

O aluno surdo e a inclusão escolar: uma análise das práticas pedagógicas de professores do Primeiro Ano do Ensino Fundamental em uma escola brasileira

Deaf students and school inclusion: an analyses of teaching practices of 1ST-year Elementary Education Teachers at a Brazilian School

Daiane Natalia Schiavon

Universidade Federal de São Carlos

Resumo: O presente trabalho investigou o processo de inclusão de crianças surdas em classe comum, caracterizando as ações comunicativas adotadas pelos professores e a efetividade dos processos comunicativos entre os mesmos. Constituiu-se numa pesquisa de caráter qualitativo e teve, como objeto de estudo, a análise de duas díades, constituídas por professor e aluno. Desenvolveu-se em duas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de uma cidade do interior paulista. Foi aplicado aos docentes um questionário constituído por reflexões sobre sua prática pedagógica. Os resultados apontaram que os educadores devem estar próximos aos alunos, fazendo adaptações e estruturando estratégias comunicativas e pedagógicas para cada um, além da necessidade de uma formação continuada dos professores que atuam com estes alunos.

Palavras-chave: Surdez; inclusão escolar; práticas pedagógicas, educação especial.

Abstract: This paper investigated the process of deaf children's inclusion in regular classes, describing the communicative actions adopted by teachers and the effectiveness of communicative processes between them. The research was qualitative and the study object was the analysis of two teacher-student pairs. It was conducted at two city-run elementary education schools in a city of State of São Paulo. The teachers responded to a survey comprising reflections on their teaching practice. The results showed that they must be close to their students, making adaptations and structuring communicative and teaching strategies for each student, and that a continuing training for teachers who teach these students is needed.

Keywords: Deafness. School inclusion. Teaching practices. Special education

Introdução

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

Ao expressar o sentido do acesso a todos às escolas de ensino regular, romperam-se barreiras significativas na educação, dando origem a um novo paradigma educacional e uma nova visão do ensino especial. Desse modo, a inclusão demandou uma mudança de mentalidade, exigindo uma maior conscientização por parte do sistema educacional, bem como a reestruturação nas ações de gestão e práticas pedagógicas, visando garantir o suporte necessário às condições de cada aluno, para assegurar uma resposta educacional adequada às suas necessidades.

Segundo Omote (2005, p.35),

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

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

O ensino comum e o ensino especial têm funcionando de um modo bastante desarticulado, contrariando os preceitos legais e todo o discurso teórico que fundamenta a Educação Especial. As nossas escolas apresentam um sistema dual, sendo um destinado à maioria da

população estudantil e o outro, a uma parcela pequena dessa mesma população. Cada subsistema funciona como se fosse independente do outro e se possuísse clientela própria e recursos pedagógicos e humanos próprios, com a mínima possibilidade de intercambialidade (OMOTE, 1996. In: BICUDO, 1996).

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

De um modo geral, a organização da prática pedagógica em classes comuns está voltada para o aluno dito normal, deixando de considerar as características individuais, demonstrando muita preocupação com o rendimento escolar; os alunos com deficiência, no entanto, nem sempre correspondem às expectativas dos professores e, mesmo inseridos nas classes comuns, ficam marginalizados em relação aos demais (CARVALHO, 2004).

Para Omote (2008),

A aplicação dos princípios da inclusão na Educação exige uma grande revisão nas práticas pedagógicas tradicionais. Há objetivos a serem cumpridos por todos os alunos e, considerando uma ampla diversidade de características e necessidades dos alunos, a escola precisa envidar um enorme esforço para rever suas velhas crenças, dogmas e práticas; precisa realizar também mudanças de diferentes ordens, para atender com competência todo o alunado com ampla variação em suas experiências pré-escolares e necessidades educacionais especiais e outras necessidades extraclasse (OMOTE, 2008, In: OLIVEIRA, 2008, p. 24).

Observa-se, portanto, que, de acordo com os princípios da inclusão escolar, esta deve promover as oportunidades de socialização e também proporcionar um ambiente de ensino-aprendizagem para que todos os alunos tenham acesso ao seu desenvolvimento pleno, o que inclui a conquista de competências, conhecimentos e habilidades que possam ser úteis para a sua vida futura. E para que isto ocorra, o professor deve elaborar um plano de ensino com as devidas adequações curriculares, com atividades diferenciadas, bem como novas formas de avaliação, demandando para isso, tempo e conhecimento. No que se refere às pessoas surdas, vários estudos como o de Dias e Pedroso (2005), Fray (2009), dentre outros, têm mostrado que a grande dificuldade refere-se à comunicação devido ao desconhecimento do professor em relação à língua de sinais.

A história da educação dos surdos mostra todo um processo evolutivo onde, inicialmente, considerados incapazes de serem educados eram segregados; durante muitos anos a surdez foi considerada patologia. Segundo Salles (2004, p.54), “a trajetória

social das pessoas surdas sempre esteve dialeticamente implicada com a concepção de homem e de cidadania [...] e de como estes eram vistos na antiguidade”.

O ser humano, para comunicar-se no seu cotidiano, necessita da audição para estabelecer relações de significação com o seu meio; a falta desta, afeta a sua vida de maneira qualitativa e quantitativa, e a comunicação por sua vez só se efetiva mediante um código, e a sua utilização pelo desenvolvimento da linguagem. Assim, é por meio da linguagem que a comunicação é estabelecida e muitos fatores podem influenciar para que esta se efetive com sucesso, contribuindo para o desenvolvimento global das crianças e em seu processo de ensino-aprendizagem. Em vista disso, a linguagem é algo mais que falar ou entender a fala dos outros; é uma representação interna da realidade, construída através de um meio de comunicação socialmente aceito (VALMASEDA, 1995).

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

Dessa forma, verifica-se a necessidade e relevância de adaptações curriculares frente ao ensino dos alunos com deficiência e, especificamente, no tocante ao aluno surdo. No volume sobre Adaptações Curriculares para o ensino de primeira a oitava série dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999). há a descrição: “É indiscutível a dificuldade de efetuar mudanças, ainda mais quando implicam novos desafios e inquestionáveis demandas socioculturais” (BRASIL, 1999). É imprescindível que sejam feitas adaptações no currículo, para que a aprendizagem do aluno surdo se efetive com sucesso; o mesmo deve ser como roteiro para os educadores, permeando assim, o processo educativo dos alunos. O currículo deve ser flexível e passível de alterações, de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada um, respeitando as diferenças e fazendo as adaptações necessárias. Ou seja, a flexibilidade e a dinamicidade do currículo regular são essenciais, enquanto facilitadores, para a superação quanto às atuais restrições encontradas no sistema educacional. Firma-se por meio da Declaração de Salamanca que:

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

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

O processo inclusivo abarca uma série de princípios que devem assegurar que o aluno com deficiência seja visto como um membro importante e necessário, não somente para a comunidade escolar, mas para a sociedade em geral, possibilitando, assim, a inclusão das crianças que dela fazem parte. Segundo Sá (1999, p.123):

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

A Declaração de Salamanca confirma a proposta de integração de pessoas portadoras de deficiências com direito a fazer parte da rede regular de ensino, onde é definida como escola inclusiva aquela capaz de atender a todos os alunos adequadamente, independente da cultura, condição social, condição intelectual ou condição física. Proclama-se, assim, que o processo inclusivo deva estar ligado a todos os segmentos da sociedade, porém, mais especificamente na área educacional, promovendo a inclusão no ensino em diversas localidades, onde estas devam desenvolver sistemas educacionais de acordo com as necessidades específicas dos indivíduos.

De acordo com Skliar (1997, p.15), a surdez é concebida como uma “diferença a ser respeitada e não uma deficiência a ser eliminada”. Continua o autor argumentando sobre a importância de se respeitar a pessoa surda “como pertencente a uma comunidade minoritária com direito à língua e cultura própria”. Assim, considera-se a pessoa surda como pertencente a uma comunidade com características próprias relacionadas à sua cultura, sua língua e percepção de mundo que devem ser respeitadas e aceitas por toda a sociedade, sem caracterizá-las como incapazes e deficientes (SKLIAR, 1997).

Ao perfazer uma breve revisão histórica da educação dos surdos, vimos, durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média, que os surdos não eram educáveis e a sua cura só se daria por meios milagrosos. Ficaram, portanto, à margem da sociedade por

um longo período de tempo e somente a partir do século XVI na Espanha, com o monge beneditino Pedro Ponce de Leon, é que surgiu a educação dos surdos.

Esse monge ensinou quatro surdos, filhos da aristocracia, a falar latim, grego e italiano, além de ensinar-lhes conceitos de astronomia e física. Sua metodologia consistia na escrita e oralização, além da dactilologia (representação manual das letras do alfabeto). Fundou uma escola para surdos, surgindo os primeiros educadores mostrando que educar surdos era algo possível (MOURA, 2000).

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

No Brasil, a educação de surdos surgiu em 1855, quando D. Pedro II trouxe para o Rio de Janeiro um professor surdo francês, Hernest Huet, que começou a lecionar para dois alunos surdos, surgindo então em 1857 o Instituto Nacional de Surdos-Mudos que hoje é conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, que utilizava a língua de sinais. A partir de 1911, seguindo a tendência da época, passou a estabelecer o oralismo puro em suas disciplinas; no entanto, a língua de sinais perdurou nas salas de aula até 1957, quando sua utilização foi proibida. Mas, ainda assim, ela era usada pelos alunos nos corredores e pátios da escola. (MOURA, 2000). Desta forma, a educação dos surdos foi aos poucos se fortalecendo dentro de várias tendências educacionais antagônicas conforme descrita no item a seguir.

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

Na década seguinte, teve início o bilinguismo, com base nas pesquisas da professora linguista Lucinda Ferreira Brito, sobre a língua brasileira de sinais. Essa abordagem propõe que sejam ensinadas duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais

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

Objetivo e metodologia da pesquisa

O presente trabalho visou conhecer a prática educativa de duas professoras de classe de primeiro ano da rede regular do ensino municipal que possuem alunos surdos incluídos em suas classes, procurando identificar as ações comunicativas entre ambos e observar a prática pedagógica de sala de aula. O presente estudo se destina, sob a observação da prática docente do professor da classe comum, especificamente a:

- identificar as barreiras comunicativas existentes em sala de aula no que se refere à relação do professor com o aluno surdo/ D.A em período de alfabetização.
- observar e descrever as práticas pedagógicas dos professores no que diz respeito ao processo de educação do surdo/ D.A e comparar com o que este professor denomina como sua prática pedagógica e pontuar as proximidades e/ou distâncias com aquilo que aponta a literatura pertinente.

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

A pesquisa foi realizada em duas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, sendo que participaram do estudo duas professoras do ensino fundamental da rede municipal que lecionam em classes de primeiro ano, pertencentes a duas escolas diferentes e três alunos surdos, sendo um com oito anos de idade pertencente a uma escola e dois pertencentes à outra, ambos com dez anos de idade.

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

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

A segunda etapa consistiu em se inteirar primeiramente com a classe e com a professora, antes de iniciar a observação propriamente dita. Nessa fase e em todas as outras, estabeleceu-se uma boa aproximação com as professoras e alunos por meio de conversas informais antes da entrevista semi-estruturada.

A terceira etapa se constituiu na coleta de dados, realizada por meio de visitas semanais em três escolas da rede municipal da cidade de Jaú (SP), por três meses. Foi elaborado um protocolo, composto de itens referentes às práticas pedagógicas dos professores em questão, visando uma perspectiva inclusiva ou não, a postura destes em determinadas situações escolares, e outros apontamentos que se originaram no decorrer da pesquisa. O protocolo em questão contempla os seguintes itens:

- 1) avaliação geral da atividade: este item avalia, de maneira global, a atividade aplicada (atividade/disciplina; se individual ou em grupo);
- 2) atitude do aluno durante a tarefa: este item avalia o comportamento do aluno e de como este se age durante as atividades (presta atenção; fica inquieto; distrai-se facilmente; segue as atividades e orientações dirigidas ao grupo; tem interesse nas atividades; é persistente ou não);
- 3) realização do trabalho: este item refere-se ao ritmo de aprendizagem do aluno e desenvolve atividades envolvendo grafismo, escrita, leitura, desenho, linguagem compreensiva e expressiva, ritmo para realização das tarefas e habilidade motora);
- 4) relação aluno-professor: o professor ajuda, dá orientações, tenta fazê-lo realizar. O mesmo se refere às atitudes do professor frente às dificuldades do aluno.
- 5) comentários específicos do professor. Neste momento, cabe ao professor, levantar comentários sobre as atividades.
- 6) avaliação global da observação: Comentários sobre a tarefa proposta ao aluno, compreensão (entendimento) da tarefa, manifestações comportamentais, atitude do professor (recursos e metodologias utilizadas) relação com o aluno. De maneira geral, descrever o que fora observado, envolvendo a atividade, o professor, e o aluno.

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

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

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

Resultados

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

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

A inclusão gradualmente vem sendo construída em nossa sociedade, por meio de ações concretas, e iniciativas que viabilizem este processo na educação. Esta é o mais poderoso dos instrumentos para mover a consciência humana rumo a horizontes mais vastos e abrangentes, sendo, pois, encarada como perspectiva de mudança frente a tantas desigualdades, disparidades e a inúmeros obstáculos encontrados à promoção da educação para todos. Este processo de inclusão é efetivado no ambiente escolar e por meio de práticas pedagógicas realmente inclusivas de docentes comprometidos com a educação. E, de acordo com Karagiannis e Stainback & Stainback (1999, p.27), “quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com os resultados visíveis da paz social e da cooperação”.

Nesta perspectiva, a pesquisa teve por conduta analisar a realidade *in loco*, com o intuito de verificar o processo de inclusão de alunos surdos inseridos em sala de aula comum, em período de alfabetização e, deste modo, identificar as barreiras comunicativas existentes na sala de aula, no que se refere à relação do professor com o

aluno surdo e deste com os demais alunos, enfocando as práticas pedagógicas neste processo de inclusão do surdo, por considerar estas como um aspecto relevante para assegurar o aprendizado destes alunos.

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

Em se tratando do item referente à atitude do aluno frente à atividade, há uma discrepância entre os alunos observados. Um dos alunos que estava sentado entre as primeiras carteiras da sala apresentou um tempo de concentração maior em atividades individuais em detrimento das atividades em grupo. O outro aluno, por sua vez, apresentou comportamento inverso, uma vez que estava sentado mais ao meio da sala, concentrando-se mais na dinâmica do movimento dos colegas do que na atividade individual a ser realizada. Porém, quando em grupo, tende a manter um maior tempo de atenção e concentração na atividade.

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

Quanto à atenção e orientação dos professores em relação aos alunos, ambos demonstraram atenção constante durante as aulas sem, contudo superproteger os alunos surdos. Há dificuldades referentes ao canal de comunicação de forma que, por vezes, o professor não atinge seu objetivo no momento da orientação individual para com o aluno. Neste momento, é solicitada a presença e possível intervenção da professora que atua como auxiliar de classe, e apresenta condições melhores para estabelecer esta comunicação, uma vez que tem domínio parcial de LIBRAS.

Os registros realizados por meio do protocolo de observação indicaram que os problemas com relação ao estabelecimento de um canal de comunicação efetivo entre a professora e os alunos surdos estão presentes. Contudo, apontam também que há empenho e esforço tanto por parte do aluno quanto da professora para que este

obstáculo ao processo de aprendizagem seja superado, ainda que com a presença da professora auxiliar de classe.

Com o questionário/entrevista aplicado com os professores, podemos destacar, do ponto de vista docente, vários relatos, entre os quais, o de que não se sentem capacitados para trabalhar em sala de aula com o aluno surdo, afirmando que o estabelecimento de uma comunicação efetiva é um fator de dificuldade para a promoção de ações afetivas em sala de aula.

No que se refere às práticas pedagógicas, verificamos que as professoras apresentaram procedimentos educacionais divergentes, uma vez que constatamos uma formação deficitária, fator que contribui para o despreparo dos docentes envolvidos. Neste sentido, encontramos divergências relevantes entre as duas professoras participantes da pesquisa: uma professora mostrou-se realmente comprometida com a inclusão de seus alunos surdos, criando estratégias próprias para cada um; uma professora despreparada para atuar com o aluno surdo e sem o devido comprometimento com o desenvolvimento e aprendizagem do mesmo. Esta professora, que se mostrou despreparada, na maioria das vezes de maneira tangível, mostrou subestimar a aluna surda, subvalorizando-a, deixando-a aquém de suas possibilidades de aprendizagem.

Diante de tais resultados relacionados à prática pedagógica das professoras, destacamos que a professora 1 tem se dedicado em oferecer um ensino de qualidade aos alunos surdos, por meio da busca de estratégias e metodologias diferentes de trabalho, atendendo às suas necessidades, interferindo de modo a propiciar avanços significativos na aprendizagem dos alunos. Em vista disso, essa professora busca aprimorar seus conhecimentos acerca da surdez e da língua de sinais, visando desenvolver as habilidades dos alunos e respeitando suas diferenças, reconhecendo LIBRAS como estratégia de comunicação natural e espontânea de os alunos surdos se expressarem. Durante o período de observações realizadas, a referida professora apresentou um discurso coerente com sua prática educativa, além de ter uma reta intenção para com a inclusão dos alunos surdos em sala de aula por meio de um ambiente significativo para estes, propondo situações de aprendizagem e objetivando a compreensão e o entendimento dos alunos.

Em contrapartida, contemplamos a postura da professora 2 em relação à aluna surda, por vezes, deixando a desejar com relação à sua falta de comprometimento em incluir a aluna surda na sala de aula. Por meio de discursos narrados pela própria professora e de sua prática observada durante a pesquisa, verificamos a ausência de uma metodologia adequada à aluna surda e atividades adaptadas a esta. E ainda, notamos a falta de comprometimento com a inclusão para que esta de fato aconteça, embora seja

outro o discurso da professora, pois o fato de estarem dentro da sala, não implica que estão realmente incluídos.

Considerações finais

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

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

Tal percepção, oriunda da pesquisa, reforça a idéia de que cabe aos educadores estarem mais próximos ao desenvolvimento dos alunos, fazendo adaptações do currículo e estruturando estratégias comunicativas e pedagógicas para cada um. Para que a inclusão se concretize por meio da educação e deixe de ser uma utopia em nossas escolas, precisamos de profissionais comprometidos com a educação que atuem para a ruptura de paradigmas que limitam e estigmatizam o surdo, e que tenham a consciência de que para ser educador é preciso estar disposto a aprender formando-se continuamente, eis o pressuposto para mudar o que não está dando certo ao se pensar em educação.

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

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

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

Por meio desta pesquisa e da coleta de dados realizada espera-se que os resultados obtidos possam servir de instrumento de análise e proposição para a implantação de práticas pedagógicas específicas para com o aluno surdo que frequenta classe comum.

Referências

- BOGDAN, R. BIKLEN, S.K. **Qualitative Reserch for Education: an introduction for to theory and methods.** Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BRASIL, Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: MAS/CORDE, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista? **Revista Brasileira de Educação especial**, n.3, 1999.
- CARVALHO, R. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is".** Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CICCONE, M. Comunicação Total: uma Filosofia Educacional. In: _____ . **Comunicação Total: introdução, estratégia a pessoa surda.** Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica. 1990. Cap. 1. p. 1-9.
- DELIBERATO, D. Ensino do aluno surdo: um esboço sobre métodos e técnicas empregados na área. In: MANZINI, J.E. (Org). **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência.** Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2001. p. 13-53.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sobre a autora:

Daiane Natalia Schiavon é Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/FCLAr em parceria com a Universidad "Alcalá de Henares" - Espanha (estágio doutoral). Mestre em Educação Escolar pela mesma Universidade. Graduada em Pedagogia pela Unesp/FC. Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela UTFPR/PR e em Práticas Educacionais Inclusivas pela UNESP/FC. Atualmente realiza Pós-Doutorado em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Recebido em: 26/02/2018

Aceito em: 20/09/2018