escolarização apresentam uma competência acadêmica bem inferior em relação aos alunos ouvintes. Tais resultados apontam

para o desajuste do sistema de ensino e a urgência de estudos e medidas que favorecem uma inclusão competente.

Sendo assim,

[...] a fraqueza da inclusão, porém, está no fato de que em certo momento, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do sistema educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes. Além disso, ao circunscrever a inclusão ao âmbito da educação formal e ignorar as relações desta com as outras instituições sociais, esses discursos apagam o quadro de tensões e contradições no qual a política inclusiva se insere (LAPLANE, 2004 apud LACERDA, 2007, p.261).

A Inclusão, portanto, no contexto desse trabalho, implica no compromisso da escola diante da educação do aluno surdo. Para tal, faz-se necessário atenção às diversidades, pois todos os alunos deverão frequentar a escola regular, independente de sua origem social, étnica ou linguística. Deste modo, a luta para que a inclusão aconteça pressupõe a valorização do sujeito independente de suas limitações. Para tal, a escola buscando alternativas pedagógicas visando o aprimoramento linguístico desse aluno no espaço da sala de aula regular, pode levá-lo a obter resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social (MAZZOTA, 1996 apud LACERDA, 2007).

Lacerda (2000) defende que o aluno deve ser exposto o mais cedo possível a uma Língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições peculiares de aprendizagem e que seja efetivada a educação bilíngue para surdos nas escolas como uma proposta educacional que abrange a LIBRAS, e possibilita o desenvolvimento rico e completo da linguagem, permitindo ao surdo o seu desenvolvimento cognitivo, embora a inclusão de alunos surdos ainda seja vista como um grande desafio político e educacional.

Razuck, Tacca e Tunes (2007) afirmam que é imprescindível verificar o processo de raciocínio dos alunos para dirigir as metodologias de aprendizagem, e assim desenvolver o conhecimento a partir da realidade de cada aluno. Partindo dessas considerações, os estudos de Vygotsky (2001) auxiliam os educadores a compreenderem como se processa o pensar dos alunos e, conseqüentemente, contribuem com as atitudes a serem tomadas no método de ensino-aprendizagem

adotado pela escola, propondo a busca por uma metodologia que favoreça as possibilidades de aprendizagem e não enfatize as dificuldades de aprendizagem.

Para Góes (1999 apud RAZUCK, TACCA E TUNES, 2007), o surdo apresenta um desenvolvimento vagaroso e inacabado em relação ao pensamento abstrato, porque não possui domínio consistente da linguagem, e é marcado pela falta de experiências na comunicação. Na vertente histórico-cultural, o pensamento está submisso à linguagem e o desenvolvimento cultural só pode estabelecer-se na comunicação. Assim, os surdos atrasam-se em seu desenvolvimento cognitivo, pois o contato com a Língua de sinais lhes é proporcionado tardiamente. É necessário que haja consideração de que “[...] A LIBRAS é o seu recurso de comunicação e de pensamento e, portanto, de desenvolvimento psicológico, o acesso a essa ferramenta social o mais cedo possível, é sua grande possibilidade de desenvolvimento integral”. (RAZUCK, TACCA E TUNES, 2007, p. 12).

Damázio e Ferreira (2010), também postulam que as pessoas com surdez não possuem o seu potencial totalmente desenvolvido, assim ficam às margens das relações sociais das quais pertencem. A política educacional brasileira voltada à inclusão, vem buscando possibilidades para superar essa visão centrada de homem completo e perfeito, certamente, o que se concretizará numa esperança de educação para todos por meio da inclusão, em especial destaque para as pessoas com deficiência.

De acordo com Gotti (2010), o MEC apresenta o Programa de Salas de Recursos Multifuncionais com a finalidade de proporcionar, também ao aluno surdo, atendimento especializado com professor bilíngue e professor surdo, para que tenha acesso à educação bilíngue como apoio pedagógico à escolaridade, e orientando os professores do ensino regular, a respeito de metodologias adequadas de ensino, flexibilização curricular e avaliação do processo educacional desse aluno.

Para que o professor especialista bilíngue, juntamente com o professor surdo, organize o atendimento da Sala de Recursos, o MEC encaminha à escola equipamentos, mobiliário e materiais didático-pedagógicos, disponibilizando equipamentos de informática e softwares para alunos com deficiências sensoriais, partindo da solicitação das escolas com bases em dados registrados pelo censo escolar e conforme as possibilidades orçamentárias (GOTTI, 2010).

No atendimento especializado na Sala de Recursos Multifuncional Tipo 1 na área da surdez (SRM Tipo 1 – Surdez), os profissionais bilíngues direcionam as

práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos como apoio pedagógico à escolaridade, pois “[...] em função das perdas auditivas, comunicam-se e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (PARANÁ, 2008, Instrução nº 002).

O atendimento especializado em contraturno é garantido aos alunos surdos, mas ainda há uma preocupação com a aprendizagem dos mesmos no ensino regular, pois não basta somente a sua inserção como inclusão em escolas comuns, é necessário que práticas educacionais bilíngues sejam contempladas na educação desses alunos, que possam superar as suas dificuldades acadêmicas no processo de aquisição de conhecimentos.

2.4 A EDUCAÇÃO DE SURDOS FUNDAMENTADA PELO PROCESSO INTERCULTURAL

Damázio e Ferreira (2010) comentam que no século XXI muitas questões estão sendo discutidas e definindo-se propostas, principalmente no âmbito escolar, para que algumas posições e bases epistemológicas se tornem mais claras, e as práticas de ensino e aprendizagem apresentem caminhos consistentes e produtivos para a educação de alunos surdos, em que a inclusão no ensino regular possa contribuir para a quebra de barreiras e de visões distorcidas que possam vir a ser criadas, favorecendo o respeito às diferenças.

Razuck, Tacca e Tunes (2007) estabelecem que o foco de raciocínio e de busca de novas metodologias pelo professor deve estar na ação de como o aluno surdo reflete, pois este é apenas um meio para o seu desenvolvimento, uma vez que precisamos compreender as cobranças de conteúdos como um fator direcionador da aprendizagem, mas não como um molde ou um formato a que todos devem se encaixar, porque isso acaba por reduzir os processos de formação do aluno, seja ele surdo ou ouvinte.

A comunidade surda aspira por um modelo cultural e pela valorização da Língua de sinais, que foi oficialmente reconhecida pelo Decreto nº 5.626/05 como língua materna (L1) da comunidade surda e o ensino da Língua Portuguesa (L2) na modalidade escrita, e enfatizam uma verdade sublime em que os professores do ensino comum devem estar conscientes de que, para que isso ocorra, o aluno surdo

[...] entra para o mundo totalmente visual-espacial da Comunidade Surda interagindo com a Cultura Surda, Artes Surdas, Identidade Surda, Língua de sinais dos Surdos Urbanos e dos Índios Surdos, Pedagogia Surda em toda a sua complexidade e diferenças (VILHALVA, 2004, p.31).

Essas características citadas por Vilhalva (2004) sofreram uma evolução gradual na história dos Surdos e são respeitadas e valorizadas pela Comunidade Surda Brasileira, também necessárias ao cotidiano do aluno surdo no ensino regular, onde deverá ter a presença do intérprete de LIBRAS que estabelecerá a comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes.

Por anos foram proporcionado, ‘métodos clínicos’ ou ‘métodos de regulação’ na educação de surdos, para que eles pudessem chegar à normalidade de ouvintes, não percebendo a existência de uma diferença cultural entre surdos e ouvintes.

No século XXI, considerando a modalidade da diferença cultural de grupos sociais da contemporaneidade, Perlin (2006) classifica as identidades surdas (conjunto de características culturais) na educação dos surdos, sem que haja a influência dos iluministas, que se posicionavam a favor do sujeito em atingir a sua perfeição. Nas trocas culturais, é definida a subjetividade ao Ser Surdo, que atinge a sua identidade surda, sendo coerente com as suas habilidades e competências que se apresenta de forma cultural diferente à educação de sujeitos ouvintes.

O procedimento intercultural de educação de surdos pode ser visto pelas suas necessidades em demonstrar as suas habilidades e competências em uma cultura que apresenta peculiaridades próprias em que Hall (2003) conceitua que “[...] todos nós nos localizamos em vocabulários culturais e, sem eles, não conseguimos produzir enunciações enquanto sujeitos culturais” (HALL, 2003, p.83).

Para Strobel (2009, p. 27) a cultura surda é definida como:

O jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas. [...] Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

A cultura surda representa a identidade no contexto da pessoa surda em uma sociedade majoritariamente de pessoas ouvintes, em que ainda existem incompreensões a esse respeito, por trazerem conceitos da existência de uma

cultura universal, a cultura monolítica: “[...] A cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é o seu revés. Não é uma cultura patológica” (SKLIAR, 1998, p. 28).

Os artefatos culturais que podem caracterizar a cultura surda são apontados por Strobel (2009) e comentados por Neves (2010, p. 152 – grifos do autor):

A experiência visual, que constitui os surdos como indivíduos que percebem o mundo através de seus olhos; o *linguístico* que se refere à criação, utilização e difusão das línguas de sinais; o *familiar* que abrange a questão do nascimento de crianças surdas em lares ouvintes e de crianças ouvintes em famílias de surdos, sendo que, na maioria dos casos, as crianças surdas são uma dádiva para famílias surdas e uma lástima para famílias ouvintes. A *literatura surda* que abrange criações, tais como: poesia em Língua de sinais e livros publicados por autores surdos. As *artes visuais* que são consideradas o artefato onde se localizam as artes plásticas e o teatro surdo. Existem, ainda, os artefatos compostos pela *vida social e esportiva* e o artefato *político*, destacando-se pelos líderes surdos e as lutas sociais através de organizações e associações. Por último [...] as *criações e transformações materiais*, tais como telefones adaptados, campanhas luminosas, entre outras tecnologias criadas para melhorar as condições de acessibilidade.

Os autores concordam entre si sobre a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo abrangem a cultura surda.

Para Fleuri (2000), inovar a educação é focalizar momentos e processos produzidos face às diferenças culturais. Em uma perspectiva intercultural, o estímulo aos surdos para o desenvolvimento de suas capacidades de reflexão sobre a diferença cultural, promove aspectos de identidade/alteridade quando há interação entre grupos culturais.

Para a cultura surda, não há rejeição da cultura ouvinte, mas há necessidade da aceitação das diferenças culturais em que o surdo não é mais visto como ser inferior em sua manifestação minoritária da sociedade, mas que segue um modelo bilíngue crítico em que a Língua de sinais (LIBRAS) é a sua língua de instrução e a Língua Portuguesa escrita é cobrada em escolas regulares. Para Silva (2000, p. 97)

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em cheque nossa própria identidade. A questão da Identidade, da diferença e do outro é um problema social e ao mesmo tempo é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque há o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável.

Introduz-se, então, a questão cultural que é constituída pela diferença, favorecendo a subjetividade do sujeito. Esta questão educacional é tratada na perspectiva da pedagogia em que o currículo acadêmico apresenta a identidade e a diferença como questões políticas, distinguindo os grupos sociais e culturais diferentes entre si.

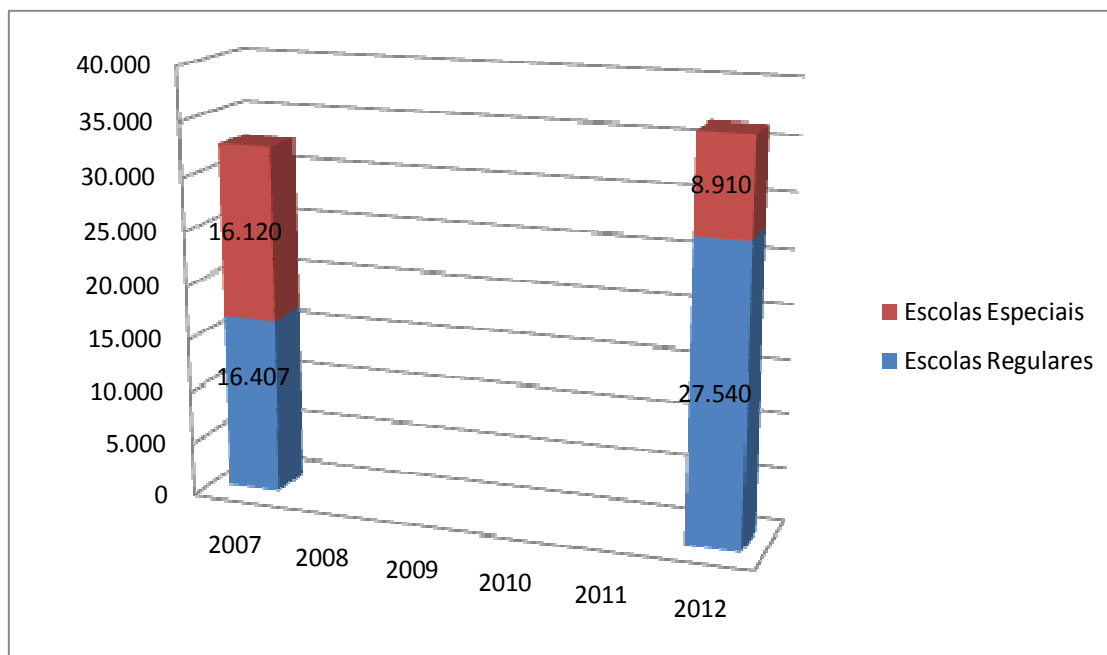
Nos tempos atuais (século XXI) a concepção de Hall (1997) também demonstra o fechamento arbitrário, ou seja, um outro olhar sobre o sujeito surdo que quer ser aceito em uma sociedade pela sua identidade e diferença, e que defendem que não há mais surdez e deficiência, e sim, há um grupo de indivíduos surdos que pertencem à cultura surda, e requerem uma educação baseada em suas necessidades na cultura surda (“Pedagogia Surda”), sendo vistos pelos ouvintes como diferentes e pertencentes à outra cultura, em que o consenso sobre a possibilidade da educação desse sujeito, existirá quando houver um discurso ajustado às práticas pedagógicas em escolas regulares.

Segundo Vygotsky (1998), a língua não é utilizada somente como uma forma de comunicação, mas apresenta a função reguladora do pensamento, sendo imprescindível no desenvolvimento cognitivo da criança surda, conforme demonstra o Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro⁸ (PANDESB), em que Capovilla (2009) pesquisou o desempenho e o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas e escolares de 8.000 surdos entre 6 a 40 anos de idade, de escolas de 15 estados brasileiros que vêm sendo fechadas, e concluiu que aprendiam melhor em escolas de surdos, pela comunicação e o ensino se dar na língua mais apropriada, ou seja, em LIBRAS.

Capovilla (2009) vê a necessidade de que as “[...] políticas públicas de educação passem a respeitar as necessidades especiais e as especificidades dos processos de aprendizagens” de alunos surdos, considerando o aumento de matrículas desses alunos em escolas regulares, apresentado no gráfico abaixo:

⁸ Fernando Capovilla no artigo “Avaliação escolar e políticas públicas de Educação para os alunos não ouvintes”, Revista Pátio (ano XIII, maio-julho 2009, nº 50, pp.24-25).

Gráfico 1 – Matrículas de Surdos: cresce o acesso à escola regular



Fonte: Censo Escolar

Na Nota Técnica nº 05/2011/MEC/SECA SECADI/GAB, o MEC implementou, em parceria com os sistemas de ensino,

[...] a política de inclusão escolar em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil por meio dos Decretos nºs 186/2008 e 6.949/2009, que preconiza que a garantia do direito à educação se efetiva por meio do acesso à educação inclusiva em todos os níveis. [...] Nesse sentido, a Política orienta os sistemas de ensino para garantia do ingresso dos estudantes com surdez nas escolas comuns, mediante a oferta da educação bilíngue, dos serviços de tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e do ensino de Libras (BRASIL, MEC.SECADI. GAB. Nota Técnica Nº 05).

De acordo com essas diretrizes, e objetivando efetivar a educação bilíngue, programas e ações foram desenvolvidos pelo Ministério da Educação, pelo Decreto nº 5.626/05: 1) Formação inicial de professores em Letras/LIBRAS; 2) Formação inicial de professores em curso de Pedagogia bilíngue LIBRAS/Língua Portuguesa; 3) Certificação de proficiência em LIBRAS; 4) Projeto interiorizando LIBRAS; 5) Formação continuada de professores na Educação Especial – UAB; 6) Criação de Centros de formação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez – CAS; 7) Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; 8) Livros didáticos e paradidáticos em LIBRAS; 9) Dicionários e livros de literatura bilíngue Língua Portuguesa/LIBRAS, resultando no crescimento do número de

matrículas de alunos surdos e com perdas auditivas em salas comuns, conforme a figura 9, uma vez que foram traçadas diretrizes, nesse documento, para essa educação:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008, p. 11).

A leitura isolada dessas orientações nos sugere que se tratam de princípios educacionais também garantidos pelo Decreto nº 5.626/05, porém, os enunciados não devem ser desvinculados da leitura textual completa, da situação social atual e de outros textos interligados ao contexto das comunidades surdas brasileiras, que defendem a educação bilíngue, definindo as classes ou escolas bilíngue como “[...] aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005, Artigo 22, §1º).

Podemos encontrar contrariedade à política, que prevê em sua legislação uma mesma organização educacional que atenda todos os alunos surdos, mas no Decreto, existe a preocupação da diferenciação entre anos iniciais aos anos finais de escolarização, em respeito ao desenvolvimento da criança, as especificidades nos processos de ensino-aprendizagem e a formação dos professores necessária para atuarem com os alunos surdos.

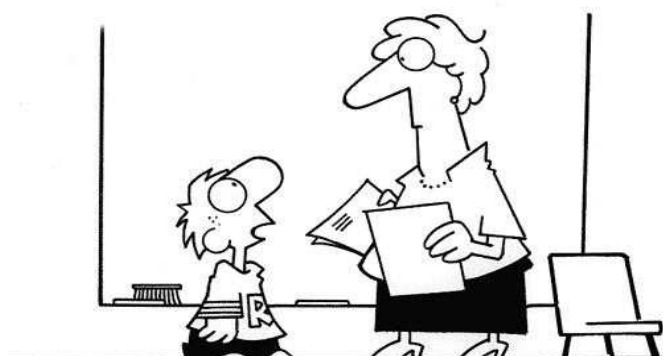
O Decreto nº 5.626/05 dispõe, ainda, que a educação bilíngue deva ser abordada na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, por intermédio de professores bilíngues, de forma que a LIBRAS seja utilizada na interlocução entre professores e alunos, assegurando, dessa forma, uma base educacional sólida em uma língua acessível a todos os alunos?

Esse incômodo pode gerar uma problematização nos discursos de educadores em consonância com a legislação por manterem o *status quo*, sem possibilidades de ressignificar o sujeito surdo, pois, segundo Sobral (2010), falar sobre as diferenças e defendê-las não é difícil, o difícil é nos colocarmos na condição do outro (Ser Surdo), que não é igual, reconhecendo as suas diferenças culturais e educacionais.

Para Rego (2002), as propostas pedagógicas desenvolvidas (o perfil do professor, a expectativa depositada no aluno, as interações estabelecidas e as experiências socioculturais, artístico e cultural promovidas pela organização escolar) constituem um fator que define a natureza do aluno surdo e, a avaliação de desempenho acadêmico na prática inclusiva se concretizando “[...] como mediadora, diagnóstica, processual, de construção da aprendizagem e redefinição de práticas docentes, portanto, não tem um tempo pré-determinado para mostrar se o aluno aprendeu o que o professor ensinou” (SANTANA, 2006, p. 122), de que maneira o aluno surdo será avaliado em seu processo escolar?

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi sancionado com vigência por 10 anos, a partir de 26 de junho de 2014, e define as bases da política educacional brasileira, e apresenta na meta 4, diretrizes para a formação continuada do professor. Para o aluno surdo, há a necessidade da utilização de estratégias visuais e atendimento em escolas bilíngues em seu processo de ensino e aprendizagem, como apontam pesquisadores da área já citados. O professor, por sua vez, deverá apresentar competências e saberes exigidos ao professor mediador da aprendizagem, além de se adaptar às mudanças educacionais necessárias.

2.5 O PROFESSOR-MEDIADOR E A APRENDIZAGEM



“Não pude fazer os trabalhos de casa porque o meu computador tem um vírus, assim como todos os meus lápis e canetas.”

O mundo está mudando a uma velocidade sem precedentes na evolução histórica da humanidade e a globalização surge com as novas tecnologias que estão cada vez mais presentes nas salas de aula, com o avanço das telecomunicações e da informática que contribuem com mudanças sociais, também na área da

educação. Para Demo (2001), as novas tecnologias permitem a construção do pensamento com as novas formas diversificadas e desafiadoras de aprendizagem, exigindo uma nova postura de quem transmite a informação, pois o mediador deve incentivar, estimular, desafiar os alunos na busca e troca de informações para um trabalho em grupo, que permitirá a troca de conhecimentos entre os alunos.

Mesmo que não recebamos estrutura para que a educação tecnológica ocorra, devemos, enquanto educador mediador, contribuir não somente como ser meramente transmissor do conhecimento, mas estimular o processo que leva o aluno a construir o seu próprio conceito na educação, de valores, de atitudes, de habilidades que venham a desempenhar uma influência construtiva na exploração de um mercado mais valioso do que o das mercadorias, o mercado do conhecimento, partindo dos recursos multimídia, e "[...] não basta apenas transmitir e socializar conhecimento. É mister saber reconstruí-lo com mão própria" (DEMO, 2001, p.2).

O MEC previra que até o ano de 2010, 93% das instituições de ensino contariam com computadores a favor do aprendizado. A tecnologia, para representar um ganho significativo ao processo de aprendizagem dos alunos, deve ser vista pelo professor como uma ferramenta de compromisso educacional, em que o meio tecnológico pode ser utilizado a seu favor, sem barreiras para o contexto educacional de sala de aula, sendo um recurso atrativo a mais para a construção do conhecimento dos alunos, em que os resultados de aprendizagem e aquisição de habilidades e competências poderão ser analisados na resolução de problemas das atividades propostas pelos professores de maneira interdisciplinar ou não.

Na "era digital" que estamos vivendo no século XXI, não é mais possível ignorarmos as tecnologias digitais existentes e de nada adianta a montagem de laboratórios de informática nas escolas públicas sem a formação do professor. Para essa situação, o MEC desenvolve o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) desde 1997, objetivando o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação na rede pública de educação básica, com a distribuição de computadores para as escolas e a promoção de cursos de capacitação para os professores de apropriarem dessa ferramenta para o uso das tecnologias de comunicação e de informação nas escolas, a fim de prepararem aulas voltadas aos interesses dos educandos, conforme figura abaixo:

Figura 4 – Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-Proinfo



Fonte: <http://www.icursosonline.com/e-proinfo-site-do-e-proinfo-do-mec/>

Entretanto, os professores devem estar atentos às atividades elaboradas que atenderão os alunos de forma motivadora, atraente, abordando assuntos pertinentes à proposta pedagógica existente na elaboração do planejamento educacional da escola.

A escola também é vista como uma instituição que se organiza historicamente pelos saberes acumulados e constituídos, e, recuperados, são unidos aos saberes do presente, considerados dinâmicos e complexos na era da tecnologia e globalização. As verdades são transitórias e não permanecem com um indivíduo somente, pois educadores podem interagir com os alunos buscando oportunidades de desenvolverem o seu senso crítico pela “pedagogia de projetos” (VALENTE, 1999):

[...] no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com (os alunos) diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender (VALENTE, 1999, p. 4).

O verdadeiro educador compreende as grandes responsabilidades que

existem em sua prática pedagógica, que não dependem somente da elaboração de currículos, pois o que se torna relevante no processo de ensino e aprendizagem é o aluno se tornar protagonista dessa aprendizagem (ALVES, 1994).

Em relação à mediação pedagógica, Alves (2002) nos coloca a metáfora segundo a qual o mediador deve provocar a fome em seus alunos, pela qual a necessidade de aprender venha acompanhada pelo prazer de saciá-la:

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim "*affetare*", quer dizer "ir atrás". É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado (ALVES, 2002, p.20)

De acordo com a metáfora de Alves (2002), para nos interessarmos pela comida antes desta chegar à mesa para uma boa refeição necessitamos ser invadidos pelo aroma, assim o mediador deverá se atentar para os gostos e preferências dos alunos antes de lhes servir o cardápio, para que as experiências sejam positivas e não rejeitadas. O que encanta aos olhos é o material que será disponibilizado ao aluno de maneira agradável e eficaz, considerando a maneira de cada aluno assimilar o conteúdo, além do comprometimento e do desenvolvimento do grupo em que está inserido.

Segundo Pozo (1998), o ensino pode ser direcionado para a resolução de problemas que exige as habilidades e estratégias pessoais de identificação que o aluno deve apresentar, havendo a necessidade de o aluno buscar instrumentos para solucionar um problema proposto, em todas as áreas do conhecimento, promovendo nele (no aluno), por parte do professor, a reflexão. As situações devem ser criadas na escola para que estas atividades ocorram não se transformando em uma atividade mecânica, já aprendida, tornando a atividade desestimuladora.

Ainda para Pozo (1998), ensinar a resolver problemas não consiste somente em proporcionar aos alunos o desenvolvimento de habilidades e estratégias eficazes, mas criar com eles o hábito e a atitude de enfrentar a aprendizagem como um problema para o qual deve ser encontrada uma resposta. Para isso, é necessário que o problema exista, e o professor poderá analisar se o aluno será capaz de solucioná-lo ou não, ensinando-o a propor problemas para si mesmo, transformando a realidade em um problema que mereça ser questionado e

estudado.

Segundo Pozo (1998), o professor poderá dar condições ao aluno para a autonomia e espontaneidade se for capaz de transportar o problema para o âmbito cotidiano, a fim de gerar nele a atitude de procurar respostas para as próprias perguntas, fazendo-se necessário trabalhar o hábito do questionamento, da proposição de problemas e de resolvê-los como forma de aprender, sem a atividade se torne mecânica e sem desafios para o aprendizado.

Embora sejam considerações de um pesquisador de 1988, não é possível, no momento atual, determinar em geral se uma tarefa escolar proposta é um exercício ou um problema, pois dependerá dos objetivos estabelecidos pelos professores, enquanto esta está sendo realizada.

Vemos a escola como um espaço formativo, e a educação como uma prática de formação de pessoas. Normalmente a escola não se limita a transmitir informação somente sobre os conteúdos constantes no Planejamento Anual, pois é papel do professor considerar no ensino e aprendizagem as habilidades e competências dos alunos, lhes permitindo acesso às inúmeras informações de diversas áreas do ensino: selecionando, criticando, comparando, elaborando novos conceitos a partir dos que se tem, aprendendo a resolver problemas (GARCIA, 2014; ZABALA, 2010).

E, considerando o processo de ensino e aprendizagem para uma educação de qualidade, Andersen (2013) apresenta a importância do uso de tecnologias na comunicação e informação, apesar de admitir que o avanço tecnológico ainda cause desconfiança e resistência de seu uso na realidade das salas de aula.

Andersen (2013) indica que os meios de comunicação em massa e o uso da internet, determinam o domínio de conhecimentos e competências na sociedade contemporânea. Apresenta desigualdades geradas a quem domina ou não os recursos oferecidos pela rede, principalmente em regiões com baixo índice de desenvolvimento sociocultural e econômico.

Segundo Andersen,

Na sociedade contemporânea, percebemos um processo de inclusão baseado no acesso e na compreensão da informação disponibilizada pelos meios de comunicação de massa e pela internet. Aqueles que ficam

privados desse acesso, sobretudo os jovens, tendem a sofrer barreiras nas práticas sociais, que afetam sensivelmente suas vidas (ANDERSEN, 2013, p. 14).

A escola poderia contribuir na superação dessas desigualdades, compreendendo o papel das novas tecnologias – um elemento integral para prosperar na sociedade no século XXI - da comunicação no desenvolvimento socioeconômico-cultural de uma sociedade, e, dessa forma, do desenvolvimento de um país, mesmo sendo considerado um desafio aos professores em sua formação em exercício. Para tanto, Andersen (2013) demonstra a necessidade de serem discutidas experiências autênticas de desenvolvimento de projetos de ensino em diversos contextos escolares, partindo da utilização de softwares livres, que possibilita uma ferramenta a mais de recurso pedagógico (multimodos de ensino) nas salas de aula.

Em se tratando do desenvolvimento de um país, o governo brasileiro tem promovido ações que visam a democratizar o acesso às novas tecnologias, sendo a inclusão digital pauta obrigatória no cenário político nacional, que repercute em projetos, como os programas: Plano Nacional de Banda Larga e o Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA), instituído pela Lei nº 12.249 de 14/06/2010, com a garantia de oportunidades e resultados educacionais, valendo-se de uma educação tecnológica que proporciona o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Ao incorporar os recursos tecnológicos ao ensino, estratégias podem ser utilizadas para se elevar a qualidade de ensino e democratizar a educação, quebrar barreiras existentes quanto à preferência educacional ao ensino tradicional, e adequar-se à realidade do cotidiano contemporâneo. Estudos sobre o assunto visam a auxiliar o professor na escolha de *softwares* livres⁹ para a utilização em sala de aula, e no processo de avaliação das produções multimídias dos alunos, a fim de colaborar para que os professores se interessem e utilizem a inclusão digital, como o Dicionário da Língua Brasileira de Sinais, que apresenta sinais de LIBRAS em vídeo e auxilia a inclusão de alunos surdos.

⁹ Acesso à lista de softwares livres que podem ser utilizados no contexto educativo: <https://softwarelivrenaeducacao.wordpress.com/software-livres-educacionais/>

Figura 5- Dicionário de LIBRAS

The screenshot shows the 'LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais' website. At the top, there are navigation links: 'Anúncios Google', 'Aprender Libras', 'Alfabeto Surdo Mudo', 'Sinais Surdos', and 'Linguagem Libras'. The main header reads 'LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais' with 'versão 2.1 - web - 2008' below it. A search bar is present with 'Ordem' options: 'Alfabética', 'Por Assunto', and 'Mão'. Below the search bar is an alphabetical index from # to Z. The main content area is divided into several sections: 'Assuntos' (empty), 'Palavras' (a list with 'CANTAR' highlighted), 'Acepção' (definition: 'Produzir som musical; realizar com a voz, um trecho musical.'), 'Vídeo' (a video player showing a woman signing), 'Exemplo' (text: 'Ela canta b em.'), 'Exemplo Libras' (text: 'EL@ CANTAR BEM.'), 'Classe Gramatical' (dropdown menu showing 'VERBO'), and 'Origem' (text: 'nacional'). The footer features the 'Acessibilidade Brasil' logo and website URL, along with credits and a link to 'libras em cd'. A note at the bottom states: 'Para obter uma cópia do dicionário de LIBRAS em cd, entre em contato com o INES.'

Fonte: <http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras/>. Acesso em Set/2014.

Por outro lado, Andersen (2013) apresenta a necessidade de refletir a respeito da real importância do uso das TICs, devendo partir de projetos escolares e extraescolares de inclusão e de resgate social (GOULART, 2006) e de mudanças na sociedade, nos sistemas educacionais e na escola para adequadas condições do trabalho pedagógico (MOREIRA E KRAMER, 2007), para que haja, assim, o desenvolvimento de comportamentos colaborativos e autônomos de aprendizagem, que poderá repercutir em desenvolvimento intelectual e socioafetivo, uma vez que o contato do aluno com ambientes computacionais de aprendizagem possibilitam a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento a ser construído.

2.6 CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL PARA O COTIDIANO DO PROFESSOR

Tendo em vista a preocupação da educação de qualidade citada pelo Secretário de Estado de Educação do Paraná, na abertura da semana pedagógica de 2015, de educadores sobre as teorias de aprendizagem visando superar obstáculos e à promoção da aprendizagem dos alunos na rede estadual de ensino

do Estado do Paraná, vimos a necessidade da compreensão de aprendizagens voltadas à linguagem multimídia e à aprendizagem significativa. Assim, teceremos alguns comentários relacionados a esse assunto como contribuição ao cotidiano de professores.

O conjunto de saberes socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania constante nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), permite aos alunos não necessitarem somente da compreensão da linguagem oral e escrita, mas também da linguagem multimídia, uma vez que muitos deles são considerados “nativos digitais”¹⁰, nascidos a partir de 1990 (PRENSKY, 2007).

A aprendizagem rápida proporcionada aos “nativos digitais” é explicada pela psicologia, segundo a teoria freudiana, pelo forte envolvimento das emoções e dos afetos dos jovens na utilização de multimídia, e são conhecidos como processos cerebrais “primários”. A consciência, o pensamento, a atenção, a discriminação cognitiva e as decisões (na esfera ideativa), por sua vez, são consideradas processos cerebrais “secundários”. A maneira como as informações tramitam no cérebro, de como são usadas e controladas, são estudadas pela citocibernética. A neuroinformática e a neurocibernética estudam o sistema nervoso como se fosse apenas um sistema de informações que tramitam por um complexo *hardware*, quando o organismo necessita vencer os obstáculos ecológicos (RODRIGUES, 1985).

A neuroinformática, segundo Rodrigues (1985) é a aplicação do estudo e da análise de sistemas de informações gerais aplicadas ao sistema nervoso central (estudo “por fora”), e a neurocibernética (análise “por dentro” da “maquinaria” encefálica) é o estudo biomolecular dos neurônios nos fenômenos de homeostase (função de regular o seu ambiente interno) e do controle de suas informações, havendo um relacionamento intrínseco entre ambas, beneficiando o *feedback* do indivíduo, quando há uma reação biológica, tanto positiva quanto negativa (*feed-forwards*) em seu ser, em que haja necessidade de o mesmo se adaptar ao meio ambiente em que vive, sendo esta defesa chamada de “adaptação” que é submetida pelo “algoritmo” a resolver o problema do desequilíbrio existente em cada situação

¹⁰ O conceito de nativos digitais foi registrado pelo educador e pesquisador Marc Prensky (2007) para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores – a Web.

nova.

O córtex cerebral humano é chamado de “um verdadeiro servomecanismo” que, ciberneticamente falando, é a marca de qualidade executada pelas suas estruturas, que podem ser enquadradas a um sistema algorítmico de complexas e graduais proporções pelos mecanismos de defesa ou *feedback*, que regulam os impulsos de solução mais difícil, e *feed-forward*, que faz parte dos comandos decisórios em busca de decisões e de conveniências vitais individuais, demonstradas pelas reações de seus comportamentos de estímulo e resposta, ou seja, os alunos responderão de forma positiva ou negativa à uma nova atividade, que dependerá do estímulo que recebem em seu processo de ensino e aprendizagem, que poderá ser transformada em uma atividade significativa (RODRIGUES, 1985, p. 206).

A aprendizagem significativa, segundo Ausubel (2003), ocorre quando uma nova informação relaciona-se de modo não arbitrário com outra informação já existente na estrutura cognitiva do aprendiz, em que os dois conhecimentos, o novo e o antigo, relacionam-se e formam um terceiro conhecimento modificado de forma dinâmica, que poderá servir de ancoragem para a aquisição de novas aprendizagens.

O fator mais importante da ideia central da teoria de Ausubel (2003) é que o conhecimento prévio do aprendiz influencia na aprendizagem, e a torna significativa quando o subsunçor existente na estrutura cognitiva do indivíduo permite que a nova informação ancore-se em subsunçores preexistentes. O autor vê o armazenamento de informações na mente humana como sendo altamente organizado e formando uma hierarquia conceitual no qual elementos mais específicos de conhecimento são relacionados, portanto, assimilados a conceitos e proposições mais gerais e inclusivos.

A estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de subsunçores que são abstrações da experiência do indivíduo. Para que a aprendizagem ocorra, portanto, as práticas do cotidiano e materiais potencialmente significativos (imagem, gravura, texto, histórias de vida, relatos de experiência, entre outros), além da predisposição para a aprendizagem, são a essência do processo da aprendizagem significativa, pela qual as ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira não arbitrária e substantiva (não literal) ao que o aprendiz já sabe e que tenha atribuído significado, em que um subsunçor pode ser um

símbolo, conceito ou proposição (AUSUBEL, 2003).

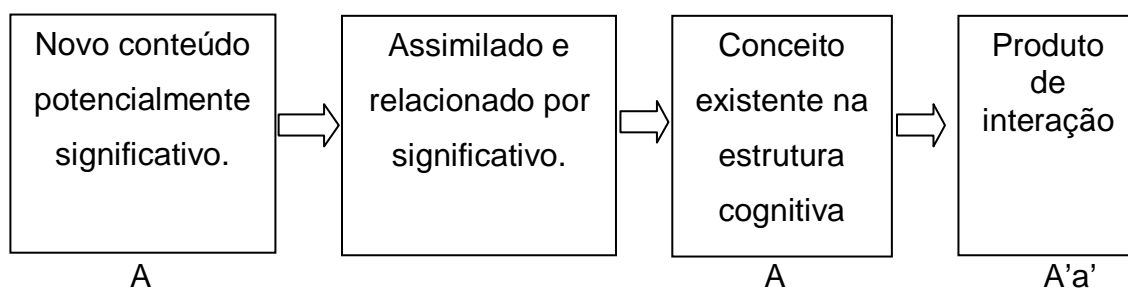
A aprendizagem mecânica ou memorística ocorre quando o novo material de aprendizagem é apresentado ao aluno, que não o relaciona com nenhum outro conhecimento existente em sua mente, e é incorporado na estrutura cognitiva do mesmo de forma arbitrária e não substantiva. Para exemplificar esse processo, apresentamos o aluno que decora as fórmulas para a realização de uma prova de Física, e ocorre “um branco” nesse momento ou não conseguindo reproduzir as mesmas informações dias depois, havendo somente uma memorização de conhecimentos. Para Ausubel (2003), essa aprendizagem é inevitável, mas pode favorecer a ancoragem de um novo conhecimento.

A aprendizagem significativa e mecânica, portanto, não devem ser consideradas uma dicotomia entre si, e sim um “*continuum*”, no qual o conhecimento pode ser organizado, progressivamente, na estrutura cognitiva do aluno, a menos que educadores exijam que a aprendizagem de conteúdos novos ocorra sem que haja um conjunto adequado de subsunçores relevantes.

Pela proposta de Freire (2005), que também defende a importância do conhecimento prévio, os alunos não chegam em sala de aula como uma *tábula rasa*, como elementos vazios; o ponto de partida da aprendizagem deve ser preparado pelos professores, considerando e respeitando o que os alunos já sabem.

Mesmo Freire (2005) não tendo se referenciado à Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), a sua teoria educacional enuncia que a “leitura de mundo” (conhecimento prévio) dos educandos das classes populares é o ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem, pois devem incorporar os seus interesses, anseios e necessidades, fazendo parte de sua realidade, de sua cultura, e ser absorvido e interpretado para uma tomada de consciência, compartilhando do mesmo entendimento de Ausubel (2003) que, na década de 60, havia uma linha educacional (comportamentalismo ou behaviorismo, de Skinner) ressaltando os elementos relacionados com treinamento: reforço e comportamento do aprendiz, diferente do cognitivismo que é baseado no estímulo e resposta dada pelo aluno.

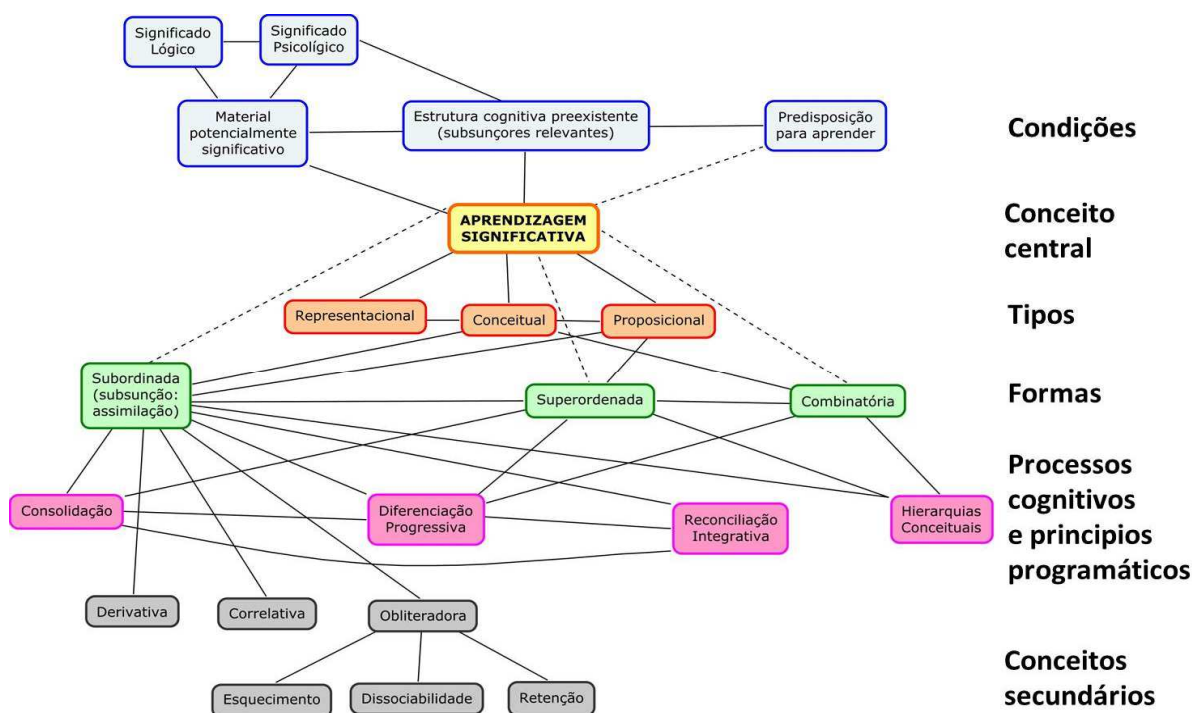
Ausubel (2003) ainda criou o princípio de Assimilação a fim de facilitar a compreensão do processo de organização de conceitos existentes na aprendizagem significativa, segundo o esquema abaixo:



Pode-se verificar que a assimilação ocorre quando um novo material, potencialmente significativo a , é assimilado por um conceito subsunçor A , já existente na estrutura cognitiva do indivíduo. Esta interação resulta em produto $A'a'$. Após a interação entre o novo conceito e o conceito já existente, ambos se modificam, inclusive o material A , já presente na estrutura cognitiva do aprendiz, pois este não existe mais. Ele passa, então, a ser um novo conceito que poderá, futuramente, servir de conceito subsunçor para outras interações.

A respeito de acompanhar a representação conceitual de alunos compreenderem a ciência, Novak (1991) desenvolveu mapas conceituais em seu programa de pesquisa baseado na psicologia da aprendizagem de David Ausubel, que servem de base para a assimilação de novos conceitos e proposições na estrutura cognitiva prévia do aprendiz para a construção de significados, apresentados, geralmente, dentro de círculos ou quadros que se relacionam a conceitos interligados por linhas, por palavras ou frases de ligação, que compõem uma afirmação com sentido, conforme apresentado no esquema visual abaixo:

Figura 6 – Mapa Conceitual da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel



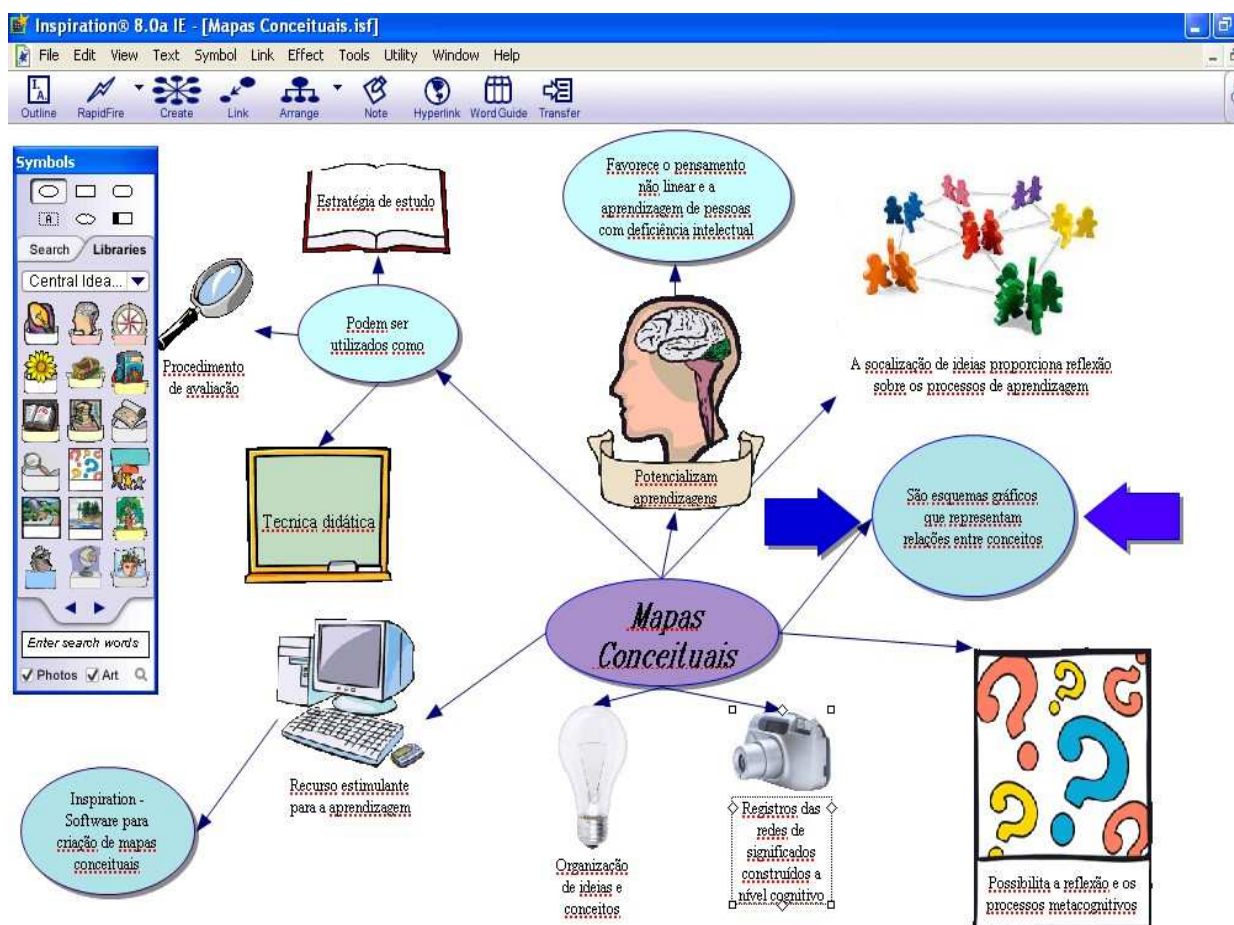
Fonte: Moreira, 2010

As considerações acima não demonstram relevâncias em relação ao aluno ser surdo ou ouvinte, porém, para o aluno surdo, há pesquisas que tratam da “Pedagogia Surda” na modalidade da diferença mediada interculturalmente, que, de acordo com Skliar (1999), se constitui em um programa de pesquisa na área da educação, e as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são entendidas partindo de sua diferença e de reconhecimento político.

É pela Língua de sinais que garantem aos alunos surdos o acesso aos saberes científicos nas escolas e segundo Vygotsky (1999), os conceitos são construções culturais que são internalizadas pelo sujeito durante o seu processo de desenvolvimento.

Abaixo apresentamos um modelo que seria adequado, tanto ao aluno surdo como ao aluno ouvinte, seguindo as considerações de Novak (1991), sem a constituição do paradigma inclusivo, não legitimando de um lado o surdo e tendo o seu oponente, o ouvinte como dominador.

Figura 7 – Mapa Conceitual da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel para Alunos Surdos



Fonte: Zampieri, 2010

No que diz respeito ao processo de aquisição de conceitos por sujeitos surdos, o decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) garante a educação de alunos surdos em sua primeira língua, a LIBRAS, e a utilização de recursos visuais nas práticas pedagógicas, também nomeado de “Pedagogia Visual” (BUZAR, 2009) que também objetiva à aprendizagem significativa.

2.7 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO

Pensar em educação do aluno com NEE é pressupor que as bases da formação dos professores suportam o seu conhecimento sobre a educação inclusiva. Para compreendermos a realidade atual da escolaridade desse alunado, fomos buscar discussões sobre a formação de professores do século XXI

(modernidade) que atuam em escolas regulares, uma vez que a identidade de professores e sua atuação educacional tem ocupado a agenda de pesquisa na área da educação inclusiva.

As escolas, em uma perspectiva e *status* inclusivo, segundo Jesus (2006a, p.97)

[...] ganham especial relevância os discursos e as ações dos professores, porque, em última instância, são eles que, no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que podem contribuir ou não para a aquisição do conhecimento por todos os alunos.

Para Jesus, os profissionais da educação devem compreender as próprias práticas de forma mais profunda, refletindo sobre elas, para que sejam “capazes de transformar lógicas de ensino” (JESUS, 2006a, p. 97).

Em se tratando da formação de professores para o atendimento aos estudantes surdos, considerando os mais de 2 milhões de professores atuantes no Brasil, somente 6.507 profissionais foram certificados pelo Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais (PROLIBRAS), ofertado pelo MEC entre os anos de 2006 e 2014.

Ainda considerando a falta de intérpretes de LIBRAS e a estrutura inclusiva nas escolas regulares, justifica a solicitação da comunidade surda brasileira para a efetivação de escolas bilíngues em LIBRAS/Língua Portuguesa, garantidos na Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 5.626/05.

A educação de alunos surdos matriculados no ensino básico ao nível superior constitui em um dos desafios mais marcantes dos caminhos traçados na história dos surdos, para se alcançar uma “escola para todos” no Brasil, apesar de esforços em manter esses alunos em salas regulares.

O embate político e epistemológico entre os oralistas e os gestualistas, ocupou espaços em discussões relativas à educação de surdos e enfrentamentos a respeito do sucesso ou do fracasso escolar desses alunos, ao considerarem inadequadas as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula. (QUADROS, 2005).

Na política atual, esse embate está sendo direcionado ao potencial do aluno surdo ao ser abordada a educação bilíngue em sua escolaridade,

ressignificando o sujeito surdo, porém, não devendo ser considerado a sua identidade de fronteira ou territorializada como sendo um estrangeiro em seu próprio país, mas um usuário de um sistema linguístico com características e *status* próprios de língua, capaz de organizar cognitivamente a estrutura do pensamento e os processos de mediação simbólica na relação entre linguagem, pensamento, realidade e práxis social. (QUADROS, 2005).

No campo inclusivo, surge a proposta bilíngue de ensino para os surdos em escolas do ensino regular. A educação bilíngue, segundo a definição da UNESCO (1954, apud BOTELHO, 2002) é “o direito que tem as crianças que utilizam uma língua oficial de serem educadas na sua língua”, valendo-se do direito disposto pela oficialização da LIBRAS, reconhecendo legalmente o grupo cultural minoritário que utiliza a Língua de sinais, apesar de os surdos só terem essa garantia em 2002, quando foi reconhecida como língua e meio de expressão.

No século XX, discussões a respeito da educação bilíngue para surdos tornaram-se relevantes segundo Fernandes e Moreira (2009, p.226):

O bilinguismo para surdos, e seus desdobramentos político-pedagógicos, é um fato novo no cenário educacional para os profissionais da educação. O tema passa a ser incorporado na agenda das políticas públicas brasileiras apenas na última década, decorrente da pressão dos movimentos sociais, das contribuições de pesquisas nas áreas da lingüística e educação e da incorporação desses novos conhecimentos e tendências às agendas governamentais.

Essa nova proposta é reconhecida por pesquisadores no enfrentamento dos surdos em sua trajetória educacional, por se tratar de duas línguas de dominância com características linguísticas distintas, porém, segundo Fernandes (1988 apud FERNANDES e MOREIRA, 2009) é uma possibilidade de se garantir o acesso à educação de um grupo minoritário linguístico, e, segundo Skliar (1999) de reconhecimento político da surdez como diferença.

Com base em estudos de Skliar (1999), os espaços escolares devem ser o foco da análise sobre a educação bilíngue, onde as descrições formais e metodológicas deverão estar inseridas em uma proposta pedagógica.

Em estudos no contexto bilíngue, é apresentado por Guarinello, Massi e Berberian (2007), um número significativo de surdos classificados como iletrados, por não fazerem uso tanto da Língua Portuguesa oral como da LIBRAS, porém, esse fato é inequívoco, considerando a possibilidade dos surdos aprenderem somente a

Língua Portuguesa escrita. No contexto bilíngue, a LIBRAS deve ser a língua de comunicação e expressão dos surdos, sendo esta a sua língua de instrução na escola, permitindo o arcabouço teórico para o aprendizado da Língua Portuguesa escrita, que é considerada majoritária.

O aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita será oportunizada pela exposição, o mais cedo possível, a textos escritos, uma vez que a apresentação das semelhanças e diferenças entre as duas línguas, poderá proporcionar o aprendizado da língua majoritária, sendo um direito garantido pelo Decreto nº 5.626/05, que estabelece a oferta obrigatória aos alunos surdos, desde a educação infantil, do ensino bilíngue.

Para a construção de identidades surdas e de modelos positivos de traços culturais da comunidade surda, Moura e Vieira (2005) demonstram a importância do profissional surdo fazendo parte da equipe escolar e de planejamentos, para que os alunos possam se identificar como um ser surdo e não com um sujeito “não ouvinte”.

A fim de que a interação entre professor surdo e alunos ocorra no espaço escolar, é proporcionado aos alunos surdos matriculados em escolas regulares, frequentarem Salas de Recursos Multifuncionais I - na área da surdez, para a oferta do ensino bilíngue durante o atendimento de apoio pedagógico à escolaridade em horário contraturno das escolas regulares. Porém, o tempo que está sendo disponibilizado para esse aprendizado da Língua de sinais pode ser considerado insuficiente.

Ao discutirmos a formação do professor nesse contexto, não devemos tratar somente de sua habilitação técnica, da aquisição e domínio dos conhecimentos científicos necessários ao aprendizado do aluno, mas também da formação humana integral que implica em condições pessoais para exercer a sua função e da valorização dos saberes filosóficos da pedagogia. A atividade profissional docente é regida pela ética investida na formação educacional de cada professor.

Para Dorziat (2004), a inclusão social de alunos surdos depende da organização das escolas, e considera três critérios para a participação efetiva desses alunos: a interação por meio da Língua de sinais; a valorização de conteúdos escolares, e a valorização dos conteúdos em consonância com a cultura surda.

Segundo Brasil (2002), para se organizarem na oferta de uma escolaridade adequada a alunos surdos, a escola comum deve apresentar: a)

professores capacitados para o atendimento às necessidades educacionais desses alunos; b) os professores devem contar com o apoio de professores da Educação Especial e do intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa, caso os alunos sejam usuários da Língua de sinais; c) encaminhamento desses alunos ao serviço de apoio especializado e para salas de recursos em contraturno, em classes hospitalares, em atendimento domiciliar ou em outros espaços definidos pelo sistema de ensino.

São previstas pela legislação vigente as situações singulares, as faixas etárias e os perfis dos alunos, considerando as suas necessidades educacionais especiais para que possam adquirir autonomia, afirmando a identidade cultural e o desenvolvimento social desses alunos, na perspectiva da educação inclusiva.

Fantin (2013) salienta que, para se conhecer os fins educativos e alcançá-los, precisamos conhecer a história de formação dos professores. Nos dias atuais do século XXI, há um grande desafio na área da educação e por parte da sociedade em constante transformação e marcada pela tecnologia, em que para as crianças e jovens deve ser enriquecido em sua formação, recursos cognitivos, sociais, éticos, estéticos e culturais.

Autores como Nóvoa e Finger (1988), Nóvoa (1995, 2002), Pèrez Gómez (1995), Sacristán (1995), Schon (1995) e Zeichner (1995) defendem a formação do professor abrangendo a prática reflexiva capaz de produzir uma consciência crítica e de ação qualificada, que implica em investimento pessoal de trabalho livre e criativo sobre a elaboração de planejamento de trabalho, permitindo a construção de uma identidade profissional (NÓVOA, 1995).

A formação do professor define e redefine o sujeito em sua trajetória escolar, e a “formação inicial” universitária parece não considerar a trajetória percorrida por este mesmo sujeito até o seu ingresso na universidade, as suas experiências anteriormente vividas e a sua relação com o conhecimento adquirido, que é um ponto de partida para a identificação da identidade de professor (FANTIN, 2013).

A formação como experiência, então, é mutável quando perpassa pelas experiências formais e informais em um processo de possibilidades de aprendizagens significativas, que implica a mediação que deve existir entre o sujeito e cultura, em que se ampliam os conhecimentos de si mesmo, do outro e do mundo, em que as informações ligadas a esse conhecimento vão além da imagem, da comunicação e de suas tecnologias.

No momento atual, podemos pensar a formação do professor em mídi-
educação que, segundo Fantin (2013), devemos considerar três dimensões a serem
elencadas: o conhecimento como substrato para pensá-lo e o senti-lo (ligada ao
afeto, por amor ao querer conhecer); a experiência/autoria como condição de
aprendizagem e formação (a cultura digital reconfigura o papel de aprendizagem e
interação, reconhecendo-se e compreendendo-se sujeito do próprio processo de
formação); e a sedução como meio ou etapa intermediária para articular os
propósitos da educação e os problemas existentes pelas práticas educativas e
culturais (encantamento pelo que somos ou gostaríamos de ser e pela relação
existente entre as pessoas e as tecnologias).

Considerando que, ao mesmo tempo em que o processo de ensino e
aprendizagem na formação apresenta criação e encantamento, também envolve as
relações de poder que é o que determina a inclusão ou exclusão em uma sociedade
(FANTIN, 2013), e, portanto, quanto mais o professor se afasta da tecnologia, maior
a sua chance de ser excluído pelos alunos que vivem na era tecnológica.

No que se refere ao domínio de conhecimentos e competências na
sociedade contemporânea, são proporcionados pelos meios de comunicação em
massa e pela internet, se agravando as desigualdades de quem domina ou não os
recursos da rede, principalmente em regiões com baixo índice de desenvolvimento
sociocultural e econômico com relação às regiões mais desenvolvidas (ANDERSEN,
2013).

Fantin (2013 apud RIVOLTELLA, COMI, 2010) apresenta dois níveis de
representação da tecnologia como processo de recurso: tendência do mercado e da
pesquisa no campo da formação; e a representação da tecnologia em função de
formação; relacionadas à tendência de formação tecnológica do professor, que, em
se tratando de letramento visual ao aluno surdo como nova prática de leitura e
escrita na utilização de recursos multimodais, poderia produzir significados e
interferir na relação de interação e aprendizagem desse aluno (OLIVEIRA, 2008).

Sodré (apud FANTIN, 2006) destaca a existência de um novo paradigma
a respeito do pensamento contemporâneo sobre a questão das ciências humanas
de modo geral, e da linguagem em particular, em que há um novo comportamento
do ser humano e novas possibilidades de se organizar o meio expressivo e produtivo
no que se refere ao “espírito de tempo”.

O “espírito de tempo” existente nas experiências trazidas pela tecnologia,

não prevalece mais no pensamento conceitual, dedutivo e sequencial, e sim na imagem, no sensível e nas redes que, com a transformação tecnológica e estética ocorrida ao longo dos tempos, provocam mudanças na percepção, nas formas de apropriação individual e coletiva das experiências que proporcionam a formação do sujeito (SODRÉ apud FANTIN, 2006).

Dessa maneira, ainda segundo Sodré (apud FANTIN, 2006), novos significados e aprendizados com a tecnologia são produzidos, permitindo formas de comunicação: experiências de sentido por meio da percepção; a experiência simbolicamente codificada pela interação com o mundo social; a experiência vicária pelo ato da leitura; a experiência em redes que transcendem a noção de tempo, espaço e distância; a experiência de “substituição” do espaço físico por outro espaço social, que ressignificam a interação na sociedade atual, em que a multiplicidade de formas e experiências possam estar presentes na formação dos professores.

É necessário, porém, que essas experiências (*capacidade de formação e transformação* que podem ocorrer no indivíduo) favoreçam e expandam o enriquecimento da pessoa, mesmo que ocorra em longo prazo, uma vez que a significação pode não ser contemplada de imediato à vivência, pois na educação existem tempos de aprendizagem, que nem sempre são os mesmos tempos da instituição (SODRÉ apud FANTIN, 2006).

Na opinião de Larrosa (2004), a velocidade de informações vivenciadas nos tempos atuais apresenta como consequência a falta de silêncio e de memória, em que o sujeito do trabalho, da informação e da opinião não são mais vistos como sujeito do saber, do fazer, do poder e do querer, discorrendo da importância das experiências construídas na formação de qualidade e transformação dos professores, resultando o conhecimento da aprendizagem em momentos de significação e permanentemente fecundo, em todos os campos da ciência, da arte, da cultura e da comunicação.

A mídia-educação e o currículo como prático cultural é apresentado em uma sensibilidade educativa com as mensagens das mídias no sentido de educar, em referência ao estudo e aprendizagem dos modernos meios de comunicação inseridos na teoria e prática pedagógica dos professores, uma vez que a escola é um lugar específico para o processo de ensino e aprendizagem, como prática social e cultural, indo além da disciplina curricular (FANTIN, 2013).

Ao longo dos anos, pesquisadores proporcionam reflexões metodológicas

e epistemológicas sobre a práxis de educar para, com e através das mídias. Assim, a mídia-educação pode ser vista como um campo de conhecimento interdisciplinar na junção das ciências da educação e comunicação; como disciplina curricular ou eixo transversal e como prática social e cultural, sendo entendida como área de saber e de intervenção em diferentes contextos: na práxis educativa, considerando o campo metodológico e as intervenções didáticas e como reflexão teórica sobre essa práxis, que, no fazer educativo dos dias de hoje, ainda é considerado um desafio ao ser entendida como a própria educação (FANTIN, 2013).

A mídia-educativa pode tornar-se educação na sociedade de informação, o que dependeria, também, da quebra de paradigmas e da aceitação de mudanças de cada professor, ao se apropriar dos conhecimentos tecnológicos e aplicá-los em sala de aula na formação de um sujeito crítico e criativo e usuário das mídias e tecnologias, sendo proporcionada a democratização de oportunidades educacionais quando se trata de interpretar o acesso e produção de saberes na cultura digital e de pertencimento a essa cultura, em que a capacidade comunicativa e expressiva de múltiplas linguagens seja ampliada (FANTIN, 2013).

A construção de uma nova educação, de acordo com Fantin (2013), expressa os desafios de cada momento histórico e, no caso de mídia-educação, seria visto como a centralidade que as novas mídias e tecnologias ocupam na sociedade contemporânea. Quando trata da *New Media Education* como um novo paradigma sobre os desafios a serem encontrados pelas mídias serem colocadas no centro da educação e não mais como um aspecto da educação, podemos compreender a resistência e a desconfiança existentes nos professores, porém, a redefinição da mídia-educação poderá tornar-se postura do professor e ser a própria educação, sendo entendida como múltiplas linguagens, ou seja, o uso de todas as mídias: fotografia, rádio, cinema, televisão, internet, vídeo game, celular, redes sociais, ainda considerando a dimensão da corporeidade do gesto, do olhar e do movimento.

Alguns estudiosos analisam o momento histórico e cultural da sociedade contemporânea como uma “revolução cultural” a respeito das mudanças que ocorrem em uma sociedade com a entrada dos meios tecnológicos, capazes de modificar uma cultura e proliferar em todos os ambientes, sejam eles culturais, políticos e econômicos, que geram possibilidades de reflexão no campo educacional e do currículo, que é um terreno privilegiado da política cultural, pois a escola

trabalha com o conhecimento, e deve ser compreendido como produção de sentidos e significados, considerando-se um conjunto de experiências adquiridas no contexto escolar envolvendo sistemas de valores, comportamentos e conhecimentos, em suma, envolvendo todo o tipo de aprendizagem.

Entretanto, ainda vemos a necessidade de ênfase na articulação escolar de que a cultura deve ser articulada com significados prévios que os alunos apresentam sobre a vida, crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos fora da escola, em que os professores devem procurar entender como os estudantes aprendem a partir de suas interações com os meios, seus usos e costumes, proporcionando um olhar crítico sobre o desenvolvimento humano, sobre as produções culturais e os espaços de formação.

O currículo escolar deve possibilitar um trabalho com análise de imagens, notícias, documentários, mensagens publicitárias por meio das tecnologias da *web 2.0*, para pesquisas, postagens e compartilhamentos de conteúdos acessíveis, a fim de se utilizarem as tecnologias digitais existentes, com o objetivo de se utilizar as linguagens e códigos que permitam o aprendizado efetivo de todos os alunos envolvidos no processo educacional.

O Canadá, exemplificando, foi o primeiro país a inserir em seu currículo escolar o ensino de mídia-educação, desde 1987, para alunos a partir de 12-13 anos, tornando-se item obrigatório nas diretrizes curriculares. Na Inglaterra, em 1988, houve a proposta educacional transversal dessa disciplina no currículo e na formação de professores, assim como os Estados Unidos, a Finlândia, a Inglaterra, a Dinamarca, a Itália e outros países. No Brasil, podemos encontrar resistência na implantação do ensino midiático em face de autoritarismo?

A LDB nº 9.394/1996 contempla como tema transversal a mídia-educação no currículo escolar na formação inicial do professor, porém, ainda há resistência de professores no uso de tecnologias digitais? Há lacunas na formação inicial de professores, e, segundo Fantin (2013), esse processo de inserção da mídia-educação nas matrizes curriculares pode estar em processo de transformação, visto que a inserção da mídia-educação no currículo implica na possibilidade de pensamentos críticos que possibilitam ao sujeito avaliar ética e esteticamente os conteúdos midiáticos para se construir um pensamento autônomo e colaborativo, com a capacidade de se expressar mídia-educativamente.

Gatti e Barreto (2009) destacam a quase inexistência das disciplinas de

tecnologia nas licenciaturas de vários cursos ofertados no país, e, para os cursos que a ofertam, as ementas são diversificadas, sendo importante o papel do pesquisador nesse processo, que se aproxima da demanda da educação brasileira e pode construir uma interação universidade versus escola, repercutindo no currículo de escolas regulares.

Segundo Fantin (2013), os profissionais da educação possuem uma dimensão educativa, mesmo que não reflitam sobre a formação de consciências críticas, e na construção de um capital simbólico do público. A mídia-educação, então, pode ser mais pesquisada para que os currículos educacionais transversais sejam repensados e reestruturados, pela sua condição de atuar na perspectiva cultural e educativa, tanto na formação prática-reflexiva da formação inicial do professor como na capacitação de profissionais em geral, para que reflitam sobre as atividades que estão relacionadas a esse campo, e utilizem essa área do saber de maneira interdisciplinar e como intervenção em diversos contextos, a fim de possibilitarem, com uma ação colaborativa, o aprendizado efetivo dos alunos e discussões de profissionais a respeito do papel do professor como um “professor mídia-educador”.

Na sociedade contemporânea, Fantin (2013) relata que a informação nos chega a tempo real e que a mídia-educação deve se tornar fator preponderante no currículo escolar, e fazendo parte de recursos naturais contidos no plano de ensino de cada professor, uma vez que os alunos já não são mais atraídos pelo quadro de giz, e sim, pelas tecnologias. Ao tratarmos da inclusão neste patamar, vemos a necessidade de os professores conhecerem as necessidades e subjetividades dos alunos surdos que resistem a estarem em um espaço somente destinado à normalização do sujeito surdo que, nas palavras de Perlin (2007, p.10),

Continuamos a ser diferentes em nossas formas. Continuamos a nos identificar como surdos. Continuamos a dizer que somos normais com nossa Língua de sinais, com o nosso jeito de ser surdos. Nossas posições de resistência, como referem nossas nostalgias, têm de reivindicar isenção à regra universal das identidades. Temos de seguir resistindo ou nos encontraremos em campos que nos obrigam a perecer. Daí então, simplesmente surdo, com os direitos que nossas representações estão exigindo.

A pesquisadora e autora surda Perlin (2007) trata de questões identitárias e de subjetividade que devem ser consideradas pelas escolas regulares em que os

professores, por sua vez, necessitam de clareza nos objetivos de seus planos de ensino e critérios importantes e práticos que pretendem utilizar em sala de aula, partindo de experiências concretas e colaborando com a reflexão teórica-prática de uso das tecnologias de produção multimídia, para que: a) possam atingir as necessidades dos alunos quanto às práticas de leitura e produção escrita em contextos digitais; b) utilizem de estratégias diversificadas em programas projetos que promovam a inclusão digital, social e cultural nas escolas a fim de diagnosticarem as necessidades básicas dos alunos; e c) permitam o conhecimento mundialmente compartilhado na era da globalização pelos alunos.

A linguagem multimídia define a combinação de sistemas semióticos verbais, sonoros e imagéticos em meios digitais que, de forma integrada, constrói sentido, beneficiando o desenvolvimento cognitivo de alunos que serão capazes de refletir criticamente e de utilizar a criatividade em contextos digitais (FANTIN, 2013).

O papel da educação, segundo Fantin (2013), pode ser reconhecido como um instrumento educativo que objetiva a construção de competências dos professores em elaborar seus planos de aula utilizando as mídias, tecnologias e suas múltiplas linguagens formais e não formais, embora se tenha encontrado barreiras para que a formação inicial do professor venha contemplar os conhecimentos necessários e efetivos à realização desse trabalho.

As pesquisas de Botelho (1998), Dotti (1994), Scoz (1996), Skliar (1998), Tonini (1997), Wrigley (1996), Lima (2008), entre outros autores que tratam sobre as dificuldades de aprendizagem do aluno surdo, em relação ao processo de inclusão, atribuem as diversas dificuldades aos alunos, porque “[...] *não aprendem* os conteúdos propostos em sala de aula” (grifo nosso). Mas, a análise do processo pedagógico torna-se importante para verificar as diversas origens desse fracasso: as questões orgânicas, sociais, afetivas e de “ensinagem”. Nesta, a mediação pode influenciar no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, em maior ou menor grau, afetará as relações do sujeito com a escola e com a aprendizagem.

Quando se trata de mediação docente, pode-se compreender em “jogar a culpa para os professores” e, tendo como regra geral, professores de todas as escolas. Mas, há a necessidade de analisar-se a prática docente quando há a mediação de conceitos científicos transmitidos por esses profissionais aos alunos, influenciados aos conceitos cotidianos: observação de mundo e experiências vivenciais.

Mas, se o aluno surdo não se apropria desses conceitos, a aprendizagem fica comprometida e o professor como reage diante disso? Continua detendo-se aos mesmos conceitos? Há falta de entendimento no processo de aprendizagem?

É necessário que os professores estabeleçam relações entre os conceitos e mantenham uma rede de significados contextualizados, permitindo, assim, reflexões dos alunos de maneira a proporcionar o avanço pedagógico dos mesmos e a aprendizagem significativa. O interesse do aluno para os conteúdos propostos poderá ser despertado se houver uma verdadeira construção de conceitos significantes e o “olhar pedagógico” interessado no processo de aprendizagem efetiva desse aluno. Nos campos constituintes da ciência cognitiva, segundo Gardner (1996, p.19), há

[...] um esforço contemporâneo, com fundamentação empírica, para responder questões epistemológicas de longa data – principalmente àquelas relativas à natureza do conhecimento, seu desenvolvimento e seu emprego.

Podemos observar que dentre os autores pesquisados, se percebe a importância do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem, e a necessidade de compreenderem a importância de práticas e recursos pedagógicos que possam garantir a aprendizagem significativa e efetiva do aluno.

Partindo do pressuposto de que a educação e uma sociedade inclusiva se constroem e se alicerçam na Educação Básica, ainda questionamos como as escolas públicas para todos, de acordo com a Educação de Salamanca, serão capazes de incluir e garantir a educação para alunos surdos?

Em se tratando de discursos inclusivos propostos por políticas públicas, são necessários investimentos para a formação em exercício dos professores para o atendimento educacional de alunos com NEE, o que é garantido pela estratégia 4.16 do PNE, meta a ser construída a partir de um trabalho integrado, que compromete-se em:

Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (PNE, 2014).

É assegurado no art. 207, inciso XXIX do artigo 7, da Constituição Federal

(1988), os direitos sociais e individuais, o desenvolvimento, a igualdade, a justiça, entre outros direitos fundamentados na harmonia social, em que se entende que, embora as universidades gozem de autonomia didático-científica devem obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que proporcionará a oportunidade aos profissionais da educação garantirem aos alunos com deficiências e limitações, um ensino de qualidade e a inclusão social, promovendo meios de aprendizagem significativa em sala de aula, incluindo a inclusão digital e o aprendizado da LIBRAS.

Em se tratando de inclusão e com os esforços de "inclusão digital", outros públicos também compõem o alvo dessa inclusão: idosos, pessoas com deficiência, população de zonas de difícil acesso, dentre outros. A ideia é que as Tecnologias da Informação vieram para ficar e, no futuro, quem não estiver "incluído digitalmente" viverá sob uma limitação social importante, perdendo inclusive direitos garantidos à cidadania que, aliado a isto, existe a necessidade do acesso pleno à educação (SANCHO, 2006).

O objetivo da inclusão digital, segundo Guimarães (2009) é a tentativa de garantir a todas as pessoas o acesso às TICs com a finalidade de pesquisas, comunicação via e-mails e facilidades no cotidiano como compra de utensílios, livros, entre outras informações proporcionadas pela internet, permitindo o conhecimento mundialmente compartilhado em tempo real, como os CDs bilíngues que podem ser adquiridos pelo site da Editora Arara Azul para alfabetização/letramento de crianças surdas:

Figura 8 - CDs-ROM bilíngues Libras/Português para crianças surdas e ouvintes em fase pré-escolar e de alfabetização.



Fonte: <http://www.editora-arara-azul.com.br>. Acesso em Set/2014.

Indo mais além, quando se trata de questões como a acessibilidade, que

é a busca para a qualidade de vida de pessoas com deficiências, na educação de surdo no ensino regular, a inclusão digital proporciona-lhes acessos distintos, sejam eles físicos ou virtuais, como a Plataforma de Aprendizagem de Ensino à Distância (TELEDUC), que permite uma apresentação bilíngue desenvolvida pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a plataforma Moodle, que permite a acessibilidade de todos os usuários (GUIMARÃES, 2009, p. 19).

Nesse sentido, os programas de inclusão digital do governo federal buscam aprimorar e ampliar o acesso às tecnologias aos surdos, uma vez que a potencialidade visual do mundo contemporâneo pode possibilitar a interação entre pessoas surdas e ouvintes, e a produção de materiais didáticos acessíveis às escolas regulares, que facilitem a acessibilidade desses alunos em contato com o computador e desenvolvidos softwares específicos para o funcionamento de acessórios que lhes permitam a acessibilidade (GUIMARÃES, 2009, p.19).

O Governo Eletrônico¹¹, atuando por meio da inclusão digital, permite ao cidadão exercer a sua participação política na sociedade do conhecimento. Essas iniciativas objetivam garantir a disseminação e o uso das tecnologias da informação e comunicação orientadas ao desenvolvimento social, econômico, político, cultural, ambiental e tecnológico, centrados nas pessoas, em especial nas comunidades e segmentos excluídos, conforme o exemplo abaixo de Tecnologia de Informação e comunicação para pessoas surdas:

Figura 9 - PDA com conteúdo em Língua de sinais e legendas para acessibilidade de informações em Museus e Centros culturais.



Fonte: <http://www.cnse.es/noticia.php?ID=1185>. Acesso em Set/2014.

¹¹ O desenvolvimento de programas de Governo Eletrônico principia a utilização das modernas tecnologias de informação e comunicação (TICs) para democratizar o acesso à informação, ampliar discussões e dinamizar a prestação de serviços públicos com foco na eficiência e efetividade das funções governamentais. Cf.: <http://governoeletronico.gov.br/o-gov.br>

Como exposto por Freitas (2007), a internet foi criada por ouvintes, usuários da língua oral, sendo que a decodificação da Língua Portuguesa se faz pela escrita. Sendo assim, os surdos, que necessitam de experiências visuais, apresentam dificuldades na compreensão dos textos.

As novas tecnologias podem ser vistas pelos professores de outras gerações com desconfiança, medo e dúvidas, existindo uma barreira na aprendizagem com a utilização de recursos multimodais que podem proporcionar uma aprendizagem efetiva para os alunos que nasceram em uma era tecnológica, considerando a mediação dos professores no processo de desenvolvimento do espírito crítico-reflexivo dos alunos mesmo porque, segundo Santaella (2007), somos seres de linguagem ou seres simbólicos, e nos comunicamos e nos orientamos pelas imagens, por sinais, por setas, números, luzes, sons musicais, gestos, expressões, cheiro, tato, paladar, “através do olhar, do sentir e do apalpar”, e, para o aprendizado da LIBRAS tanto para surdos como para ouvintes, já encontramos sites de acessibilidade ao ensino da Língua de sinais, conforme abaixo:

Figura 10- Vídeo em LIBRAS e com legenda. Portal Nacional da EPT/RENAPI.



**Site Modelo de Acessibilidade
Vídeo em Libras**

Vídeo em Libras

Abaixo apresentamos um vídeo em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) contextualizando a importância da disponibilização de vídeos em Libras, aspecto fundamental para prover a acessibilidade virtual para surdos. Essa necessidade é referida no Decreto 5.626/05, que versa sobre a temática.

Tela Cheia

Acessibilidade dos ambientes virtuais aos cidadãos surdos está se tornando cada vez

<http://www.bento.ifrs.edu.br/ept/video.php>

Fonte: <http://bento.ifrs.edu.br/ept/video.php>. Acesso em Set/2014.

Por outro lado, a interação dos alunos surdos participantes de práticas educacionais ofertadas em escolas regulares, devem ser organizadas de maneira a proporcionar condições satisfatórias de aprendizagem à essa minoria linguística, em respeito ao fator de inclusão social.

Em que pesem as leis: LDB, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Documento de Reorientação Curricular proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, há insignificante presença de disciplinas que contemplem as mídias e tecnologias, dificultando ainda mais o processo de reestruturação de currículos escolares, a fim de abordar conteúdos que permitam ao aluno o seu aprendizado efetivo na sociedade contemporânea, voltada para a tecnologia e suas múltiplas linguagens, mesmo sabendo que a presença das TICs na elaboração de práticas pedagógicas interdisciplinares não seja um assunto recente.

Considerando o exposto, desenvolvemos a pesquisa a fim de atingirmos os objetivos apresentados a seguir:

2.8 OBJETIVOS

2.8.1 OBJETIVO GERAL

Investigar o atendimento escolar oferecido aos alunos surdos do nível Fundamental II em uma escola pública estadual do município de Londrina-PR.

2.8.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS NA REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

- a) Analisar se há formação em serviço para professores que atuam com alunos surdos em uma escola da educação básica no ensino fundamental II.
- b) Verificar se há uso de recursos pedagógicos especiais em sala de aula voltados aos alunos surdos.
- c) Averiguar se há uso de novas tecnologias, metodologias e suas linguagens no planejamento acadêmico e nos procedimentos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula, destinados ao processo de ensino e aprendizagem significativa dos alunos surdos.
- d) Identificar se o processo de elaboração de plano de aula contempla o

aprendizado do aluno surdo no ensino regular.

- e) Identificar a percepção dos professores da escola observada sobre a experiência do processo de inclusão de alunos surdos.

2.8.3 OBJETO

Investigar o atendimento escolar oferecido aos alunos surdos do nível Fundamental II e as metodologias de ensino utilizadas pelos professores de uma escola pública estadual regular localizada na cidade de Londrina – PR.

2.8.4 PROBLEMA

Quais são as condições de ensino e aprendizagem proporcionadas aos alunos surdos em processo de inclusão em uma escola pública, considerando entre outros aspectos pedagógicos adotados, as condições de ensino efetivo, a educação inclusiva e a equidade?

2.8.5 JUSTIFICATIVA

Pela nossa prática pedagógica constituída enquanto professora especialista bilíngue de um Centro de Atendimento Especializado na área da surdez (em 2014, foi alterado para Sala de Recursos Multifuncional I – Área da Surdez), por experiência laboral exercida em escola estadual de educação de surdos, temos acompanhado as dificuldades encontradas no processo escolar desses mesmos alunos no ensino regular, em relação ao desafio quanto ao uso de recursos tecnológicos e pedagógicos, necessidade de flexibilizações curriculares e adaptações de materiais pedagógicos, a necessidade ou não da presença de intérprete de LIBRAS em sala de aula, o conhecimento do professor a respeito do sujeito surdo, a cultura e identidade surda em sua subjetividade.

2.8.6 HIPÓTESES

As dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos surdos em processo de inclusão em escolas regulares estão pautadas em:

- a escola não oferece condições adequadas para o atendimento educacional do aluno surdo, especialmente referente a recursos pedagógicos, atenção, orientação e apoio;
- dificuldades dos professores na utilização e conhecimento de recursos tecnológicos para a sala de aula;
- dificuldade da comunidade acadêmica conhecer subjetivamente o aluno surdo, a sua cultura e a sua identidade.

2.8.7 MÉTODO: CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Segundo Triviños (2010, p. 150),

[...] a abstração é a capacidade primordial e o veículo fundamental que emprega a pesquisa qualitativa para concretizar os objetivos que pretende almejar. Sem uma capacidade de análise, isto é, sem se poder elevar num processo de abstração, não é possível decompor um todo em suas partes nos fenômenos sociais.

Destacamos que nos últimos trinta anos estão havendo inovações no âmbito da pesquisa na área educacional, com a exigência de respostas às novas necessidades educativas e formativas em prol da melhoria da qualidade de educação no Brasil, que pretendemos enfatizar dentro da pesquisa qualitativa, um estudo de corte qualitativo, por um lado, por compreendermos que o movimento humano pode ser estudado nesta perspectiva e, por outro lado, pelo crédito que o grau de cientificidade do processo de pesquisa se define pelo caminho metodológico percorrido que independe do paradigma utilizado.

Durante o levantamento bibliográfico, selecionamos autores do arcabouço teórico já publicado, a fim de analisarmos posições diversas sobre o conceito da surdez, a inclusão de alunos surdos no ensino regular, a formação continuada de professores e recursos pedagógicos especiais para alunos surdos, que nos auxiliam na escolha de um método mais apropriado para a realização da pesquisa e nos assegurar condições de analisarmos os dados obtidos e atingir os nossos objetivos.

Nos baseamos em Minayo (2009) para esse fim, que apresenta a relação entre pesquisa quantitativa e qualitativa, entre objetividade e subjetividade, e enfatiza que estas relações não se reduzem a um *continuum*, por não poder ser pensada em oposição contraditória, uma vez que socialmente podem ser analisadas

em aspectos mais “ecológicos” e “concretos”, aprofundando seus significados mais essenciais.

A pesquisa qualitativa propõe a composição de entrevistas como procedimento de coleta de informações com questões abertas, para obtermos dados mais aprofundados sobre a prática escolar dos entrevistados com a finalidade de uma análise de conteúdo que “[...] é utilizada como um instrumento diagnóstico, de modo a que se possam levar a cabo inferências específicas ou interpretações causais sobre um dado aspecto da orientação comportamental do locutor” (BARDIN, 2010, p.245).

Ainda, segundo Bardin (2010, p.246), a pesquisa qualitativa também “[...] corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução de hipóteses”, permitindo a sugestão de possíveis relações ao considerarmos “[...] um índice da mensagem e uma ou diversas variáveis do locutor (ou da situação de comunicação)”.

Bardin (2010, p. 247) enfatiza que “[...] o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa”, sendo uma tendência atual em educação. Apesar de as abordagens quantitativas e a qualitativa não apresentarem o mesmo campo de ação, porque a análise quantitativa advém de dados descritivos de um método estatístico, sendo mais objetiva fiel e exata na observação mais controlada, e pode ser útil no momento da verificação das hipóteses (BARDIN, 2010).

Utilizamos para a coleta dos dados o procedimento de entrevista o qual foi pautada em um roteiro semi estruturado que, após o estudo piloto aplicado a 06 profissionais atuantes na área da educação especial e conhecedores da metodologia científica, foram realizadas pequenas adequações vocabulares. Após os ajustes e em contato com os participantes, aplicamos a 20 professores da escola regular e a 02 professoras da Sala de Recursos Multifuncional na área da surdez, constituindo-se de quatro questões norteadoras pertinentes aos objetivos da pesquisa:

Quadro 2 – Questões norteadoras para a elaboração da pesquisa

Questão 1 – Compreensão dos professores acerca do processo de inclusão de alunos surdos (relatos).

Refere-se ao entendimento e opinião dos professores a respeito da inclusão de alunos surdos em sala de aula em escola de ensino regular, proposta pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Questão 2 – Formação continuada dos professores para o atendimento de alunos surdos no Ensino Regular (relatos).

Refere-se ao conhecimento adquirido pelos professores em sua formação inicial (graduação) e formação em exercício (ofertada durante a prática acadêmica em escolas regulares), bem como sobre orientações recebidas pela equipe técnico-pedagógica da escola, onde se encontram alunos surdos em sala de aula.

Questão 3 – Uso de metodologia, métodos ou instrumentos específicos que visem o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos no Ensino Regular (relatos)

Refere-se a questionamentos aos professores sobre adaptações ou uso de metodologias ou instrumentos tecnológicos utilizados como recursos visuais e compreensão de aprendizagem significativa, necessários ao processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo em sala de aula.

Questão 4 – Compreensão dos professores sobre a cultura e identidade surdas (relatos)

Refere-se ao entendimento dos professores sobre a cultura e identidade surdas existentes em grupos de surdos brasileiros, que correspondem a uma minoria linguística, porém, não devem ser considerados estrangeiros em seu próprio país. Cultura esta, diferente da cultura de pessoas ouvintes.

Fonte: o próprio autor

2.8.8 PARTICIPANTES

Os dados que seguem são apresentados em quadros para proporcionar uma melhor visualização, com as características dos participantes da pesquisa e,

para que suas identidades fossem preservadas, os identificamos com PR (professor regente) e A (aluno), também AS ao tratarmos do aluno surdo.

No Quadro 3 foram demonstradas as características dos professores da escola regular: formação, tempo de atuação no magistério, disciplina e ano de atuação, e o número de alunos em sala de aula.

Quadro 3 – Características dos professores participantes entrevistados que atendem alunos surdos em salas de aula no ensino regular

Professor Regente	Formação	Tempo de atuação no magistério	Disciplina	Ano em que atua	Número de alunos em sala
PR1	Geografia	10 anos	Geografia	6º	22
PR2	Magistério Pedagogia Pós em Administração	18 anos	Ensino Religioso	6º	22
PR3	Magistério Geografia	19 anos	Geografia	6º	22
PR4	Letras Pós Língua Inglesa	10 anos	Inglês	6º	22
PR5	Matemática Pós em Estatística	05 anos	Matemática	6º	22
PR6	Computação gráfica e Licenciatura em artes plásticas	10 anos	Artes	7º	21
PR7	Letras Anglo	45 anos	Inglês	7º	21
PR8	Educação Física Pós em Educação Física	25 anos	Educação Física	7º	21
PR9	Magistério Pedagogia Pós em Administração	23 anos	Ensino Religioso	7º	21
PR10	Ciências Contábeis	08 anos	Matemática	7º	21
PR11	Letras	20 anos	Português	7º	21

PR12	Artes Visuais	09 anos	Artes	8º	23
PR13	História	22 anos	História	8º	23
PR14	Letras Vernáculas Pós Orientação e Educação Escolar	19 anos	Português	8º	23
PR15	Letras Anglo Pós em Educação Especial	45 anos	Inglês	8º	23
PR16	Licenciatura em Ciências	18 anos	Ciências	8º	23
PR17	Licenciatura em Educação Física	16 anos	Educação Física	8º	23
PR18	Licenciatura em matemática	05 anos	Matemática	8º	23
PR19	Artes Plásticas	07 anos	Artes	8º	23

Fonte: o próprio autor

No Quadro 4 foram demonstradas as características dos professores da SRMI- área da surdez: formação, tempo de atuação no magistério, disciplina que atua, se há proficiência em LIBRAS, e o número de alunos atendidos.

Quadro 4 – Características dos professores participantes entrevistados que atendem alunos surdos em Sala de Recursos Multifuncional I – Área da Surdez

Professor SRMI-surdez	Formação	Tempo de atuação no magistério	Disciplina	Proficiência em LIBRAS	Número de alunos em sala
PR20	*Pedagogia *Pós em Psicopedagogia *Pós em Educação Especial	08 anos	LIBRAS	PROLIBRAS	10 atendidos por cronograma

PR21	*Pedagogia *Pós em Psicopedagogia *Pós em Educação Especial	18 anos	Língua Portuguesa	CAS- Apoio	10 atendidos por cronograma
------	---	---------	----------------------	------------	--------------------------------------

Fonte: o próprio autor

No Quadro 5 foram demonstradas as características dos alunos surdos matriculados na escola pesquisada, a idade, o nível de escolaridade, o grau de perda auditiva, se recebe atendimento no contraturno e em SRMI- área da surdez.

Quadro 5 – Características dos alunos participantes da pesquisa

Alunos	Idade	Ano / escolaridade	Tipo de Perda Auditiva	Atendimento no contraturno	Atendimento em Sala de Recursos Multifuncional I- área da surdez
A1	14	6º ano	moderada/severa bilateral	Não	Sim
A2	13	7º ano	severa neurossensorial bilateral	Não	Sim
A3	13	8º ano	O.D. servera/profunda O.E. severa	Não	Sim

Fonte: o próprio autor

O aluno A1 utiliza o AASI e se comunica bem oralmente, e lhe é ofertado atendimento igual aos demais alunos, e individual quando é necessário, pois alguns professores não veem diferenças entre ele e os demais alunos ouvintes da sala. Normalmente, segundo relatos de alguns professores, o aluno se recusa a realizar as atividades propostas por eles em sala de aula, o que prejudica o seu processo de avaliação, uma vez que, se não há registro desse aluno, como avaliá-lo?

O aluno A1 apresentou laudo neurológico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida, e diz não gostar da escola regular, pois todos brigam com ele, não tem amigos e não se sente motivado em copiar as atividades do quadro e do livro. Não compreende as explicações dos professores e sempre é mandado para fora de sala ou para conversar com a pedagoga sobre o seu comportamento ou sua recusa em realizar as atividades propostas. Durante as entrevistas, alguns professores relataram não estarem preparados para atender alunos com esse transtorno, ainda mais quando é associado à perda auditiva.

Os alunos A2 e A3 ouvem consideravelmente bem com o AASI e o sistema F.M., e conseguem acompanhar satisfatoriamente o desenvolvimento acadêmico da turma.

A seleção dos participantes se deu após a autorização da equipe pedagógica e da direção da escola escolhida para desenvolvermos a pesquisa, sendo esta indicada pela coordenação de Educação Especial do Núcleo Regional de Londrina (NRE), por ter o maior número de alunos com as características desejadas e atende aos seguintes critérios: professores que atuavam em salas comuns do ensino regular do ensino fundamental II, e que tivessem alunos com perdas auditivas ou surdos em salas de aulas.

Para a coleta de dados, contamos com a participação de 20 professores da escola regular, e 2 professoras do AEE, sendo 1 professora bilíngue e 1 professora surda da Sala de Recursos Multifuncional I – Área da Surdez, que atendiam aos alunos surdos em horário contraturno.

As entrevistas com os alunos objetivaram compreendermos a percepção deles quanto ao seu processo de ensino-aprendizagem e a existência de dificuldades acadêmicas no ensino regular da escola observada. Participaram três alunos com perdas auditivas diferentes, como evidencia o quadro 5, e matriculados no 6º ano, no 7º ano, e no 8º ano.

Constatamos que os alunos surdos são filhos de pais ouvintes e iniciaram o contato com a LIBRAS somente a partir do atendimento de apoio pedagógico na Sala de Recursos. Foram oralizados precocemente e utilizam o AASI e o Sistema F.M. em sala de aula. A pedagoga da escola nos informou durante um de nossos contatos, que não há intérprete de LIBRAS acompanhando os alunos surdos nas

salas de aula.

Destacamos que somente três participantes possuem Especialização em Educação Especial, considerando somente um participante da escola regular. O tempo no Magistério dos professores variava de 5 a 45 anos de experiência.

Verificamos que o número de alunos em sala de aula variava de 21 a 23 alunos por turma, para que os professores, segundo a informação da direção auxiliar, pudessem elaborar atividades pedagógicas com qualidade, atendendo o Ministério da Educação, que se refere às Adaptações Curriculares de Grande Porte, com um número de 25 alunos em sala de aula, e no máximo 2 alunos com deficiência (BRASIL, 2000).

2.8.9 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A escolha da escola regular pesquisada foi de sugestão da Chefe do Núcleo Regional de Londrina e oficializada por ela, por conter o maior número de alunos com perdas auditivas matriculados, “[...] sujeitos que seriam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco...” (TRIVIÑOS, 1987, p.132).

Segundo Triviños (1987, p. 132), a intencionalidade pode ser utilizada, considerando os “[...] sujeitos que seriam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para encontrar os indivíduos; tempo dos indivíduos para as entrevistas etc.; o tamanho da amostra”.

Diante da informação de que três alunos surdos frequentavam a escola nas séries: 6º ano, 7º ano e 8º ano, solicitamos autorização da direção para adentrarmos a escola. Após a permissão, a pedagoga apresentou a pesquisadora aos professores que se encontravam na sala dos professores e agendou as entrevistas com os mesmos, explicando-lhes os objetivos da pesquisa e os procedimentos para a coleta de dados. Estas foram marcadas em dias e horários de hora atividade de cada professor, para que não precisassem se ausentar das salas de aula, ocasionando prejuízos no processo de ensino dos alunos.

Em cada encontro mantido com os professores, após a apresentação pessoal, apresentamos o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Apêndice B), que é um documento que informa e esclarece o entrevistado a tomar sua decisão de forma justa e sem constrangimentos sobre a sua participação na pesquisa, sendo

uma proteção legal e moral do pesquisador e do pesquisado, uma vez que ambos assumem responsabilidades.

Após utilizarmos o padrão para a solicitação de autorização para o uso das informações na análise de dados, e informando-lhes que manteríamos sigilo absoluto sobre as informações coletadas, iniciamos a coleta de dados por meio de entrevistas gravadas em áudio com gravador MP3.

No início de cada entrevista foi solicitada a autorização para a gravação em áudio e alguns professores demonstraram tensão ou resistência em relação à pesquisa, quando questionavam sobre o direcionamento das respostas ou sobre o destino da gravação. Alguns decidiram por não participar porque se sentiam ameaçados “Você vai entregar a gravação para o Núcleo?”, se referindo ao NRE; não se interessaram pelos resultados “Não vejo em que essa pesquisa possa nos ajudar” ou simplesmente respondiam que “Não quero participar”. Mas, no decorrer da entrevista, os professores que aceitaram colaborar com o nosso trabalho de pesquisa, apresentaram tranquilidade e comentaram sobre a profissão e a prática pedagógica utilizada em sala de aula.

Foi disponibilizada uma sala para as entrevistas gravadas com os professores, onde utilizamos o tempo médio de 30 a 40 minutos com cada entrevistado, que respondiam e comentavam sobre as questões norteadoras. Todas as entrevistas foram transcritas para análise posterior e escolha das informações relevantes à pesquisa.

Ao término das entrevistas com os 22 professores, sendo que 20 do ensino regular e 2 da Sala de Recursos, os dados advindos destas foram revisados por 2 juízes: uma professora Doutora atuante na área da formação de professores e educação especial e coordena grupo de pesquisa na mesma área, e uma professora mestranda na área da educação especial, para a verificação de possíveis recortes e elaboração de categorias que contemplam os objetivos dessa pesquisa.

Em data posterior a esta revisão, uma professora de Língua Portuguesa solicitou a retirada de seus dados coletados, desistindo voluntariamente da participação da pesquisa, não gerando prejuízo aos resultados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Utilizamos o tipo classificatório para a análise de conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (2010), sobre as respostas a perguntas abertas realizadas, em que as indagações são necessárias para se compreender a análise de comunicação dos entrevistados.

Seguimos a organização de três polos, conforme Bardin (2010): 1) A pré-análise; 2) A exploração do material; e 3) Os tratamentos dos resultados: a inferência e a interpretação seguindo a análise por categorias, sendo considerada a prática mais antiga e mais utilizada.

A noção do tema a ser apresentado na categorização dos dados, diz respeito a determinado assunto e está conceituado como “[...] unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1977, p. 105).

Para a realização do tratamento dos dados, as entrevistas gravadas na forma de áudio foram transcritas e nos baseamos nas orientações de Manzini (2003b).

Cabe-nos dizer que partimos de um “universo de respostas a um questionário” constituindo um *corpus* para a análise de conteúdo. Mesmo havendo a desistência de um participante, Bardin (2010, p. 123) considera que “[...] a análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial”.

3.1.1 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foi utilizado um instrumento construído para fins da pesquisa, os Roteiros de Entrevistas (APÊNDICE C, APÊNDICE D, APÊNDICE E), elaborado partindo de experiências profissionais da pesquisadora no atendimento em SRMI- área da surdez, contendo perguntas abertas e previamente testado por meio de Testagem do Roteiro de Entrevista para Professores do Ensino Regular e SRMI- Área Surdez - teste piloto (APÊNDICE A).

O roteiro de entrevista foi escolhido como instrumento de coleta de dados,

respondendo aos objetivos da pesquisa, conforme intenções iniciais apresentadas nos quadros abaixo:

Quadro 6 – Compreensão dos professores acerca do processo de inclusão de alunos surdos no Ensino Regular

Objetivos Específicos	Questões	Categorias
<p>1. Identificar como os professores compreendem o processo de inclusão de alunos com perda auditiva em sala de aula do ensino regular</p>	<p>1. Qual a sua opinião sobre a inclusão do aluno surdo em sala de aula no ensino regular?</p> <p>2. Para você, qual a relação entre uma escola inclusiva e uma escola especial?</p> <p>3. Em sua opinião, os documentos legais propostos pela SEED/DEEIN que asseguram a permanência de alunos surdos e/ou com perdas auditivas nas escolas regulares, permitem suporte para que a inclusão aconteça? E os produzidos na escola, como orientam a inclusão? Cite exemplos.</p>	<p>Percepção dos professores sobre a caracterização do processo de inclusão dos alunos com NEE</p> <p>Diferenciação sobre escola inclusiva e escola especial.</p> <p>Conhecimento sobre as propostas da SEED/DEEIN.</p>

Fonte: o próprio autor

Quadro 7 – Formação em exercício dos professores que atuam com alunos surdos no Ensino Regular

Objetivos Específicos	Questões	Categorias
<p>1. Analisar os conhecimentos adquiridos pelos professores para o atendimento aos alunos surdos em sala de aula do ensino regular</p>	<p>1. Que tipo de informações recebeu em sua graduação a respeito da inclusão de alunos surdos no ensino regular?</p> <p>2. Você já recebeu formação para atender alunos surdos no cotidiano escolar? Sim () Não () Se sim, como ocorreu essa formação? Tem sido satisfatória? Justifique a sua resposta.</p> <p>3. Há professores especialistas na área da surdez que orientam os professores da escola sobre: flexibilizações curriculares, metodologias adequadas e avaliações dos alunos surdos nessa escola? Sim () Não () Se sim, como ocorrem essas orientações?</p>	<p>Formação inicial na graduação.</p> <p>Formação recebida pelo professor no cotidiano escolar.</p> <p>Informações recebidas pelos professores do ensino regular de professores especialistas da área da surdez.</p>

Fonte: o próprio autor

Quadro 8 – Uso de metodologia, métodos ou instrumentos específicos que visem o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos no Ensino Regular

Objetivos Específicos	Questões	Categorias
1. Analisar as adaptações e o uso de metodologias no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo em sala de aula.	<p>1. Você utiliza recursos pedagógicos, tecnológicos e/ou diferenciados em sua prática escolar, considerando o aluno surdo? () Se sim, quais? () Se não, justifique.</p> <p>2. Há recursos pedagógicos disponíveis na escola em que atua? Quais?</p> <p>3. Em sua opinião, como você percebe a aprendizagem do aluno surdo em sua sala de aula? Há diferença(s)? Qual (is)? Explique.</p>	<p>Uso de recursos tecnológicos na escolarização de alunos surdos.</p> <p>Disponibilidade de recursos pedagógicos na instituição escolar</p> <p>Aprendizagem do aluno surdo em sala de aula.</p>

Fonte: o próprio autor

Quadro 09 – Compreensão dos professores sobre a cultura e identidade surdas

Objetivos Específicos	Questões	Categorias
1. Analisar o entendimento dos professores sobre a cultura e identidade surdas existentes em grupos de surdos	1. Em relação ao convívio social e relacionamentos com os alunos surdos, há interação entre aluno versus professor? Alunos	Convívio social do aluno surdo com professores e com os alunos ouvintes.

<p>brasileiros.</p>	<p>surdos versus alunos ouvintes?</p> <p>2. Quando a escola recebeu matrículas de alunos surdos e lhe informou a respeito, qual foi o seu sentimento, a sua visão, o seu papel nesse processo? Algo mudou ao longo do tempo de trabalho com o aluno? Explique.</p> <p>3. Em sua opinião, como você percebe a comunicação do aluno surdo em sua sala de aula? Há diferença(s)? Qual(is)? Explique.</p>	<p>Aceitação pelo professor e conhecimento sobre o aluno surdo em sala de aula.</p> <p>Comunicação: língua e linguagem utilizadas pelo aluno surdo em sala de aula.</p>
---------------------	---	---

Fonte: o próprio autor

A organização dos quadros acima foi analisada bem como todas as respostas dos participantes exaustivamente, e algumas modificações foram necessárias. Seguindo os relatos dos professores contidos em quadros específicos, decidimos pela análise de 04 categorias: a) Compreensão dos professores sobre a inclusão de alunos surdos no Ensino Regular; b) Formação em exercício dos professores que atuam com AS no Ensino Regular; c) Processo de ensino e aprendizagem dos AS participantes no Ensino Regular; d) Compreensão dos professores sobre a cultura e identidade surdas (APÊNDICE F).

3.1.2 TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados coletados foram submetidos a tratamento de análise qualitativa,

que Bardin (2010) denomina de análise de conteúdo de tipo classificatório: as respostas e perguntas abertas de um questionário. As respostas foram agrupadas em categorias de análise, seguindo as exigências dos conteúdos coletados nas entrevistas. Foi seguida a conceituação de categorias da mesma autora, sendo os dados armazenados em WORD, no formato de quadro, onde inserimos os relatos dos participantes e distribuídas nas categorias para análise.

Não optamos em analisar os conteúdos pela informatização, pois, segundo Bardin (2010, p. 171), poderíamos obter “[...] apenas uma resposta parcial e até ambígua” em uma análise exploratória.

As categorias foram definidas após análise exaustiva e exclusiva das leituras das transcrições das respostas de cada participante.

Todas as transcrições e as categorias foram analisadas por um juiz pesquisador e com experiência em analisar esses dados, que codificou as respostas relevantes a cada categoria, podendo ser consideradas confiáveis e fidedignas à categorização da pesquisadora para análise de respostas advindas de perguntas abertas.

Os dados foram, então, analisados, qualitativamente e quantitativamente estabelecidos no instrumento de coleta de dados.

3.1.3 CÁLCULO DE FIDEDIGNIDADE DA DISTRIBUIÇÃO DAS FALAS

As transcrições dos relatos dos professores contidas nos Quadros de Características Temáticas de 1 a 4 (APÊNDICE F) foram gentilmente verificadas por uma professora atuante na área da educação especial que coordena grupo de pesquisas na área de formação de professores e o processo de inclusão de alunos com NEE, que voluntariamente aceitou em colaborar com essa etapa da pesquisa, chegando à conclusão da fidedignidade das transcrições das falas.

3.1.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os objetivos da pesquisa e a análise da coleta de dados, apresentaremos os resultados obtidos por meio da organização de quatro categorias de análise, considerando o foco desta pesquisa: o processo de inclusão de alunos surdos em uma escola regular; a formação continuada de professores; o uso de

metodologias; e a compreensão desses profissionais a respeito da cultura e identidade surda, com discussões dos dados à luz de orientações presentes na literatura que trata desses temas, associadas à educação do aluno surdo matriculado no ensino regular, e da análise de conteúdo proposta por Bardin (2010).

3.1.5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES

A partir da análise de conteúdo realizada, apresentaremos discursos dos participantes que acreditamos serem pertinentes ao objetivo proposto nessa pesquisa, seguindo as orientações de Bardin (2010), discutidos e fundamentados pelo empréstimo das ideias de autores que abordam os temas na literatura. Iniciaremos pelos relatos dos professores que atuam com AS no Ensino Regular e na SRMI- Área da Surdez e suas respectivas análises das categorias: 1) Compreensão dos professores sobre a inclusão de AS no Ensino Regular; 2) Formação em exercício dos professores que atuam com AS no Ensino Regular; 3) Processo de ensino e aprendizagem dos AS no Ensino Regular e 4) Compreensão dos professores sobre a cultura e identidade surdas:

Categoria 1 – Compreensão dos professores sobre a inclusão de AS no Ensino Regular

Dos 21 participantes, 14 avaliaram não terem conhecimentos suficientes para incluir AS em salas de aula comum. Como exemplo, apresentamos os seguintes relatos:

“Não tive nenhuma preparação para a inclusão e não sei lidar com isso.”
(PR6)

“Eu não pensava em ter que trabalhar com a inclusão e não tenho conhecimento sobre ela.” (PR18)

“Não estou apta para trabalhar com a inclusão, e tenho pouco conhecimento sobre o assunto.” (PR19)

Nas falas desses participantes, evidencia-se a falta de conhecimento sobre a inclusão e percebe-se que não se trata somente de AS, mas do envolvimento do profissional com sujeitos que apresentam outras deficiências, também, quando buscam conhecimentos e informações que permitam transformar

as concepções de inclusão no ensino regular em posturas reflexivas.

A proposta da Política Educacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar professores capacitados para atuarem com os alunos com NEE em sala de aula do ensino regular. As opiniões da sociedade se dividem em favoráveis ou não favoráveis à inclusão desse alunado, entretanto, a maioria dos professores participantes dessa pesquisa atua no magistério há mais de 10 anos, e não tiveram nenhum tipo de preparação na graduação ou em sua formação continuada, a respeito da inclusão desses alunos, que é consequência das políticas existentes no Brasil não serem implementadas.

Segundo Vitaliano e Valente (2010, p.41), nos anos de 1980 cabia ao professor do ensino regular “[...] apenas ensinar os alunos sem deficiência e encaminhar para os atendimentos segregados os alunos que considerasse com NEE”, por se acreditar em maiores possibilidades e condições de aprendizagem, por estar junto aos seus pares e por contar com professores especializados no contexto de uma escola ou classe especial, gerando um processo exclusivo.

Para reverter o quadro de exclusão, o movimento de inclusão propõe a revisão de aspectos educacionais compostos pela escola, em que haveria um processo de adaptação, incluindo a formação de professores reflexivos, valorizando a reflexão desses profissionais sobre as suas ações e a tomada de decisões compartilhadas na escola, considerada um espaço de convivência democrática. (VITALIANO; VALENTE, 2010).

As mesmas autoras comentam sobre a necessidade da formação de professores reflexivos para lidar com a inclusão de alunos com NEE:

[...] a necessidade dos professores desenvolverem a compreensão de que a inclusão desses alunos, bem como de outras categorias de alunos excluídos, requer uma postura e uma compreensão do fazer pedagógico que envolve uma análise crítica da organização escolar, reflexão e busca de conhecimentos constantes, por meio de discussão com seus pares e junto às fontes de conhecimentos já sistematizados (VITALIANO; VALENTE, 2010, p. 44).

As reflexões dos profissionais da educação podem reforçar as trocas de informações sobre a prática pedagógica de cada um, possibilitando a revisão de suas experiências, a compreensão sobre o processo de inclusão e complementando a sua formação inicial, para que não encontrem dificuldades nesse processo, como o

relato de dois professores participantes:

“Acho difícil trabalhar com a inclusão.” (PR11)

“Eu acho difícil essa inclusão e não concordo com ela.” (PR13)

O objetivo fundamental da educação inclusiva é o acolhimento em ambientes que possam proporcionar uma “educação de qualidade para todos”, de todos os alunos, considerando as suas especificidades. Nessa proposta de educação para todos, os profissionais podem encontrar obstáculos na efetivação de uma proposta inclusiva, mesmo que seja garantida por lei, mas cabe a eles, observar as problemáticas existentes no cotidiano escolar, coletar dados e observar a sua prática pedagógica, para que o sistema não seja deficiente em uma sociedade historicamente exigente às mudanças.

Para compor essas ações, o professor necessita ser reflexivo e crítico em sua prática pedagógica,

[...] “envolver-se e ter um compromisso crítico no debate social sobre as finalidades da escola e seu papel na sociedade”, com vistas a aprender a lidar com os aspectos sociais de sua profissão, aprender a trabalhar cooperativamente na comunidade escolar, a dialogar com as famílias, com a comunidade e a fortalecer a sua profissão. (PERRENOUD, 1999 apud VITALIANO, VALENTE, 2010, p.36)

É importante, nesse contexto, que o professor participe de sindicato e se envolva em questões políticas da profissão, de forma a buscar “[...] controle coletivo dos profissionais sobre a formação inicial e contínua, e uma influência mais forte sobre as políticas públicas que estruturam o seu campo de trabalho.” (PERRENOUD, 1999 apud VITALIANO, VALENTE, 2010, p.36).

A construção de uma educação inclusiva em escolas regulares inicia a partir do reconhecimento das diferenças subjetivas do AS, de se enfrentar os desafios existentes no cotidiano escolar e reconhecendo nesse aluno, a surdez como diferença e na sua capacidade de criar e de se tornar um sujeito autônomo como é assegurado pela Lei nº 18.419/15 em seu artigo 38 de que “Todas as instituições que ofertam educação básica e superior deverão implementar medidas para assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.”, e compreendemos que para o acesso à educação, a busca de conhecimentos e informações sobre o AS possa transformar em concepções e posturas de professores mais reflexivas.

Nas falas de dois participantes, avaliam a inclusão como um processo importante:

“A inclusão é boa desde que tenha o intérprete em sala de aula.” (PR20)

“Acho importante a inclusão desde que os direitos desses alunos sejam respeitados.”(PR21)

As ações pedagógicas dos participantes PR20 e PR21 são pautadas na garantia da aprendizagem do AS em SRMI- área da surdez. A política da inclusão precisa se basear na escolaridade de todos os alunos em escolas regulares, garantindo o direito de cada aluno com NEE em aprender os conteúdos com sentido e em seu ritmo, em uma proposta de flexibilização curricular que atenda as diferenças, para isso os movimentos de reformas sociais e educacionais proporcionaram um avanço na educação.

A Declaração de Salamanca (1994) estabelece que [...] dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...] não priorizando somente os aspectos cognitivos, e uma forma que a Superintendência de Educação encontrou para minimizar as lacunas existentes nas salas de aula comum que envolve o AEE, foi a abertura de Salas de Recursos Multifuncionais, que contemplam um trabalho do profissional nas áreas cognitivas, afetivas, sociais, linguísticas, de raciocínio lógico-matemático, para contribuir com os alunos em acompanharem o trabalho da sala de aula do ensino regular.

Essa concepção está expressa nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme disposto no seu art. 1º:

§1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

As salas de recursos multifuncionais na área da surdez podem ser organizadas na própria escola comum e equipamentos, recursos de acessibilidade e

materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização com a presença do professor bilíngue e do professor surdo (PR20 e PR21), com a finalidade de eliminar barreiras que impeçam a participação do AS em sala de aula comum, e se apresente com autonomia e independência no ambiente educacional e social.

Categoria 2 – Formação em exercício dos professores que atuam com AS no Ensino Regular

Dos 21 participantes, 16 relataram não ter recebido formação para atuar no processo de inclusão de AS e um participante comentou, ainda, que foi avisado pela equipe pedagógica sobre o AS em sala de aula. 05 participantes relataram ter formação a respeito da inclusão de AS em escola regular, em curso de pós graduação em NEE, como seguem os relatos de participantes que atuam com AS:

“Não tive nenhum tipo de preparo ou formação para trabalhar com aluno surdo.” (PR1)

“Meu conhecimento é superficial sobre o assunto. Não tive formação a esse respeito.” (PR4)

“Não houve nenhum preparo em minha formação.” (PR6)

“Não. Não tive nenhuma formação anterior.” (PR17)

Segundo os apontamentos de Vitaliano e Valente (2010, p. 45),

[...] os professores não foram preparados para inclusão de alunos com NEE e que, muitas vezes, a presença destes em suas salas de aula tem se constituído em um problema que lhes tem gerado “stress”, sentimento de impotência e outras conseqüências percebidas como negativas.

Compreendemos, entretanto, que a construção de conhecimentos sobre a surdez e a prática educativa inclusiva se encontra em processo de construção a passos muito lentos e, na maioria dos relatos dos participantes, pode-se encontrar lacunas em sua formação, considerando o tempo de atuação profissional de cada um na escola regular.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) são bastante genéricas, inspiradas na Constituição (1988) e na LDB (9.394/96) e operacionalizadas pelo projeto político-pedagógico das escolas, do regimento escolar, do sistema de

avaliação, da gestão democrática e da organização da escola para atender o AS, conforme o relato do participante PR2:

“Não tive formação para atender alunos surdos, mas fui avisada desse aluno surdo em sala de aula.”

Também se incluem nesse processo a formação inicial e em serviço dos professores, que deveria prezar pelo compromisso da educação integral de cada aluno com NEE, buscar alternativas de flexibilização curricular quando necessário e garantir o acesso e permanência de todos na escola, de modo que o AS possa avançar academicamente, que não é assegurado pelo pouco conhecimento do professor, conforme relato do participante PR3:

“Não tive nenhuma formação. Meu conhecimento sobre o assunto é mediano, porque conheço só o que leio.”

Dessa forma, a maioria dos participantes admitiram a falta de conhecimento sobre a surdez e da necessidade de reflexões a respeito de inclusão escolar, de suas práticas pedagógicas, de trocas de informações e experiências com profissionais da área da surdez, e de maior envolvimento destes na elaboração de flexibilizações curriculares.

Sobre os relatos dos participantes, segue o exemplo de PR7:

“Não tive preparação como professora, mas fiz um curso de pós em Educação Especial.” (PR7)

Ressaltamos a importância da preparação do professor em serviço na inclusão de AEE no ensino regular, pois, Abad e Monclús (1988, apud VITALIANO e MANZINI, 2010, p. 51)

[...] comentam que não é possível propor uma reforma educacional sem pensar na formação dos professores responsáveis pela condução desta nova proposta. É unânime a constatação de que os professores não estão preparados para incluir alunos com NEE, seus cursos de graduação não os preparam para isso e as poucas oportunidades de formação continuada também não.

A respeito dos relatos dos participantes PR20 e PR21:

“Sim. Sou surda e tenho pós na área da surdez/LIBRAS e PROLIBRAS.”
(PR20)

“Sim. Tenho especialização na área da surdez/LIBRAS.” (PR21)

Ressaltamos que são professores da Sala de Recursos Multifuncional I – Área da Surdez, e que devem comprovar proficiência na área da surdez/LIBRAS para atuarem com o apoio pedagógico dos alunos surdos à escolarização.

Podemos problematizar o processo formativo dos professores em sua graduação, apesar de que, segundo o Decreto nº 5.626/05, até 2015, todas as universidades deverão constar em suas matrizes curriculares a oferta da disciplina de LIBRAS, em que também devem assegurar, bem como o Estado, informações legais e culturais a respeito do sujeito surdo.

Debates contínuos, portanto, devem ocorrer em Semanas Pedagógicas e em grupos de estudos proporcionados pela equipe técnico-pedagógicos voltados ao processo de inclusão de alunos com NEE e, em caso de matrículas de alunos com deficiências e/ou limitações específicas, como os da escola pesquisada, sobre alunos surdos ou com perdas auditivas, justificados pela importância da figura do professor no processo de inclusão dos referidos alunos, com a qual

[...] ganham especial relevância os discursos e as ações dos professores, porque, em última instância, são eles que, por meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que podem contribuir ou não para a aquisição do conhecimento por todos os alunos (JESUS, 2006a, p. 97).

Para o profissional da educação, se faz necessário um trabalho de formação continuada, a fim de que possa compreender as suas práticas pedagógicas de suas atividades formativas, refletindo sobre elas e transformando a lógica de suas ações, e que a garantia de formação seja respeitada, em consonância ao que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, quando apresenta os critérios para a formação do professor em seu Art. 59, em que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas

deficiências, e aceleração para concluir em menor 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;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

Conclui-se que a formação do professor não se dará somente na conclusão de um curso superior, mas em cursos de aperfeiçoamento de áreas afins, que venha a favorecer o seu aperfeiçoamento entre a teoria e prática em sala de aula, considerando esta, um local que apresenta identidades e dificuldades heterogêneas dos alunos em seu processo de aquisição de aprendizagem para uma convivência em sociedade.

É nesse contexto, portanto, que Libâneo (2004, p. 227) afirma que:

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

A formação continuada é de relevância na prática docente, porém, faz-se necessário uma reflexão particular e de atitudes de cada professor, que vise a melhoria do ensino e de sua prática profissional.

Mais uma vez, vemos a importância da formação inicial de professores para que a inclusão de alunos com NEE possa ser efetiva, em que pesem as leis vigentes.

Categoria 3 – Processo de ensino e aprendizagem dos AS no Ensino Regular

Dos 21 participantes, 08 relatam não desenvolverem metodologias diferenciadas para a aprendizagem do AS:

“O atendimento é igual aos demais alunos e individual quando necessário.”

(PR2)

“Não desenvolvo nenhuma metodologia para o aluno surdo.” (PR8)

“Os alunos não precisam de nada diferente, não. A aluna ouve tudo o que eu falo na aula. Tem uma amiga que fica perto dela.” (PR13)

“Não uso nenhuma metodologia. Faz pouco tempo que eu soube que a aluna era surda, porque ela é tão normal. Ela é como os demais e trabalho com o livro didático.” (PR14)

Observamos nos relatos dos participantes, a distância existente entre o processo de inclusão e o AS em uma sala comum com alunos ouvintes, segundo a proposta do MEC da Política Educacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), quando comentam que não utilizam estratégias de ensino, adequações ou adaptações de recursos para o ensino dos conteúdos propostos nas disciplinas.

É necessário que toda a comunidade escolar tenha clareza de que o AS não adquire os conhecimentos da mesma maneira que o aluno ouvinte. Em uma escola inclusiva, não se parte da lógica da homogeneidade, pois corre o risco de se excluir os diferentes. Nem os diferentes devem ser tratados em um processo de inserção, simplesmente integrados em um espaço escolar, pois a diversidade contempla conhecimentos específicos a respeito das especificidades de cada aluno. (MEC, PORTARIA Nº 555, 2007).

Em que pese a lei que estabelece a acessibilidade do AS nos sistemas de comunicação e sinalização (Lei nº 10.098, 2000), vemos que ainda há concepções clínicas voltadas a esse aluno quando é citado que “...ela é tão normal”, “Ela é como os demais”, “A aluna ouve tudo...” e não apresentam conhecimentos sobre a surdez e sobre a subjetividade do sujeito surdo. Para Skliar, 1977:

Percebe-se, contudo, concretamente, a necessidade de uma transformação objetiva quanto às atitudes, aos estereótipos e aos imaginários sociais que correspondem ao poder e ao saber clínico/terapêutico; transformação essa que implica toda uma desconstrução das grandes narrativas e dos contrastes binários (Bauman,1991; Silva, 1995) presentes nessa educação; uma trajetória que implica, também, toda uma revisão sobre questões relacionadas com as identidades, as linguagens e o multiculturalismo dos surdos. (SKLIAR,1997).

Buscar valorização das diferenças no contexto sócio-cultural, enfatizando o desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo deveria fazer do trabalho de inclusão na escola regular, com o envolvimento da família e dos profissionais da educação,

em que os conhecimentos e informações, transformariam concepções em posturas mais reflexivas, e na compreensão da importância de experiências visuais ao AS.

Para outros 10 participantes, relataram que:

“Procuro usar figuras e explicar falando para ele.” (PR4)

“Trabalho de maneira em que todos possam entender, compreender e fazer.” (PR6)

“Utilizo clipes, filmes didáticos sem som e gestos.” (PR7)

“Apenas direciono as falas e explicações da aula para a aluno.”(PR12)

“Uso muitas gravuras, faço muitos gestos e expressões faciais e gesticulo positivamente ou negativamente em algumas frases do texto (interrogativo ou negativo, verdadeiro ou falso).” (PR15)

“Procuro falar sempre de frente para a aluna e pausadamente. Felizmente não sinto falta do intérprete de LIBRAS, pois a aluna faz leitura labial.” (PR16)

“Procuro explicar as atividades olhando para a aluna. Na retomada de conteúdos escrevo no quadro, não apresentando dificuldades na demonstração dos exercícios.” (PR17)

“Trabalho bastante com slides em escrita e imagens na TV Pen Drive.” (PR19)

“Os recursos são: a própria comunicação em LIBRAS, objetos mostrados para a sua familiarização, muitas gravuras, vídeos e tecnologia.” (PR20)

“É usado todo material possível: livros, jogos, gravuras, folders, computador, internet, etc.” (PR21)

Sobre os relatos dos participantes que utilizam recursos visuais que é afirmado pela multimodalidade a construção de sentido interpretado e expresso na linguagem falada e escrita, enfatizamos o estudo de Rocha et al (2001), sobre “[...] a necessidade sensorial de se ativar as áreas do processamento visual” em que as “[...] áreas cerebrais poderão decodificar” (p.4), com mais eficácia, os estímulos visuais apresentados em sala de aula pelos professores, com o uso de Tecnologia Assistiva (TA) e letramento visual que são indispensáveis à estruturação do pensamento do AS que poderá atuar em seu processo de aprendizagem.

Para Oliveira (2008), o letramento visual proporciona dinâmicas on-line envolvendo todos os espaços de ensino e aprendizagem e,

[...] de coadjuvante nos textos escritos, a representação visual começa a tomar ares de ator principal. O que antes era apenas um adendo ao texto verbal, hoje se mostra um formato instrucional com possibilidades

pedagógicas tão eficazes quanto o texto linear, dotado de vida própria e capaz de recriar, representar, reproduzir e transformar a realidade por si, segundo parâmetros comunicativos e específicos. (OLIVEIRA, 2008).

Para ilustrar a afirmação de Oliveira (2008), apresentamos a figura abaixo:

Figura 11- Café da manhã em família



Fonte: <http://www.bolsademulher.com/dia-maes/cafe-da-manha-para-o-dia-das-maes>

A Figura 11 retrata um café da manhã servido na cama para toda a família, representando uma situação não muito comum, porém, em contexto, a imagem proporcionará sentido ao texto escrito.

Nos relatos a respeito da aluna efetuar a leitura labial em sala de aula, e usarem de expressões faciais, o mais adequado ao AS seria o aprendizado dos conteúdos em um processo de educação bilíngue na educação de surdos de forma efetiva, uma vez que muitos surdos adultos não aprenderam a língua escrita adequadamente, pois aproximadamente 95% dos surdos brasileiros são filhos de pais ouvintes que não pertencem à comunidade surda, em que justifica o comentário de Freire (1988, p. 48):

Se o fracasso existe, ele tem que ser enfrentado a partir de uma proposta nova calcada nas reais necessidades do aprendiz surdo, para quem a primeira língua é a Língua de sinais e para quem a Língua Portuguesa é

uma segunda língua com uma função social determinada.

A história baseada na “educação ouvintista” do “ser ouvinte” na tentativa da reabilitação de surdos demonstrado em estudos científicos que, desde 1880, em torno de 95% das pessoas surdas existentes no mundo, não conseguiram aprender a falar e nasceram em famílias de ouvintes, o uso da leitura labial é útil quando o interlocutor formula as palavras de frente ao aluno surdo, apresentando clareza na articulação da boca e devagar, porém

[...] a maioria de surdos só consegue ler 20% da mensagem através da leitura labial, perdendo a maioria das informações. Em sala de aula, os alunos podem perder até 65% das informações produzidas pelos professores. Geralmente “os surdos ‘deduzem’ as mensagens de leitura labial através do contexto dito”. (STROBEL, 2006, p.10)

Bastaria, então, que o professor conhecesse mais a respeito do seu aluno com perda auditiva? No relato do participante PR1, houve mudança em seu comportamento e posicionamento em sala de aula, a partir do auxílio do intérprete que acompanha o aluno, que o permitiu compreender melhor sobre o AS e a sua necessidade do profissional mediador os conteúdos apresentados. Porém, ressaltamos que os alunos observados não apresentam fluência em Língua de sinais (LIBRAS) e não há, portanto, a presença do TIL em sala de aula.

Sobre o relato do participante PR5:

“O atendimento individual seria melhor. O aluno apresenta desatenção, não se compromete em sala de aula e o meu atendimento não é diferenciado, porque ele escuta bem e responde, e não precisa de nenhum recurso diferenciado. Minhas aulas são expositivas e com resoluções de problema, mas o aluno apresenta muita dificuldade e não consegue acompanhar a minha aula. Apresenta muito desinteresse e falta de vontade de aprender.”

O aluno A1 a que o participante PR5 se refere, ouve bem com o AASI, apresenta a fala compreensível, e foi diagnosticado pelo neurologista com TDAH, não necessitando de metodologias de ensino diferenciadas conforme relatado? Não poderíamos definir as dificuldades apresentadas por esse aluno por uma múltipla deficiência sensorial? Que segundo Brasil (2006),

[...] é a deficiência auditiva ou a deficiência visual associada a outras deficiências (mental e/ou física), como também a distúrbios (neurológico, emocional, linguagem e desenvolvimento global) que causam atraso no

desenvolvimento educacional, vocacional, social e emocional, dificultando a sua auto-suficiência. (BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial, 2006.)

Analisando os relatos dos participantes PR4, PR12, PR16 e PR17, podemos considerar que, segundo as informações de Strobel (2006) e Rocha (2001), os professores necessitam de maior compreensão a respeito do processo de aquisição de conhecimentos em sala de aula do ensino comum pelo AS, mesmo que sejam oralizados e façam uso do AASI e aparelho F.M. Não esperamos que os surdos retrocedam no processo educativo e a educação se volte à “educação ouvintista” desconsiderando a tentativa da organização de uma proposta de educação bilíngue para surdos.

No relato do participante PR9, apresenta claramente que não considera o aluno surdo:

“Ainda não tive essa experiência e não me sinto preparada para lecionar para surdos na classe comum. O meu aluno se comunica bem.”

Poderíamos acreditar que, embora o aluno surdo utilize o AASI e se comunique oralmente, possa conviver na comunidade ouvinte sem ter o reconhecimento do “Ser Surdo”, entretanto, caberá à família decidir se o filho frequentará ou não o ambiente bilíngue das SRMI – área da surdez onde lhe é proporcionado a multimodalidade, em que o ensino da Língua Portuguesa escrita constitui de textos com imagens, escrita e ferramentas digitais, e também pelos sons para o estímulo de resíduos auditivos que os alunos possam apresentar, pela disponibilidade de recursos que lhe permitam a produção de sentido, interferindo nas relações de interação e aprendizagem dos alunos no apoio à escolaridade.

Caberá à escola, então, redesenhar-se para atender a todos, não se restringindo à sua estrutura física e aos materiais disponibilizados para a aprendizagem, reconhecendo as diferenças de cada aluno e implementando a sua ação pedagógica, uma vez que, Perlin (apud SKLIAR, 2005) trata da “Identidade Surda Flutuante” o surdo que segue o modelo de identidade do ouvinte, negando a sua identidade surda se inserindo na cultura de ouvintes, considerando essa cultura um ambiente estereotipado, onde é feio ser ouvinte e onde não se utiliza a LIBRAS como meio de comunicação.

O letramento visual poderá fazer parte do programa de ensino, uma vez que o momento verbal possa se unir com o visual, criando assim, unidades de sentido a todos os alunos e não somente para os surdos, devendo ser o objetivo a ser alcançado pela escola que é responsável pela transmissão de conhecimento e informação.

A discussão sobre a inserção de instrumentos a serem utilizados na produção de conhecimento pode gerar um impacto no ensino partindo de questionamentos dos professores a respeito do desenvolvimento de habilidades para o seu desenvolvimento; quais os instrumentos necessários para o uso de tecnologias; quais as definições de multimodalidade; quanto o AS desenvolve para ampliar as suas habilidades para ser reconhecido como letrado visualmente, porém, tal discussão se faz necessária, inclusive, para que não somente os professores sejam os responsáveis pelo seu trabalho acadêmico, mas que também recaia aos gestores e às condições de trabalho que lhe são proporcionadas.

Nos relatos de PR20 e PR21, há orientações por parte da SEED/DEEIN a respeito das práticas de letramentos na educação de surdos, que devem ser trabalhadas nas SRMI- na área da surdez.

O princípio da educação inclusiva, portanto, é o reconhecimento e valorização das diferenças dos alunos em escolas regulares, proporcionando ambientes e condições que garantam o acesso, a participação, a interação e autonomia de todos os alunos, em um espaço em que ninguém é excluído, em que poderia haver a presença do profissional Tradutor Intérprete de LIBRAS (TILS), porém, os alunos surdos participantes não apresentam proficiência de LIBRAS necessária à contratação desse profissional.

A estes alunos surdos participantes devem ser oportunizadas a construção de sua própria identidade, através de uma escola inclusiva com professores conscientes das diferenças, sabedores da LIBRAS, interessados, participativos, competentes, reflexivos, assim como as famílias conscientizadas dos seus deveres, a partir de seus direitos em busca da melhoria do ensino para os seus filhos Surdos nas escolas comuns.

Categoria 4 – Compreensão dos professores sobre a cultura e identidade surdas

Dos relatos de 14 participantes que afirmam ser leigos e não

compreenderem sobre a cultura e identidade surda, apresentamos:

“Não conheço sobre isso, mas sei que o aluno escuta bem. Ele não traz o recurso do rádio e não vejo o aluno com nenhuma diferença do aluno ouvinte.” (PR5)

“Não tenho nenhuma capacitação que me apresentasse a diferença entre ambos, me preparando para a situação em sala de aula.” (PR10)

“Eu não conheço nada, e não sei lidar com o aluno diferente. Eu não sei lidar com esses alunos, não. Mas sobre a aluna, ela tem o comportamento igual ao dos outros. Eu a vejo como uma aluna normal.” (PR14)

Sobre os relatos dos participantes, nos permitem estabelecer o princípio de “normalidade” e Hall (2011, p. 51) questiona: “Como o sujeito é colocado em termo de suas identidades culturais?”

Enfatizamos, então, o “Ser Surdo” em que Woodward (2000, p. 18) “[...] molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar entre várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade”, que direciona suas ações na construção de sua identidade enquanto povo surdo, dando sentido e significado ao seu grupo: narrativas pedagógicas com a exposição de estratégias visuais com a presença de professores surdos, aquisição e transmissão de conhecimentos pela Língua de sinais; narrativas políticas relacionadas às leis e metodologias educacionais e de saúde; narrativas linguísticas que consideram a complexidade e autenticidade da Língua de sinais (LIBRAS); narrativas da identidade em se tratando do reconhecimento da subjetividade do “Ser Surdo”; as narrativas de suas características culturais na literatura, no teatro, na poesia, nas piadas, que transmitem valores culturais nas trocas de experiências do povo surdo (SUTTON-SPENCER, 2005).

Na afirmação de Hall (2011, p. 83), “[...] todos nos localizamos em vocabulários culturais e sem eles não conseguimos produzir enunciações enquanto sujeitos culturais” no encontro eu-outro, sem a constituição de estereótipo que constitui em preconceito, comprometendo ao “Sujeito Surdo” negar a sua subjetividade surda e adotar modelos culturais e textuais nas relações de poder.

A identidade surda, portanto, está em processo de construção e opta pela presença de professores surdos, não como modelo de comportamento, mas como identificação cultural. E, no caso de alunos matriculados em escolas regulares, de uma proposta de educação bilíngue na matriz curricular.

Compreendendo Silva (2000, p. 100) “[...] os estudantes [...] devem ser estimulados a explorar as possibilidades de perturbação, de transgressão, de subversão das identidades de fronteira denunciando a artificialidade”, uma vez que a cultura surda se opõe às particularidades da cultura ouvinte, enquanto decodifica-a e codifica-as novamente. A cultura surda se define por um espaço contraditório, por um local de contestação estratégica. Ela não pode ser explicada por termos de oposições binárias.

O surdo não sofre a tentação de retornar ao passado em busca de glórias, pois é na modernidade que encontrou o seu direito de “Ser Surdo” e significaria retroceder em busca de sua identidade oculta, onde prevaleceu o “fantasma de Milão” (Congresso de Milão em 1880): “Para uma dada sociedade, ela tem que ser uma atmosfera na qual podem todos respirar, [...] se *comunicar e produzir* [...] sendo a mesma cultura” (GELLNER, 1983, pp.37-8 apud HALL, 2011, p. 59 – grifos nossos).

“O que não valeria os conceitos que constituem uma cultura nacional como uma “comunidade imaginada”: as memórias do passado; o desejo por viver em conjunto; a perpetuação da herança” (HALL, 2011, p. 58). Como, então, a cultura majoritária de ouvintes poderá unificar a identidade cultural, formando uma “grande família nacional”? (HALL, 2011, p. 60). Seriam as nações modernas “híbridos culturais”? Seriam as identificações “locais” aceitas e respeitadas? (HALL, 2011, p.78)

No relato do participante PR13:

“A aluna ouve tudo o que eu falo e não vejo ela com deficiência.”

Nos faz retornar historicamente o relato do participante PR13, em que as pessoas que fugiam à padronização identificada por uma sociedade eram vistas como diferentes e/ou segregadas pela mesma sociedade em que viviam, pois se considerava uma relação direta com a alteridade (distinção). Considerando esse ponto de vista, o outro que é distinto, difere do padrão e é recorrente a discriminação dos conceitos de identidade diferenciados que são carregados de exclusão e preconceitos. O surdo, então, altera o padrão pela sua distinção, e ainda tenta-se moldá-lo a um padrão de “normalidade”. Se a aluna utiliza o AASI, logo ela é considerada ouvinte?

As relações na família, na escola e na sociedade estabelecem a identidade surda que, segundo discussões, não pode ser ignorada por não ser considerada estática ou homogênea, sendo, por sua vez, construída em grupos surdos diversificados onde se constroem as culturas surdas. Em se tratando de crianças surdas filhas de pais ouvintes, há um fator que pode ser problematizado para a aquisição natural da identidade surda, onde se deverá buscar contato externo na comunidade surda: associações de surdos, escolas para surdos, instrutores e ou professores surdos para a aquisição da linguagem de sinais e integração social e cultural com a comunidade surda.

Na escola para surdos, pressupõe-se ela que seja o espaço onde as habilidades são desenvolvidas pela convivência com outros surdos, se identificam como surdos e mantêm a identidade e a cultura próprias em um meio onde não se identificam manifestações excludentes pela sociedade e onde se afastam os olhares clínicos de reabilitação ouvintista. É pela linguagem de sinais que o sujeito surdo atribui significados às informações existentes ao seu redor, e se significa na construção de sua identidade.

Para Hall (2011), o conceito de identidade foi modificado com o passar dos anos pela visão de identidade pela teoria social, e, cronologicamente, se divide em Iluminismo (o sujeito era centrado na concepção de ser humano único, apresentando capacidades racionais, conscientes e de ação), em sujeito sociológico (reproduzia a consciência de que o interior do ser humano não refletia a autonomia e autossuficiência, mas era moldado pela sociedade) e o sujeito pós-moderno, ainda em vigência, e que não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente, adquirindo mobilidade e esse conceito expande-se pelas sociedades modernas, que sofrem por mudanças constantes, rápidas e permanentes.

As lutas surdas brasileiras, de forma coerente com seu tempo e espaços, foram dedicadas a denunciarem as práticas “ouvintistas” que desenharam a educação de surdos para as escolas: a capacidade, a identidade, a língua e a cultura surda e o estereótipo do não reconhecimento da diferença do “Ser Surdo” parte da “etnocêntrica ouvintista” em que os surdos podem ser moldados ao modelo do ouvinte, não aceitando a sua diferença cultural (QUADROS, 2007).

Esta verdade sublime o Surdo encontra quando entra para o mundo totalmente visual - espacial da Comunidade Surda interagindo com a Cultura Surda, Artes Surdas, Identidade Surda, Língua de sinais dos Surdos

Urbanos e dos Índios Surdos, *Pedagogia Surda em toda a sua complexidade e diferenças* (VILHALVA, 2004, p.55).

Nos relatos de 02 participantes, apresentam o que compreendem sobre as características do AS a respeito da cultura surda:

“São mais sensíveis, aguçados e eles olham mais com atenção para quem está falando com eles.” (PR7)

“A cultura surda...devemos entender que as pessoas surdas são mais sensíveis e percebem quando fazemos alguma diferença, quando contatamos com elas. Pois tudo “nelas” são mais aguçados (percepção, olfato, visão).”

Faz-se necessário conhecer o outro, identificando nele a sua capacidade de criação e de independência, compreendendo que as diferenças são capazes de transformarem o mundo e [...] compreender a surdez como diferença significa reconhecer politicamente essa diferença.” (SKLIAR, 1997).

Há 100 anos os povos surdos não apresentavam dificuldades com a educação, pois há evidência histórica de “[...] escritores, artistas, professores surdos e outros sujeitos surdos bem sucedidos” (QUADROS, 2007, p. 16), intelectual que dominavam o código linguístico escrito de seu país (citamos Ferdinand Berthier, surdo, francês, intelectual, como exemplo).

A proibição do uso da Língua de sinais a partir de 1880 (Congresso de Milão) nos mostra o fracasso do povo surdo na sua educação formal pelo domínio do ouvintismo, que proporcionou uma crise nas diferentes representações da vida social e educacional desses sujeitos. O desafio atual, partindo de 1980, de se construir uma nova história cultural pelo reconhecimento legal das diferenças culturais e da valorização da Língua de sinais, se justifica ao permitir o desenvolvimento natural da identidade cultural surda e do bilinguismo na educação de surdos.

Para Lopes (2007, p.29) o ‘ser diferente’ é o que apresenta habilidades além do que se espera e que não deve ser ‘confundido’ como um sujeito ‘normal’. É assim que a segregação considera um indivíduo que integra um grupo à parte de sua sociedade, o que contradiz a visão de sociedades multifacetadas, acreditando-se na homogeneização de seus participantes, ao se atribuir juízo de valor, ao se destacar, em debates existentes sobre inclusão e exclusão societária, os discursos que representam e dividem e nomeiam os sujeitos em normais e anormais, ocasionando práticas discursivas e não discursivas educacionais sobre o poder e

controle das mentes e dos corpos “desajustados”:

A diferença não pode ser entendida como um estado indesejável ou impróprio. Ela inscreve-se na história e é produzida com ela. Sendo como uma condição necessária para a própria ideia de inclusão, a diferença surge como possibilidade de resistência a políticas excludentes e a práticas classificatórias e hierárquicas (LOPES, 2007, p.21).

Cabe aos professores, portanto, à Secretaria de Educação e às políticas públicas, organizarem ao “povo surdo”¹² uma escolarização adequada, uma vez que a maioria dos participantes relata o desconhecimento sobre a identidade cultural surda e, conseqüentemente, sobre a “Pedagogia Surda” e metodologias adequadas para o ensino de alunos surdos no ensino regular.

Para a maioria dos participantes, exceto para os participantes PR20, “Sou surda e convivo na comunidade surda. Minha identidade é surda.”, e PR21, “Convivo com alunos e adultos surdos e reconheço as diferenças existentes nas duas culturas: cultura surda e cultura ouvinte.” Que atuam na SRMI- área da surdez, os alunos surdos, também participantes, são considerados ouvintes por apresentam oralidade clara e compreensível, e ouvirem bem com os aparelhos auditivos.

Se não fossem os AASI, segundo eles, não perceberiam diferença alguma, pelos alunos apresentarem poucas dificuldades na compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula, que não diferem das dificuldades apresentadas pelos alunos ouvintes. Os participantes não apontam dificuldades na interação entre esses alunos e os demais, bem como entre os professores de todas as disciplinas.

Após a análise e reflexões sobre os discursos dos professores da sala de aula regular e da SRMI- área da surdez, nos pareceu pertinente inserirmos opiniões dos alunos pelos relatos dos participantes. Dessa forma, solicitamos autorização aos pais dos ASs a fim de conhecermos as suas dificuldades escolares e avanços acadêmicos na escola escolhida. Para tanto, nos baseamos nas categorias: 1) Compreensão sobre as dificuldades escolares e atenção diferenciada; 2) Compreensão sobre a socialização dos alunos surdos; 3) Compreensão sobre atenção diferenciada em sala de aula; 4) Compreensão sobre o atendimento

¹²“O conjunto de sujeitos surdos que não habitam nos mesmos locais, mas que estão ligados por uma origem, tais como a cultura surda, costumes e interesses semelhantes, histórias e tradições comuns e qualquer outro laço”(STROBEL, 2006, p.8).

especializado na Sala de Recursos Multifuncional I – Área da Surdez e, 5) Compreensão sobre a proficiência linguística em LIBRAS, e discutirmos os dados coletados dos alunos relacionando-os com os dados analisados dos professores (APÊNDICE G).

Categoria 5– Compreensão sobre as dificuldades escolares e atenção diferenciada

Dos 03 alunos participantes, todos demonstram apresentar dificuldades no aprendizado de disciplinas distintas, conforme segue:

“Tenho dificuldade de aprender a matemática, história e geografia. Os professores não se importam comigo. Eu só queria estudar na Sala de Recursos. Lá eu aprendo.” (A1)

Do ponto de vista do participante A1, acredita que se esforça ao máximo para aprender, porém, não consegue agradar os professores já que não consegue controlar os seus impulsos e o seu comportamento, características do TDAH. Está acostumado com a escola, e se sente desmotivado para os estudos, pois acha as disciplinas difíceis de serem aprendidas.

Em seu relato, A1 prefere somente o atendimento na SRMI- área da surdez, que seria suficiente para aprender o que precisa, já que aprende com mais facilidade. A professora bilíngue, em atendimento individualizado, trabalha o apoio pedagógico à escolaridade, abordando os temas da sala de aula.

Segundo o participante PR21, o atendimento é organizado por cronograma com atendimento individual ou em pequenos grupos, e é ofertado por ela o atendimento bilíngue na educação de alunos surdos, pela prática de letramentos, letramento visual e uso de recursos multimídia.

Para alguns professores do ensino regular, não há possibilidade de atender individualmente somente o aluno A1, pois os outros alunos ouvintes também apresentam dificuldades de aprendizagem, mas não são tão “difíceis” de se lidar quanto o A1. Preferem encaminhá-lo à pedagoga para que lhe chame a atenção sobre a falta de comprometimento em sala de aula, mesmo com um número reduzido de alunos.

Segundo a pedagoga da escola observada, a mãe de A1 já foi chamada na escola por diversas vezes, pois acreditam que lhe falte limites e interesse em

aprender os conteúdos propostos em sala de aula, e acreditam na possibilidade dele aprender “como se fosse ouvinte.” A1 foi advertido por consequência de suas ações, porém, não estão vendo resultados nessa “punição”.

No caso do aluno A1, os professores participantes da escola regular apontam as suas dificuldades acadêmicas e comportamentais como fator de fracasso escolar, pois A1 se recusa a realizar as atividades propostas em sala de aula; interage negativamente com os colegas de sala e com os professores, aproveitando pouco dos ensinamentos proporcionados; usa de sua perda auditiva e limitação para não realizar as atividades: tarefas de casa, atividades em sala e avaliações bimestrais, que reflete no pouco aproveitamento no processo de aprendizagem dos conteúdos científicos propostos pela escola.

Os relatos de 14 professores demonstram que não apresentam conhecimentos suficientes para incluírem alunos com NEE na sala comum, e tanto a “Inclusão social” quanto a “educação inclusiva” estão sendo muito debatidas em discursos de profissionais atuantes na área educacional do século XXI, independente de suas crenças político-ideológico, tendo como finalidade localizar os sujeitos pertencentes aos “grupos excluídos”. Partindo da existência da “exclusão social”, as políticas públicas foram elaboradas para se contemplar um processo de “inclusão social” na sociedade em que vivemos (SANCHEZ, 2005).

Podemos perceber a insatisfação demonstrada pelo aluno A1 e por alguns professores no processo de ensino e aprendizagem do mesmo no ensino regular, uma vez que este é visto como ouvinte e não necessitaria de recursos diferenciados que pudessem promover a sua aprendizagem em um processo de inclusão. Vale ressaltar que o aluno A1 reprovou o 6º ano em 2013, e pode ser mais um fator de desmotivação escolar. Segue o relato do participante PR6:

“O atendimento individual seria melhor. O aluno apresenta desatenção, não se compromete em sala de aula e o meu atendimento não é diferenciado porque ele escuta bem e responde adequadamente e não precisa de nenhum recurso diferenciado. Minhas aulas são expositivas e com resoluções de problema, mas o aluno apresenta muita dificuldade e não consegue acompanhar a minha aula. Apresenta muito desinteresse e falta de vontade de aprender.”

Com diagnóstico de perda auditiva moderada/severa bilateral, o aluno A1 teve acesso gratuito ao dispositivo sensorial AASI e FM para lhe favorecer a aprendizagem no contexto escolar, porém, somente às vezes o aluno faz uso dos

mesmos, por sentir vergonha e sofrer *bullying* (“Cala a boca seu surdo.”, “Você é burro, mesmo.”) dos colegas, dificultando ainda mais a sua compreensão dos conteúdos estruturantes aplicados no dia a dia escolar.

Um dos participantes em entrevista relatou que A1 senta na primeira carteira, não pela perda auditiva, mas pelo seu comportamento inadequado, e na tentativa de lhe dar mais atenção, e um tempo a mais para realizar as atividades propostas. No ano de 2013, esta mesma professora atuou com o aluno em Sala de Apoio e desconhecia a sua perda auditiva. Informou que mesmo com o apoio recebido por ela, A1 não apresentou resultados significativos em relação às suas dificuldades em Língua Portuguesa.

Em se tratando dos avanços acadêmicos do aluno A1, para a professora de Língua Portuguesa, torna-se difícil o processo de avaliação dele, uma vez que A1 não se compromete com as atividades e não há registro para ser avaliado, embora tenha competência para realizar sozinho as atividades propostas em sala de aula, segundo seu relato.

Em relação aos alunos A2 e A3, em entrevista com os participantes, alguns relataram desconhecerem as limitações desses alunos, pois também ouvem com AASI e são oralizados, além de conseguirem acompanhar os conteúdos propostos em sala de aula. Segundo relato do participante PR13:

“Os alunos não precisam de nada diferente, não. A aluna ouve tudo o que eu falo na aula. Tem uma amiga que fica perto dela.”

Os professores não utilizam metodologias, métodos, instrumentos ou recursos visuais específicos ao aprendizado do AS, ainda mais ao AS associado ao TDAH, ou mesmo flexibilizações curriculares, e acreditam que está ocorrendo o aprendizado significativo e a inclusão de alunos com NEE em sua disciplina, fazendo uso somente de quadro verde, giz e ditado dos conteúdos.

Ao questionarmos os participantes A2 e A3 sobre as suas dificuldades de aprendizagem em sala de aula, relataram que:

“Eu acho difícil a matemática, história e geografia. Não consigo responder os textos sozinho. O colega que senta atrás me ajuda.” (A2)

“Agora eu estou melhor em história e geografia, mas sempre tirei nota baixa. Eu faço a recuperação e tiro nota boa. Eu entendo mais ou menos o que

elas falam. Eu não entendo quando a professora dita a matéria” (A3)

Percebemos nos relatos que os professores ainda não estão preparados para atuarem com o AS em sala de aula, o que nos remete ao processo de segregação, em que a equipe gestora e pedagógica da escola, deveriam articular ações reflexivas e materiais para proporcionar a aprendizagem de A1, assim como a A2 e A3.

O participante A3 apresenta perda severa/profunda bilateral e estuda nessa escola há quatro anos. Relatou que está compreendendo melhor as explicações dos professores com o uso do aparelho F.M.. Embora apresente dificuldades em compreender as disciplinas de Geografia e História, conseguiu recuperar as suas notas bimestrais.

O participante A3, embora utilize também da leitura labial em sala de aula, apresenta notas acima da média e, quando há dificuldades em compreender alguma disciplina, com o apoio de uma colega e da atenção dos professores, inclusive da professora especialista da SRM, logo consegue recuperar as notas bimestrais.

Os professores, segundo relatos do participante A3 utilizam o quadro verde, poucas vezes vídeos sobre as disciplinas e ditam os conteúdos. No ditado dos conteúdos, a aluna sente dificuldades na compreensão da fala dos professores, e precisa que eles estejam ao seu lado para ouvir melhor e compreender os conteúdos. Caso não consiga, pede aos colegas para emprestarem o caderno para copiar a matéria e estudar em casa ou com a ajuda de PR21. A3 também não é proficiente em LIBRAS, logo, não há possibilidade da presença do intérprete em sala de aula.

O Aluno A2 estuda há três anos nessa escola e gosta do ensino, porque está conseguindo aprender melhor. Embora tenha reprovado por um ano, isso ocorreu devido a problemas de saúde que apresentou durante o ano letivo de 2013.

Quando o aluno solicita o apoio dos professores, estes explicam o conteúdo novamente. Não compreende as disciplinas de história e geografia, pois não consegue encontrar as respostas nos livros.

O aluno A2 diz ouvir mesmo sem o uso do AASI, apesar de apresentar perda auditiva severa neurossensorial bilateral, e está havendo interferências em seu aparelho F.M. com a frequência dos aparelhos dos alunos A1 e A3. Há professores que apresentam um vídeo com o conteúdo e fazem perguntas para os

alunos responderem, e acreditam que dessa maneira possa facilitar o seu aprendizado.

Em entrevista com os professores participantes a respeito de suas avaliações sobre os alunos com perdas auditivas em sala de aula, relataram que o problema maior de um dos alunos (A1), não se trata somente da “deficiência auditiva”, mas de fatores comportamentais e familiares, que pode ser consequência de suas dificuldades escolares. O mesmo poderia superar qualquer dificuldade, desde que se esforçasse em sala de aula, e que a escola recebesse um respaldo tanto familiar quanto de profissionais da área da surdez.

Causou-me estranheza os professores não terem conhecimento da presença do professor especialista bilíngue da sala de recursos na escola, que, em conversa com a equipe pedagógica e professores dos ASs, elabora material de apoio na área da surdez, acompanha o desenvolvimento acadêmico bimestral de cada aluno, e auxilia a escola regular na aplicação de provas encaminhadas à sala de recursos, atuando de forma colaborativa.

Durante as entrevistas, pudemos observar a preocupação dos professores em relação ao processo de aprendizagem dos ASs, pois admitiram a falta de conhecimento sobre a surdez e da necessidade de reflexões a respeito de inclusão escolar, de adaptações em suas práticas pedagógicas, de trocas de informações e experiências com profissionais da área da surdez, e de maior envolvimento destes na elaboração de flexibilizações curriculares.

Categoria 6 – Compreensão sobre a socialização dos alunos surdos

Segundo relato de A1:

“Os colegas me provocam e eu xingo. Só a professora de geografia gosta de mim. Os outros professores dizem que eu sou burro.”

Nas interações, A1 exclui os colegas e também é excluído por eles pela sua agressividade e uso de palavras inadequadas. Não está sendo aceito no ambiente escolar, inclusive, para trabalhos a serem realizados em grupos. O TDAH é reconhecido oficialmente por vários países e pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e, em alguns países, como nos Estados Unidos, os alunos diagnosticados com este transtorno, são protegidos legalmente e recebem tratamento escolar

diferenciado (TAYLOR, 2014).

No Brasil, alguns estudos em populações de crianças brasileiras em idade escolar corroboram estes índices (Guardiola, Terra, Ferreira & Londero, 1999; Rohde & cols., 1998; Souza, Serra, Mattos, & Franco, 2001; Freire & Pondé, 2005).

Segundo o MEC, os alunos que apresentam transtornos funcionais específicos não caracterizam público alvo da Educação Especial. No entanto, no estado do Paraná, a SUED/DEEIN oferta apoio especializado a esses alunos em Sala de Recursos Multifuncionais, normatizado pela Instrução 16/11, para que possam obter êxito acadêmico em classe comum. (SEED/SUED – PR, 2011).

Podemos destacar a importância de intervenção na escola observada, para que os direitos dos alunos surdos e com NEE matriculados sejam assegurados, uma vez que cada aluno apresenta a sua diferença individual de dificuldades acadêmicas.

Segundo os relatos dos participantes A2 e A3,

“Os colegas são legais comigo. Mas teve um que riu do meu aparelho porque disse que eu parecia o Silvio Santos. Os professores são legais.” (A2)

“Eu tenho amizade. Quando eu não entendo o que a professora dita, a colega me empresta o caderno para copiar a matéria.” (A3)

O *bullying* é definido por um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, adotado por alunos sem motivo evidente, e causa sentimentos negativos, de angústia e sofrimento por quem o recebe, podendo apresentar queda no rendimento escolar (FANTE, 2005).

É necessário que a comunidade escolar esteja atenta sobre *bullying*, para poder incentivar a solidariedade, o respeito às diferenças, às deficiências, às limitações, o incentivo à paz e à tolerância, desenvolvendo um ambiente favorável em sala de aula, seguindo os relatos de A1 e A2.

Quando o participante A3 relata que a colega lhe empresta caderno para copiar, vemos uma ação de solidariedade por parte da colega, porém, ao professor cabe a adaptação e estratégias pedagógicas, uma vez que a prática do ditado não se adequa a alunos com perdas auditivas, a menos que seja feito em LIBRAS, mas não para os alunos participantes que não apresentam a proficiência na Língua de sinais.

Categoria 7 – Compreensão sobre atenção diferenciada em sala de aula

Segundo a pedagoga da escola pesquisada, o participante A1 costuma chegar atrasado para a 1ª aula no ensino regular, e relata que esta é uma prática constante. Mesmo tendo conversado com a mãe por diversas vezes, A1 se recusa a levar o material escolar, inclusive os livros didáticos utilizados pelos professores. Também não consegue permanecer sentado e atento às explicações. De acordo com o relato do participante A1:

“Os professores só fazem a gente copiar.” (A1)

“Os professores passam a matéria no quadro e às vezes pede para copiar do livro. Às vezes passa vídeo.” (A2)

“A professora de história fica perto de mim e dita a matéria. Tem professor que passa vídeo e outros que passam a matéria no quadro.” (A3)

Os profissionais educadores e familiares envolvidos com ASs precisam se apropriar de conhecimentos e informações que possam transformar suas concepções de inclusão em posturas mais reflexivas, e perceberem a importância das experiências visuais necessárias ao aprendizado desse aluno em sala de aula.

Às famílias cabem a conscientização de seus deveres para com os filhos, a partir de seus direitos. À escola, cabe a busca de melhoria no ensino na construção de uma educação inclusiva que parte do reconhecimento das diferenças significativas existentes entre os alunos, com o convívio e o enfrentamento de novos desafios, para a flexibilização curricular como citado anteriormente, na utilização de recursos midiáticos e letramento visual para o aprendizado do aluno surdo, que poderá favorecer a todos os outros alunos.

Durante muito tempo, os alunos com NEE deveriam se adaptar às escolas em um processo de integração, porém, nos momentos atuais, o educador deve estar incluído no processo de inclusão da prática pedagógica. Segundo Prieto (2003a, 2003b),

[...] um dos fatores que colabora para a ausência de qualidade está certamente relacionado com a falta de formação adequada dos professores não especializados que, de repente, são surpreendidos pela inclusão em sua classe de alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao entrevistarmos o participante A3, não usava o AASI e utilizou somente

a leitura labial, porém, percebemos dificuldades na compreensão das perguntas efetuadas. Durante a entrevista, não citou nenhuma atividade diferenciada trabalhada pelos professores com o uso de multimídias ou recursos visuais em benefícios do AS, o que difere da metodologia utilizada pela professora da Sala de Recursos: vídeos, internet e materiais visuais.

Compreendemos, portanto, a falta de formação de boa qualidade de professores, e também de tópicos relacionados à educação inclusiva de alunos com NEE em cursos universitários, quando 16 professores relataram não ter recebido formação para atuar no processo de inclusão de AS, nem mesmo formação em exercício proposto pela LDB de 1996. (BRASIL, 1996).

Mesmo para os poucos professores participantes (03) que perpassaram por disciplinas a respeito de alunos com NEE na pós graduação, não se sentem aptos a trabalharem com essa classe de alunado, e deparamos com a justificativa sobre o despreparo dos docentes a respeito de como devem atuar pedagogicamente com o AS em sala de aula, além de outras necessidades educacionais especiais que outros alunos possam apresentar.

Não podemos aceitar, portanto, que a inclusão de alunos com NEE seja realizada de forma desordenada, ou seja, que não haja preparo de professores do ensino comum para recebê-los adequadamente, e nem ser feita “a qualquer custo”, sem que haja apoio pedagógico que auxilie os professores nesta tarefa.

Categoria 8 – Compreensão sobre o atendimento especializado na Sala de Recursos Multifuncional I – Área da Surdez

De acordo com os relatos dos participantes,

“Eu queria estudar só aqui, porque aprendo melhor.” (A1)

“É bom vir aqui, porque se tem alguma dúvida ou algum trabalho para fazer, a professora ajuda em todas as matérias. Ela é legal.” (A2)

“A professora me ensina quando eu tenho prova. Ela me ensina no computador, passa vídeo e eu entendo.” (A3)

De acordo com a Instrução nº 002/2008 SUEd/SEED, estabelece o atendimento do CAES (documento oficial está em reforma e altera para SRMI- Área

da Surdez) para um serviço de apoio pedagógico especializado para alunos surdos, e funciona em estabelecimentos do ensino regular da Educação Básica, com oferta de Ensino Fundamental das redes: estadual, municipal e privada, em turno contrário à escolarização, e o professor deverá comprovar a sua formação acadêmica, conforme o Art. 33, da Deliberação. Nº 02/03 – CEE que diz:

A formação de professores para Educação Especial em nível superior dar-se-á:

I. em cursos de licenciatura em educação especial associados ou não à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II. em cursos de pós-graduação específico para educação especial;

III. em programas especiais de complementação pedagógica nos termos da legislação vigente.

Em função da proposta de educação bilíngue (Língua Portuguesa e LIBRAS), é indispensável que o professor bilíngue apresente proficiência em Língua Brasileira de Sinais.

Em entrevista com o participante (PR21) que atua como professora especialista bilíngue da Sala de Recursos onde os alunos frequentam em contraturno, relatou que a maioria dos alunos atendidos por ela apresenta dificuldades de compreensão e interpretação de textos, tanto na disciplina de Língua Portuguesa, como nas demais disciplinas que exigem a compreensão do enunciado no momento da elaboração das atividades propostas em sala de aula. Entretanto, os professores do ensino regular, não acreditam que essas dificuldades existam devido à perda auditiva, pois outros alunos ouvintes apresentam as mesmas dificuldades na compreensão de textos.

Em relação ao atendimento aos participantes (A1, A2 e A3), o participante PR21 sugeriu aos professores do ensino regular encaminharem os conteúdos do Plano Anual da escola, relacionados às disciplinas das séries dos ASs, para serem trabalhados no apoio pedagógico à escolaridade, uma das propostas do AEE, porém, até a finalização dessa pesquisa, a mesma não havia recebido nenhuma informação da escola comum.

Segundo PR21, em contato com a mãe, o participante A1 faz uso do medicamento Metilfenidato (Ritalina), porém, segundo ela, a comunidade escolar desconhece o laudo médico entregue para a equipe técnico pedagógica. A mãe sugeriu à escola regular, em uma das vezes que fora chamada, que as atividades e

avaliações fossem encaminhadas à professora da Sala de Recursos que o auxiliaria nesse processo, já que A1 se recusa em resolvê-las em sala de aula do ensino regular.

As provas, segundo PR21 também podem ser aplicadas na Sala de Recursos, bem como os trabalhos de pesquisa a que são atribuídas notas para o bimestre, porém, a participante foi questionada pela pedagoga da escola a respeito de um trabalho da disciplina de ciências, pois duvidaram que havia sido feito por A1, por se apresentar com capricho e com letra diferente. Sobre esta questão, PR21 explica que o auxiliou na pesquisa em livros em internet, e garante que o restante foi realizado pelo aluno nos horários de atendimento na SRMI - área da surdez.

De acordo com os relatos dos participantes, demonstram gostar e aprendem os conteúdos que apresentam dificuldades no ensino regular durante o atendimento. A isso, podemos atribuir a especialização adequada do profissional bilíngue e a [...] recursos materiais, técnicos e/ou tecnológicos específicos, que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação dos alunos, priorizando-se aqueles de natureza visual [...], utilizados durante os atendimentos. Mas, PR21 relata que a maioria dos materiais utilizados por ela são do acervo próprio e não cedidos pelo Estado ou pelo MEC.

Independente das ações que propiciam o aprendizado do AS, vimos nos relatos dos participantes da escola regular, uma conotação errônea quando tentam mostrar a “normalidade” dos ASs e as oportunidades que são perdidas quando não buscam apoio do participante PR21 com propostas de flexibilizações curriculares, de apoio aos professores que atuam com esses alunos, desvalorizando o atendimento educacional especializado na educação especial.

Mesmo a maioria dos professores que não tiveram contato com o tema sobre educação especial durante a sua formação inicial ou preparação teórica para atuarem com os ASs em salas comuns, o participante PR21 sempre se prontificou a atuar de forma colaborativa com a escola regular a respeito de metodologias, flexibilizações curriculares e a acompanhar o desenvolvimento acadêmico de cada aluno, bastando à escola aceitar esses conhecimentos.

Categoria 9 – Compreensão sobre a proficiência linguística em LIBRAS

Segundo os relatos dos participantes A1, A2 e A3,

“Eu entendo um pouco a LIBRAS, mas não faço sinais na sala de aula.” (A1)
“Eu não sei LIBRAS. Os colegas perguntam para mim e eu levei o papelzinho com o alfabeto manual. Eu converso com eles normal.” (A2)
“Eu não sei muitos sinais. Todo mundo sabe escutar, só eu que não escuto.”
(A3)

Em entrevista com a professora bilíngue da SRMI- área da surdez é ofertado o ensino da LIBRAS pela professora surda, de acordo com a Instrução nº 002/2008 sobre o atendimento especializado a alunos surdos, e sobre a formação do professor que deverá comprovar a sua formação acadêmica, conforme o Art. 33, da Deliberação. Nº 02/03 – CEE para assumir as suas atribuições nesse atendimento especializado. Segundo relato do participante PR20,

“Sim. Sou surda e tenho pós na área da surdez/LIBRAS e PROLIBRAS.”

Porém, os alunos participantes relataram que não se sentem motivados ao aprendizado da LIBRAS devido à metodologia utilizada pela professora surda: ensina a partir de temas: família, animais, cores, entre outros, e não de forma contextualizada com os temas trabalhados na escola regular, de modo a auxiliá-los pedagogicamente ou que os incentive no aprendizado da língua que deveria ter sido a primeira língua desses alunos, além de não apresentar autocontrole com os alunos e se altera quando erram ou não lembram os sinais. Segundo relato do participante PR20 sobre os recursos que utiliza para o ensino da LIBRAS,

[...] são: a própria comunicação em LIBRAS, objetos mostrados para a sua familiarização, muitas gravuras, vídeos e tecnologia.”

A sala de aula do ensino regular é permeada por dificuldades no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo e desafios na prática pedagógica dos professores. A não apropriação de uma língua pelo aluno surdo em idade escolar proporciona dificuldades na aprendizagem e o profissional instrutor surdo, possibilitará a mediação para a aquisição dos conhecimentos e explicações fornecidas pelo professor em sala de aula comum. Dessa maneira, é necessário condições adequadas ao ensino da Língua de sinais que ocorre na SRMI – área da surdez, tornando-se relevante o papel desse profissional.

Entretanto, em entrevista com o participante PR20, está contratada como

professora PSS desde o ano de 2010, e confirma que os ASs que frequentam a SRMI – área da surdez, não são proficientes na LIBRAS.

A LIBRAS, no entanto, considerada a língua materna dos surdos, não é utilizada em sala de aula do ensino regular, pois os participantes compreendem poucos sinais e, por esse motivo, não lhes é garantido o TIL pela falta de proficiência linguística, e o fato de serem oralizados e utilizarem o AASI e o aparelho FM, são considerados ouvintes pela comunidade escolar do ensino regular.

No Art. 5º da Lei nº 14.436/02 encontra-se como deverá ocorrer a formação bilíngue do professor e destaca a prioridade dos Surdos nos cursos de formação docente:

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe [...]. Parágrafo 2º: As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Compreendemos, então, a importância da formação do profissional Surdo que atuará com alunos surdos, em que a aprendizagem da LIBRAS deve iniciar na educação infantil, a partir de zero ano com imposição legal da inclusão no sistema educacional.

A professora Surda não deve veicular os conteúdos transmitidos por meio da LIBRAS de forma mecânica, mas contribuir na formação de conceitos dos alunos surdos, pois, segundo o relato do participante PR20,

“Sou surda e convivo na comunidade surda. Minha identidade é surda.”

Porém, para o aluno surdo que não foi exposto precocemente a Língua de sinais, haverá um obstáculo em seu desenvolvimento da linguagem, que se apresentará de maneira precária, conseqüentemente será precário o desenvolvimento da expressão de seu pensamento, e da descoberta de sua identidade surda.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos propusemos neste estudo, analisar a inclusão de alunos surdos na escola regular e a existência ou não de dificuldades acadêmicas apresentadas por eles, considerando a formação em exercício de professores – formação entendida como capacitação dos professores do ensino regular para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, e em nosso estudo, para alunos surdos –, as condições de ensino e a equidade, e, ao finalizarmos, pudemos compreender alguns aspectos relevantes a respeito da formação de professores e do aprendizado do aluno surdo em sala comum.

Dessa maneira, buscamos ampliar as discussões sobre os aspectos da metodologia escolhida, sendo possível atingir os nossos objetivos com a coleta de dados por meio de entrevista semi-estruturada e a análise de conteúdo, em uma abordagem quantitativa e qualitativa.

Era a nossa intenção colhermos dados de todas as escolas de Londrina para finalizarmos com um trabalho colaborativo, porém, optamos em escolher participantes de uma escola estadual que apresentava um número maior de alunos surdos em nível de escolaridade diferente, onde poderíamos comparar e compreender o processo de inclusão dos mesmos em uma mesma instituição de ensino.

Tendo como foco o aprendizado de alunos surdos em sala de aula de uma escola regular, vimos a importância de apontarmos neste trabalho, informações a respeito da surdez, do sujeito surdo, de sua cultura surda e de sua identidade, em um momento em que há tantas discussões a respeito do processo de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Nos chamou muito a atenção, os participantes enxergarem os alunos surdos como ouvintes pelo fato de utilizarem o AASI e o sistema FM, além de serem oralizados, apesar de não apresentarem total clareza na fala, consequência da perda auditiva. Compreendemos as divergências existentes entre a cultura surda e a cultura ouvinte, bem como a pluralidade de identidades envolvendo a comunidade surda, e vimos a necessidade de os professores conhecerem a subjetividade de cada aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Dentre esses estudos foi possível perceber duas vertentes. De um lado, aqueles que problematizam as pesquisas no campo da surdez centradas em

discussões de audiologia, na reabilitação dos deficientes por meio dos resíduos auditivos e a língua na modalidade oral como foco na educação desse grupo. De outro lado, no entanto, aqueles estudos que buscam construir, divulgar e defender uma visão mais antropológica da surdez, partindo da visão da surdez como diferença cultural e buscando práticas bilíngües para construir a escolarização desse grupo.

As realidades encontradas em escolas regulares revelam, segundo Lorenzetti (2003, p.521), “o despreparo e o desconhecimento dos professores para lidar com o aluno surdo, citando como fator relevante o uso de uma linguagem totalmente oralista no processo de comunicação” ou é tratado como se fosse um ouvinte e, que a maioria dos professores espera que o educando desenvolva a fala. Sendo assim, a Língua de sinais acaba ficando em segundo plano.

Outro ponto a ser destacado é como os professores concebem o aluno surdo, diante do grupo de alunos ouvintes. De acordo ainda com Lorenzetti (2003), os depoimentos dos professores revelam vários sentimentos despertados por eles, diante da presença do aluno surdo em suas salas regulares, retratando a visão concebida dos ouvintes em relação à surdez: “Esse discurso nos aponta que a defasagem na aprendizagem recai unicamente na deficiência do aluno e na prática, esse discurso pode se reverter em ações que, na realidade marginalizam o aluno e antecipam o fracasso escolar (LORENZZETTI, 2003, p. 526).

Considerando os autores pesquisados e pesquisas existentes em Linguística Aplicada que mostram preocupações na busca da compreensão das relações com os diversos campos da sociedade, vimos que a identidade encontra-se definida de várias maneiras na literatura geral, e compreendemos que os professores de educação especial constroem as suas identidades profissionais durante a sua trajetória e desenvolvimento profissional e pessoal e ainda está em processo de formação e/ou reconstrução.

Ao conhecermos a formação acadêmica dos professores, nos deparamos com somente duas professoras com especialização em educação especial sendo uma em curso, e as demais, sem conhecimento sobre a educação especial ou diretrizes que norteiam a inclusão de alunos surdos em escolas regulares. Os relatos dos participantes nos demonstraram que os mesmos não foram preparados para atuarem com esses alunos na formação acadêmica inicial ou mesmo na formação em serviço.

Quando tratamos de discussões a respeito de formação continuada de professores, muitos são os conflitos e justificativas sobre a atuação desse profissional, em um momento de avanços tecnológicos, reorganização de suas práticas pedagógicas e da busca sobre a sua identidade. Porém, a formação continuada permite que o profissional se construa e reconstrua a partir do contato com outros profissionais em sua prática docente. A práxis do profissional educador deve sempre ser pensada de maneira a beneficiar a qualidade do ensino, na busca de se atingir os objetivos educacionais e, mais ainda, como fazendo parte de uma instituição que atua enquanto instrumento de ensino que garanta conhecimentos necessários para a atuação e vivência de seus educandos em uma sociedade.

A partir dos resultados encontrados no estudo, corroborados pela literatura da área, podemos sugerir que cabe ao professor mediar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos por meio de atividades motivadoras e atraentes, ao abordarem assuntos pertinentes às propostas pedagógicas em uma “era digital”, em que as tecnologias estão cada vez mais presentes nas salas de aula, contribuindo para que o aluno construa o seu próprio conceito na educação, de valores, de atitudes, de habilidades e competências, de maneira desafiadora partindo de conteúdos diversificados e interdisciplinarmente, podendo torná-lo protagonista de sua própria aprendizagem, e atingir o aprendizado efetivo no momento da transmissão de informações e troca de informações entre professores e grupo acadêmico.

Pelos estudos bibliográficos, observação e reformulação pedagógica do professor se torna importante utilizar a tecnologia, pois o uso de novas ferramentas incorporadas ao ambiente acadêmico é capaz de estimular o aluno e melhorar o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, uma vez que os recursos tecnológicos atraem a sua atenção se forem utilizados de maneira adequada e organizados para atingir os objetivos desejados, em que os alunos possam compreender o seu propósito.

Para que isso ocorra, vimos a necessária mudança de postura do professor como mediador da aprendizagem que, conforme explica Piaget (Piaget, 1976 apud FREITAS 2000:64), somente o aluno será responsável pelo seu conhecimento, porém, há a necessidade de intermediação no ambiente em que está inserido; apenas, assim, ele poderá apresentar um comprometimento acadêmico favorável aos seus processos cognitivos de mecanismos regulatórios de *feedback*,

escapando das estatísticas de evasão e de fracasso escolar.

Na relação de ensino estabelecida na sala de aula entre professor versus aluno, o professor precisa compreender que ensinar não se trata de transferir conhecimento, mas, possibilitar ao aluno momentos de reelaboração do saber dividido, permitindo o seu acesso crítico a esses saberes e contribuindo para sua atuação como ser ativo e crítico no processo historicocultural da sociedade. De fato, este é o verdadeiro papel do professor mediador que almeja através da sua ação pedagógica ensinar os conhecimentos construídos e elaborados pela humanidade ao longo da história e assim contribuir na formação de uma sociedade pensante.

Embora haja muitas considerações pesquisadas sobre a formação de professores para atuarem com alunos surdos em salas comuns, a maneira como a política de inclusão educacional está sendo implantada em diversos contextos, nos mostra a falta de formação adequada para professores do ensino regular que atuam com alunos com NEE em detrimento ao aprendizado de conteúdo acadêmico dos mesmos e questionamos se: seria por falta de vontade política? pela otimização de custos do sistema educacional? pelas instituições formadoras desses profissionais? pela falta do cumprimento da legislação educacional vigente? pela falta de consenso da sociedade como um todo?

Ao analisarmos as respostas dos professores participantes desse estudo, nos preocupamos com as condições do trabalho pedagógico que os profissionais envolvidos nessa instituição de ensino pesquisada apresentam em sala de aula, no cumprimento das leis que regem a educação especial no Estado do Paraná, para obedecerem aos requisitos apropriados necessários ao processo de inclusão de alunos surdos, nos remeteu a uma análise educacional sobre o aumento do número de alunos surdos, segundo o Censo Escolar, que registra 27.540 matrículas no ensino regular no ano de 2012 (ver Gráfico – 1).

O que compreendemos é a real necessidade de considerarmos o fracasso escolar apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e pelo MEC sobre as estatísticas das taxas de reprovação no Brasil por alunos ouvintes, e, enquanto não houver uma política de prevenção e de intervenção complementares à educação brasileira, considerando o processo de inclusão de alunos com NEE, essa classe de alunado também fará parte desses números.

Em que pesem as leis Lei nº 10.436, de 24/04/2002, Lei nº 10.098, de 19/12/2000, Lei nº 8.213, de 24/07/1991 e o Decreto nº 5.626/05 que estabelecem

o direito ao estudante surdo ser acompanhado pelo intérprete de LIBRAS/Português em sala de aula, se não houve o aprendizado da LIBRAS como primeiro idioma (L1 – Língua materna) pelos alunos participantes, não adiantará a sua presença em sala de aula do ensino regular, pois eles não serão capazes de compreender os sinais realizados por este profissional no momento da tradução.

As diretrizes educacionais devem se preocupar com as bases epistemológicas e filosóficas que norteiam a ação docente e o processo educacional do aluno surdo. Para além das lacunas que se referem à formação dos professores que os atendem em suas salas de aula, vemos a necessidade de discussões entre educação, comunicação, mídia e tecnologia no contexto educativo e na formação de professores, uma vez que a mídia-educação pode ser vista como um trabalho educativo sobre os meios (estudo e análise dos conteúdos presentes nos diferentes meios e suas linguagens), com os meios (uso dos meios e suas linguagens como ferramenta de apoio às atividades didáticas) e através dos meios (na produção de conteúdos curriculares para e com os meios em sala de aula) que se transformam no ambiente em que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem (FANTIN, 2013).

Devido às propostas desse trabalho, acreditamos que estudos posteriores possam ser desenvolvidos com o objetivo de aprofundar questões a respeito das implicações políticas na educação de surdos no ensino regular, da compreensão da sociedade em relação ao desenvolvimento psicossocial dos surdos e da “Educação” como um processo de desenvolvimento e transformação de uma sociedade?, da formação de professores e de gestores escolares que atuam no processo de inclusão de alunos com NEE, com fóruns que discutam a Educação da “pátria educadora” anunciada como lema da nova gestão da presidência de nosso país.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 3ª edição. ARS Poética Editora Ltda, 1994.

_____, R. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas : Fundação EDUCAR Dpaschoal, 2002.

American Psychiatric Association. (2003). **Transtorno de déficit de atenção e de comportamento disruptivo**. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4ª Ed., texto revisado, p. 112-120. Porto Alegre : Artmed

ANDERSEN, E. L. (Org.). **Multimídia digital na escola. O uso de multimídia digital no ensino: Por quê? Para quê?** São Paulo: Paulinas, 2013

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520: Informação e documentação: citações em documentos: apresentação**. Rio de Janeiro, 2002

AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: Ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Matrizes curriculares de referência**. Brasília: MEC/Saeb, 1999.

_____. 2002a, 2002b, 2004. **Conselho Nacional de Educação nas Resoluções n. 1/2002, 2/2002 e 7/2004**.

_____. Presidência da República. Decreto nº 5626/05, de 22 de dezembro de 2005.

_____. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Editora EDUFES, 2006b.

_____. **Ministério da Educação**. Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dez. 1996

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado.** MEC/SEESP. Brasília: 2007.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais.** Brasília: MEC/SEF, 2004.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Coordenaria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 2007b.

_____. MEC.SECADI. GAB. **Nota Técnica Nº 05.** Implementação da Educação Bilíngue. 2011.

BUZAR, E. A. S. **A Singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais.** Dissertação de Mestrado. Brasília: Faculdade de Educação da UnB, 2009.

CAPOVILLA, F. **Avaliação escolar e políticas públicas de Educação para os alunos não ouvintes.** Revista Pátio. Ano XIII, maio-julho 2009, nº 50, pp.24-25.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DAMÁZIO, M.F.M., FERREIRA, J. Educação Escolar de Pessoas com Surdez. Atendimento Educacional Especializado em construção. Revista Inclusão. Brasília : MEC, V.5, 2010.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** 4. ed. São Paulo : Cortez, 2000. p. 11, p.19-32.

DORZIAT, A. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** Revista do Centro de Educação, v. 24, p. 1-7, 2004.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** Editora Verus, 2005, 224 p.

FANTIN, M. **Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores.** Campinas: Papyrus, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L. C. **A internet como fator de exclusão do surdo no Brasil**. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2007.

FREITAS, M.T.A. de. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 2000

FROTA, Silvana. **Fundamentos em Fonoaudiologia**. Guanabara Coogan Editora, 2003

GARDNER, H. **A nova ciência da mente**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

GELLNER, E. **Nations and Nationalism**. Oxford: Blackwell, 1983.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem, cognição, numa perspectiva interacionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

GUIMARÃES, A. D. S. **Leitores surdos e acessibilidade virtual mediada por tecnologias de informação e comunicação**. Cuiabá-MT, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A editora: 2006.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**, Rio de Janeiro, DP&A Editora: 2011.

_____. **The spectacle of the other**. In: HALL, S. Representation. Cultural representations and signifying practises. Londres: Thousand Oaks, 1997. pp. 223-290.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M. Inclusão escola, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2006a.

Lacerda, C. B. F. (2007). **O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo**. Revista Brasileira de Educação Especial, 13(2), 257-280.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LORENZETTI, M. L. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das**

professoras. Revista Espaço. Rio de Janeiro, v. 18/19, p. 63-69, 2002/2003.

MACHADO DE ANDRADE, L.J. **Toda a criança nasce gênio.** Rio de Janeiro: UERJ, 1990.

MAINIERI, C. M. P. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos: cognitivo, afetivo e social.** Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina: Eduel, 2003b. p.11-25.

MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V.; SOUSA, L. (Org.) **Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DPA, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1999.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000. Coleção Papirus Educação.

MOREIRA, M.A., CABALLERO, M.C. e RODRIGUEZ, M.L. (Org.). **Actas Del Encuentro Internacional sobre El Aprendizaje Significativo.** Burgos, España:1999.

MOURA, M. C.; VIEIRA, M. I. da S. **Língua de Sinais - a clínica e a escola - de quem é esse território.** In: *Audição, voz e linguagem: a clínica e o sujeito.* São Paulo: Cortez Editora, 2005, v.1, p. 109-117.

NEVES, G. V. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** *Conjectura*, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010

A. J.; NOVAK, J. D.; GONZÁLEZ, F. M. (Eds.). *Concept maps: theory, methodology, technology, proceedings of the first international conference on concept mapping.* Pamplona, Spain: Universidad Pública de Navarra, 2004.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, Centro de Formação e aperfeiçoamento profissional, Lisboa, 1988.

_____. **Os professores e sua formação.** 2. ed. Instituto de Inovação educacional, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995.

_____. **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2002.

OLIVEIRA, M. K. de. Pensar Educação. Contribuições de Vigotsky. In: CASTORINA, José Antonio. Piaget – Vygotsky. **Novas contribuições para o debate.** José Antonio Castorina [org.]. Tradução Claudia Schilling. 6 ed. São Paulo: Editora

Afiliada ABDR, 2007, p. 51 – 84.

OLIVEIRA, S., **Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 47(1): 91-117, 2008.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf in America: voices from a culture**. Cambridge: Harvard University Press. 1988.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **INSTRUÇÃO Nº. 002/2008 SEED/SUED**. ARCO-VERDE, Y. F. Z. Superintendente da Educação. Curitiba: 2008.

_____. **INSTRUÇÃO Nº 16/11. SEED/SUED**. Curitiba : 2011.

PERLIN, G. Prefácio. In: QUADROS, R.; PERLIN, G. **Estudos surdos II**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007. pp. 9-17.

_____, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Curso de Licenciatura em Letras-LIBRAS. Florianópolis, 2006.

_____, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____,G. **História de vida surda: Identidades em questão**. Tese de Mestrado, Porto Alegre: UFRGS, 1998.

POZO, J. I. **A solução de problema: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

QUADROS, R. M. **O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos**. In E. Fernandes (org.) Surdez e bilinguismo. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005, 26-36.

_____, R.M. **A educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. R. e REGO, T. C. (Org.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, pp.47-76.

ROCHA, F. T., A. F. Rocha, E. R. **Language and vision: mappings of their interplay**. [s. l.] 2001.

RODRIGUERO, C.R. B. O desenvolvimento da linguagem e a educação do surdo. *Psicol. estud.*, 2000, vol.5, no.2, p.99-116. ISSN 1413-7372

RODRIGUES, R. **Psicanálise e neurociência: um modelo neurobiológico da personalidade humana**. [s. l.] 1985.

SÁ, N. R. L. **Educação de Surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: EDUFF, 1999.

_____, N. R. L. Cultura, poder e educação de surdos. Manaus : Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SANCHEZ, P. A. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. Revista Inclusão. Brasília, v.1, n.1, out./2005, p. 718.

SANCHO, J.M. Tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, J.M. et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Trad. de Valério Campos. Porto Alegre: ARTMED, 2006. p. 15-41.

SANTAELLA, Lucia & NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. 4ª. Ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SAVIANI, D. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SILVA T. T. **A produção Social da identidade e da diferença**. In SILVA T. T. da (Org.) Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Meditação, 1998.

_____. **A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos**. In: SILVA, H.; AZAVEDO, J.; SANTOS, E. (Org.) Identidade social e a construção do conhecimento. Porto Alegre: SMED, 1997.

_____. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2000, pp. 105-153.

_____, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOBRAL, A. **Insularidad, extraposición, alteridad e identidad: exploraciones especulativas**. La Pagina, 88 (especial: La Fascinación Insular), ano XXII, n. 6, pp. 95-109, 2010.

STOKOE, W. **Sign language structures: an outline of the visual communication system of the American deaf**. Studies in linguistics. New York: 1960. Ocasional papers, v. 8.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de Escrita de Língua de sinais pelo sistema SignWriting: Línguas de Sinais no papel e no computador**. 2005. Tese (Doutorado) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005.

_____, M. R. **Mudanças estruturais para uma inclusão ética**. In: QUADROS, Ronice. Estudos Surdos III. Petrópolis: Arara Azul, 2008. P. 14 – 29.

STROBEL, K. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade Federal de

Santa Catarina, Florianópolis. 2006.

_____, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Org.). **A invenção da surdez II: Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Tradução Parcial e Adaptação do Inglês/ASL para Português LIBRAS de STUMPF, M. A. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. Tradução de Lessons in SignWriting, SUTTON, V.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

VALENTE, J.A. Formação de Professores: Diferentes Abordagens Pedagógicas. In: J.A. Valente (Org.) **O computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 1999.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

ALVES, R. **ARTE DE PRODUZIR FOME**. Disponível em: <<http://www.magiadamatematica.com/uerj/licenciatura/02-fome1.pdf>>. Acesso em 05 dez. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em 29 jul. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002a. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 28 ago. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002b. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://www.uems.br/proe/estagio_sec/Resolucao%20CNE-CP_02-2002.pdf>. Acesso em 28 ago. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 7/2004**. Diário Oficial da União, Brasília 31 de março de 2004, seção 1, p. 18.1. Disponível em: <<http://www.cref.org.br/arquivos/leg16.pdf>>. Acesso em 28 ago. 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/96). Disponível em: <<http://www.rebidia.org.br/noticias/educacao/direduc.html>>. Acesso em 10 dez. 2014.

_____. **Decreto 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em 31 ago. 2014.

_____. BRASIL. **Lei nº. 10.098**, de 19 de Dezembro de 2000. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/ccivil-03/leis/L10098.htm>>. Acesso em 24 mar. 2015.

_____. **Decreto 5296**, de 02 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=240147>>. Acesso em 31 ago. 2014.

_____. MEC/INEP/DTDIE. **Todos pela educação**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.or.br>>. Acesso em 23/06/2013.
<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

_____. MEC/PNE. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/component/spidercalendar/?view=event&id=1>. Acesso em 29/08/2014.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462>. Acesso em 02 fev/2015.

DEMO, P. **Professor/conhecimento**. Brasília: UnB, 2001. Disponível em: <<http://www.omeo.org.br/artigos/palestras/08.pdf>>. Acesso em 05 nov. 2014.

Erikson stagesofdevelopment. Disponível em <<http://www.learning-theories.com/eriksons-stages-of-development.html>>. Acesso em 28 ago. 2013.

Estimulação precoce em bebês surdos. Disponível em: <<http://www.acessobrasil.org.br/index.php?itemid=739>>. Acesso em 28 dez. 2013.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. **Desdobramentos politico-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos**. Revista Educação Especial. Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009. Disponível em: <www.scielo.br>. Acessado em 15 de março 2015.

GARCIA, L. A. M. **Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso?** Educação e Ciência On-line, Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm>>. Acesso em: 12 out. 2014

IBGE 2010. Disponível em: <<http://www.surdo.com.br/surdos-brasil>>. Acesso em 20 jul. 2013.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. **Contemporaneidade, educação e tecnologia. Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 set. 2014.

Surdo bilíngue. Disponível em: <www.surdobilingue.org>. Acesso em 05 fev. 2014.

TAYLOR, E. **DSM-V: O que mudou no diagnóstico de TDAH?**, 2014. Disponível em < <http://www.biomedcentral.com/1741-7015/11/204r>>. Acesso em 28 mar. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Disponível em: <file:///C:/site/livros_gratis/pensamento_linguagem.htm>. Acesso em 20 jul. 2013.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: ArtMed, 2010. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0023a.html>>. Acesso em 15 mar. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumento de Pesquisa Utilizado na Coleta de Dados**TESTAGEM DO ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DO ENSINO REGULAR E SRMI- ÁREA SURDEZ****TÍTULO DA PESQUISA:**

“O ATENDIMENTO AOS ALUNOS SURDOS MATRICULADOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL: Uma análise das metodologias, linguagens e tecnologias utilizadas para o ensino e aprendizagem”

Prezado(a) Professor(a):

Nome: _____

Assinatura: _____ Data: _____

Gostaria de convidá-lo (a) a participar da testagem do roteiro de entrevista para professores do ensino regular para a pesquisa intitulada “O atendimento aos alunos surdos matriculados em uma escola pública estadual: Uma análise das metodologias, linguagens e tecnologias utilizadas para o ensino e aprendizagem”, realizada em “Londrina”.

O objetivo da pesquisa é “Investigar o atendimento escolar oferecido aos alunos surdos do nível Fundamental II e as metodologias de ensino utilizadas pelos professores de uma escola pública estadual regular, localizada na cidade de Londrina, no Estado do Paraná”.

Os benefícios que pretendemos com a pesquisa, são: esclarecer as condições de ensino e aprendizagem proporcionadas aos alunos surdos em processo de inclusão em uma escola pública; analisar os avanços pedagógicos desses alunos; e a utilização de multimídias no planejamento dos professores visando a aprendizagem significativa desses alunos.

Agradeço muito pela sua contribuição.

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**Título da pesquisa:**

“O ATENDIMENTO AOS ALUNOS SURDOS MATRICULADOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL: Uma análise das metodologias, linguagens e tecnologias utilizadas para o ensino e aprendizagem”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa “O atendimento aos alunos surdos matriculados em uma escola pública estadual: Uma análise das metodologias, linguagens e tecnologias utilizadas para o ensino e aprendizagem”, realizada em “Londrina”. O objetivo da pesquisa é “Investigar o atendimento escolar oferecido aos alunos surdos do nível Fundamental II e as metodologias de ensino utilizadas pelos professores de uma escola pública estadual regular localizada na cidade de Londrina, no Estado do Paraná”. A sua participação é muito importante e ela se daria respondendo atentamente o questionário elaborado pela pesquisadora. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os benefícios que pretendemos com a pesquisa, é esclarecer as condições de ensino e aprendizagem proporcionadas aos alunos surdos em processo de inclusão em uma escola pública, analisar os avanços pedagógicos desses alunos e a utilização de múltiplos e multimídias no planejamento dos professores visando a aprendizagem significativa desses alunos.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar: Carla Cristine Tesaro, rua Pio XII, 195, Centro, Londrina-

Paraná, telefone: (43)3323-7303 ou 9914-6498, e-mail: carlatescaro@yahoo.com.br.
Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue à você.

Londrina, _____ de _____ de 2014.

Pesquisador Responsável: Carla Cristine Tescaro Santos Lino

RG: 4.217.682-6

(nome
por extenso do sujeito de pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os
procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa
descrita acima.

Assinatura (ou impressão
dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista direcionado aos alunos

01. Em que série você estuda? Há quanto tempo estuda nessa escola?
02. Sempre estudou em escola de ouvintes (regulares)?
03. O que você acha da escola? Gostaria que mudassem alguma coisa em sua escola?
04. Você tem alguma dificuldade em aprender alguma matéria? Explique.
05. Você tem alguma dificuldade em estudar com os colegas da sua classe? Explique.
06. Você usa o aparelho auditivo em sala de aula? Sim () Não () Se não, explique o motivo.
07. Você recebe atenção diferenciada em sala de aula? Explique.
08. Você recebe atendimento na Sala de Recursos Multifuncional na área da surdez (CAES)? Sim () Não (). Se sim, o que acha desse atendimento?
09. Como é o seu relacionamento com os professores da escola regular?
10. Como é o seu relacionamento no CAES?
11. Gostaria que mudasse alguma coisa em sua escola? E, no CAES?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista direcionado ao professor da Sala de Recursos Multifuncional na área da surdez (CAES)

Identificação:

- 01) Qual a sua idade?
- 02) Qual a formação acadêmica?
- 03) Qual o tempo de sua experiência profissional em escola?
- 04) Possui alguma especialização no campo da educação especial para a inclusão na área da surdez? Obteve algum tipo de informação em sua graduação?

Questionário:

- 05) Qual a sua opinião sobre a inclusão do aluno com perda auditiva no ensino regular? Você acompanha esse processo?
- 06) Em sua opinião, há dificuldade em atender o aluno com perda auditiva que está matriculado no ensino regular?
- 07) Você já recebeu formação para atender alunos com perdas auditivas na Sala de Recursos Multifuncional na área da surdez (CAES)? Se sim, foi iniciativa sua ou da escola em que trabalha? Explique.
- 08) Como você vê o aluno com perda auditiva em relação à aprendizagem? E em relação à socialização?
- 09) Você acredita que os documentos legais propostos pela SEED, que asseguram a permanência de alunos surdos e/ou com perdas auditivas nas escolas regulares, permitem suporte para que a inclusão aconteça? E os produzidos na escola, como orientam a inclusão?
- 10) Você acredita que, para a inclusão “dar certo”, é necessário o apoio de especialistas ou profissionais ligados à área da educação presentes na escola regular? Não () Sim () Se, sim, explique.
- 11) Para você, qual a relação entre uma escola inclusiva e uma escola de qualidade?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista direcionado aos professores do ensino regular

Identificação:

1) Qual a sua data de nascimento? _____

2) Qual a sua formação acadêmica?

() graduação em: _____

() especialização () Mestrado () Doutorado em:

() outros cursos em:

Atua na disciplina: _____

Atua na série: _____

3) Qual o tempo de sua experiência profissional como professor?

4) Que tipo de informações recebeu em sua graduação a respeito da inclusão de alunos surdos no ensino regular?

Questionário:

5) Qual a sua opinião sobre a inclusão do aluno surdo em sala de aula no ensino regular?

6) Quando a escola recebeu matrículas de alunos surdos e lhe informou a respeito, qual foi o seu sentimento, a sua visão, o seu papel nesse processo? Algo mudou ao longo do tempo de trabalho com o aluno? Explique.

07) Em sua opinião, houve alguma dificuldade em atender o aluno surdo em sua sala de aula? Explique.

08) Você já recebeu formação para atender alunos surdos no cotidiano escolar? Sim () Não () Se sim, como ocorreu essa formação? Tem sido satisfatória? Justifique a sua resposta.

09) Você utiliza recursos pedagógicos, tecnológicos e/ou diferenciados em sua prática escolar, considerando o aluno com perda auditiva? () Se sim, quais? () Se não, justifique.

10) Em sua opinião, como você percebe a aprendizagem do aluno com perda auditiva em sua sala de aula? Há diferença(s)? Qual(is)? Explique.

11) Em relação ao convívio social e relacionamentos nos grupos, qual a sua opinião

sobre o envolvimento do aluno com perda auditiva no ensino regular?

12) Em sua opinião, os documentos legais propostos pela SEED que asseguram a permanência de alunos surdos e/ou com perdas auditivas nas escolas regulares, permitem suporte para que a inclusão aconteça? E os produzidos na escola, como orientam a inclusão? Cite exemplos.

13) Há especialistas ou profissionais ligados à área da surdez que proporcionam apoio à escolaridade dos alunos surdos nessa escola? Sim () Não () Se sim, como ocorre esse apoio?

14) Para você, qual a relação entre uma escola inclusiva e uma escola de qualidade?

15) Está de acordo com a inclusão na escola em que atua?

16) Gostaria de deixar sugestões sobre o processo de formação dos professores que atendem alunos surdos em sala de aula do ensino regular? Sobre o processo de inclusão desses alunos?

APÊNDICE F – Relatos dos professores

Categoria Temática 1 – Inclusão em Escola Regular

Participantes	Relatos sobre o processo de inclusão
PR1	“Não tenho conhecimento de como lidar com a inclusão.”
PR2	“Compreendo superficialmente a inclusão.”
PR3	“Não tinha nem ideia de como seria essa inclusão.”
PR4	“Não tenho ideia específica sobre a inclusão.”
PR5	“Não pode haver inclusão com a sala de aula tumultuada.”
PR6	“Não tive nenhuma preparação para a inclusão e não sei lidar com isso.”
PR7	“Meu conhecimento é insuficiente sobre a inclusão.”
PR8	“É insuficiente o meu conhecimento sobre a inclusão.”
PR9	“Tenho conhecimento superficial sobre a inclusão.”
PR10	“O meu conhecimento sobre a inclusão é insuficiente.”
PR11	“Acho difícil trabalhar com a inclusão.”
PR12	“Não estou inteirada nesse assunto.”
PR13	“Eu acho difícil essa inclusão e não concordo com ela.”
PR14	“A inclusão atrasa a turma.”
PR15	“Conheci a inclusão na pós-graduação sobre Educação Especial, em 2010.”
PR16	“Eu tinha ideia da inclusão, mas meu conhecimento sobre ela é superficial.”
PR17	“Ainda me falta muito conhecimento sobre a inclusão.”
PR18	“Eu não pensava em ter que trabalhar com a inclusão e não tenho conhecimento sobre ela.”
PR19	“Não estou apta para trabalhar com a inclusão, e tenho pouco conhecimento sobre o assunto.”
PR20 SRM	“A inclusão é boa desde que tenha o intérprete em sala de aula.”
PR21 SRM	“Acho importante a inclusão desde que os direitos desses alunos sejam respeitados.”

Fonte: o próprio autor

Categoria Temática 2 – Formação em exercício de professores

Participantes	Preparação de professores para a inclusão de alunos surdos
PR1	“Não tive nenhum tipo de preparo ou formação para trabalhar com aluno surdo.”
PR2	“Não tive formação para atender alunos surdos, mas fui avisada desse aluno surdo em sala de aula.”
PR3	“Não tive nenhuma formação. Meu conhecimento sobre o assunto é mediano, porque conheço só o que leio.”
PR4	“Meu conhecimento é superficial sobre o assunto. Não tive formação a esse respeito.”
PR5	“Não tive nenhuma formação ou informação sobre o aluno.”
PR6	“Não houve nenhum preparo em minha formação.”
PR7	“Não tive preparação como professora, mas fiz um curso de pós em Educação Especial.”
PR8	“Não tive preparo para trabalhar com surdos.”
PR9	“Não tive conhecimento sobre isso.”
PR10	“Não tive nenhuma formação.”
PR11	“Não tive preparo.”
PR12	“Não tive essa formação.”
PR13	“Não tive nenhuma formação sobre esse assunto.”
PR14	“Não tive nenhuma formação ou informação sobre esse assunto.”
PR15	“Não fui preparada antes, mas cursei pós em Educação Especial em 2010.”
PR16	“Não. Não tive formação nenhuma.”
PR17	“Não. Não tive nenhuma formação anterior.”
PR18	“Não tive nenhuma formação.”
PR19	“Sim. Minha pós é voltada às necessidades especiais, porém, estou cursando.”
PR20 SRM	“Sim. Sou surda e tenho pós na área da surdez/LIBRAS e PROLIBRAS.”
PR21 SRM	“Sim. Tenho especialização na área da surdez/LIBRAS.”

--	--

Fonte: o próprio autor

Categoria Temática 3 – Processo de ensino e aprendizagem

Participantes	Relatos dos participantes sobre adaptações de materiais ou atividades para o aprendizado do aluno surdo
PR1	“Não. Tive, sim, mudança no meu comportamento e posicionamento em sala de aula, a partir do auxílio do intérprete que está na sala.”
PR2	“O atendimento é igual aos demais alunos e individual quando é necessário.”
PR3	“Não faço nada diferente nas minhas aulas.”
PR4	“Procuro usar figuras e explicar falando para ele.”
PR5	“O atendimento individual seria melhor. O aluno apresenta desatenção, não se compromete em sala de aula e o meu atendimento não é diferenciado porque ele escuta bem e responde adequadamente e não precisa de nenhum recurso diferenciado. Minhas aulas são expositivas e com resoluções de problema, mas o aluno apresenta muita dificuldade e não consegue acompanhar a minha aula. Apresenta muito desinteresse e falta de vontade de aprender.”
PR6	“Trabalho de maneira em que todos possam entender compreender e fazer.”
PR7	“Utilizo clipes, filmes didáticos sem som e gestos.”
PR8	“Não desenvolvo nenhuma metodologia para o aluno surdo.”
PR9	“Ainda não tive essa experiência e não me sinto preparada para lecionar para surdos na classe comum. O meu aluno se comunica bem.”
PR10	“Não uso nada diferente.”
PR11	“Não desenvolvo nada diferente.”
PR12	“Apenas direciono as falas e explicações da aula para a aluna.”
PR13	“Os alunos não precisam de nada diferente, não. A aluna ouve

	tudo o que eu falo na aula. Tem uma amiga que fica perto dela.”
PR14	“Não uso nenhuma metodologia. Faz pouco tempo que eu soube que a aluna era surda, porque ela é tão normal. Ela é como os demais e trabalho com o livro didático.”
PR15	“Uso muitas gravuras, faço muitos gestos e expressões faciais e gesticulo positivamente ou negativamente em algumas frases do texto (interrogativo ou negativo verdadeiro ou falso).”
PR16	“Procuro falar sempre de frente para a aluna e pausadamente. Felizmente não sinto falta do intérprete de LIBRAS, pois a aluna faz leitura labial.”
PR17	“Procuro explicar as atividades olhando para a aluna. Na retomada de conteúdos escrevo no quadro. Nas aulas práticas a aluna participa efetivamente, não apresentando dificuldades na demonstração dos exercícios.”
PR18	“Não desenvolvo nenhum tipo de atividade diferenciada.”
PR19	“Trabalho bastante com slides em escrita e imagens na TV Pen Drive.”
PR20 SRM	“Os recursos são: a própria comunicação em LIBRAS, objetos mostrados para a sua familiarização, muitas gravuras, vídeos e tecnologia.”
PR21 SRM	“É usado to o material possível: livros, jogos, gravuras, folders, computador, internet, etc.”

Fonte: o próprio autor

Categoria Temática 4 – Cultura e identidade surdas

Participantes	Relatos sobre o conhecimento do professor sobre a identidade cultural surda
PR1	“Sou leigo nesse assunto.”
PR2	“Não compreendo sobre a cultura surda e identidade surda.”
PR3	“Muito pouco.”
PR4	“Não sei o que é.”
PR5	“Não conheço sobre isso, mas sei que o aluno escuta bem. Ele

	não traz o recurso do rádio e não vejo o aluno em sala com nenhuma diferença do aluno ouvinte.”
PR6	“Meu conhecimento é insuficiente”.
PR7	“São mais sensíveis, aguçados e eles olham mais com atenção para quem está falando com eles.”
PR8	“Não compreendo esse assunto.”
PR9	“Desconheço”.
PR10	“Não tenho nenhuma capacitação que me apresentasse a diferença entre ambos, me preparando para a situação em sala de aula.”
PR11	“Absolutamente nada, pois não tive nenhuma capacitação que me apresentasse tal diferença, e a qual me preparasse para este desafio.”
PR12	“Não há.”
PR13	“A aluna ouve tudo o que eu falo e não vejo ela com deficiência.”
PR14	“Eu não conheço nada, e não sei lidar com o aluno diferente. Eu não sei lidar com esses alunos, não. Mas sobre a aluna, ela tem o comportamento igual ao dos outros. Eu a vejo como uma aluna normal.”
PR15	“A cultura surda... devemos entender que as pessoas surdas são mais sensíveis e percebem quando fazemos alguma diferença quando contatamos com elas. Pois tudo “nelas” são mais aguçados (percepção, olfato, visão).”
PR16	“Nada.”
PR17	“Não compreendo sobre esse assunto.”
PR18	“Não sei.”
PR19	“Nada!”
PR20 SRM	“Sou surda e convivo na comunidade surda. Minha identidade é surda.”
PR21 SRM	“Convivo com alunos e adultos surdos e reconheço as diferenças existentes nas duas culturas: cultura surda e cultura ouvinte.”

Fonte: o próprio autor

APÊNDICE G – Relatos dos alunos

Categoria Temática 5– Compreensão sobre as dificuldades escolares e atenção diferenciada

Participantes	Relatos dos alunos surdos sobre suas dificuldades de aprendizagem em sala de aula
A1	“Tenho dificuldade de aprender a matemática, história e geografia. Os professores não se importam comigo. Eu só queria estudar na Sala de Recursos. Lá eu aprendo.”
A2	“Eu acho difícil a matemática, história e geografia. Não consigo responder os textos sozinho. A colega que senta atrás me ajuda.”
A3	“Agora eu estou melhor em história e geografia, mas sempre tirei nota baixa. Eu faço a recuperação e tiro nota boa. Eu entendo mais ou menos o que elas falam. Eu não entendo quando a professora dita a matéria”

Fonte: o próprio autor

Categoria Temática 6 – Compreensão sobre a socialização dos alunos surdos

Participantes	Relatos dos alunos sobre sua socialização com os colegas de sala e professores
A1	“Os colegas me provocam e eu xingo eles. Só a professora de geografia gosta de mim. Os outros professores dizem que eu sou burro.”
A2	“Os colegas são legais comigo. Mas teve um que riu do meu aparelho porque disse que eu parecia o Silvio Santos. Os professores são legais.”
A3	“Eu tenho amizade. Quando eu não entendo o que a professora dita, a colega me empresta o caderno para copiar a matéria.”

Fonte: o próprio autor

Categoria Temática 7 – Compreensão sobre atenção diferenciada em sala de aula

Participantes	Relatos dos alunos surdos sobre metodologias de aprendizagem em sala de aula
A1	“Os professores só fazem a gente copiar.”
A2	“Os professores passam a matéria no quadro e às vezes pede para copiar do livro. Às vezes passa vídeo.”
A3	“A professora de história fica perto de mim e dita a matéria. Tem professor que passa vídeo e outros que passam a matéria no quadro.”

Fonte: o próprio autor

Categoria Temática 8 – Compreensão sobre o atendimento especializado na Sala de Recursos Multifuncional I – Área da Surdez

Participantes	Relatos sobre o atendimento especializado na SRM
A1	“Eu queria estudar só aqui, porque aprendo melhor.”
A2	“É bom vir aqui, porque se tem alguma dúvida ou algum trabalho para fazer, a professora ajuda em todas as matérias. Ela é legal.”
A3	“A professora me ensina quando eu tenho prova. Ela me ensina no computador, passa vídeo e eu entendo.”

Fonte: o próprio autor

Categoria Temática 9 – Compreensão sobre a proficiência linguística em LIBRAS

Participantes	Relatos sobre o uso da Língua de sinais pelos alunos surdos
A1	“Eu entendo um pouco a LIBRAS, mas não faço sinais na sala de aula.”
A2	“Eu não sei LIBRAS. Os colegas perguntam para mim e eu levei o papelzinho com o alfabeto manual. Eu converso com eles normal.”
A3	“Eu não sei muitos sinais. Todo mundo sabe escutar, só eu que

	não escuto.”
--	--------------

Fonte: o próprio autor

ANEXO

