



Artigo Monográfico de Especialização

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES SURDOS EM ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DE TEÓFILO OTONI - MG

Maria Amélia Cerqueira

TEÓFILO OTONI, MG – Brasil
2010

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES SURDOS
EM ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DE TEÓFILO OTONI -
MG**

Por Maria Amélia Cerqueira

Artigo apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Educação Especial.

TEÓFILO OTONI, MG – Brasil
2010

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Especialização em Educação Especial - Déficit Cognitivo e
Educação de Surdos**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo
Monográfico de Especialização

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES SURDOS
EM ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DE TEÓFILO OTONI - MG**

elaborado por
Maria Amélia Cerqueira

como requisito parcial para obtenção do grau de
**Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de
Surdos**

COMISSÃO EXAMINADORA:

Msc. PATRICIA FARIAS FANTINEL TREVISAN
(Presidente/Orientador)

Msc. MARA REGINA KOSSOSKI FELIX REZENDE

Msc. ROSA OLIVEIRA MARINS AZEVEDO

**TEÓFILO OTONI, MG – Brasil
2010**

RESUMO

Artigo de Especialização
Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES SURDOS EM ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DE TEÓFILO OTONI - MG

AUTOR: MARIA AMÉLIA CERQUEIRA

ORIENTADOR: PATRICIA FARIAS FANTINEL TREVISAN
Teófilo Otoni - MG

Este artigo se insere em uma pesquisa bibliográfica e exploratória que busca desmistificar o processo de inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino. Pretende-se demonstrar que a inclusão compreende um valor constitucional que em si deve consubstanciar na aceitação da diferença humana e no respeito à dignidade de cada um. A educação inclusiva coloca como meta para a escola o sucesso de todas as crianças, independentemente do nível de desempenho que cada um seja capaz de alcançar. Este estudo focaliza uma experiência de inclusão de aluno surdo em escola regular com a presença de intérprete de língua de sinais. Professores e intérpretes foram entrevistados e seus depoimentos analisados. Esta pesquisa visa contribuir para reflexão a cerca de práticas inclusivas envolvendo surdos, procurando compreender seus efeitos, limites e possibilidades, buscando atitudes educacionais responsáveis e coerentes com o meio em que se insere; que é o ambiente escolar. O papel do intérprete é ainda uma ação pouco conhecida e que precisa ser mais refletida e reconhecida.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	06
2 CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO	09
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS	12
3.1 Inclusão escolar.....	12
3.2 Concepções de abordagem de ensino na educação do estudante surdo	16
3.2.1 Oralismo	17
3.2.2 Comunicação total	19
3.2.3 Binlguismo	21
3.3 A inclusão dos surdos	26
3.4 Análise da prática pedagógica na inclusão escolar do estudante surdo	31
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	37
ANEXOS	41

1 APRESENTAÇÃO

A escola é um local de aprendizagem, onde todos caminham para o mesmo fim: o saber. É no ambiente escolar que o aluno aprende, sonha, constrói, reconstrói e cresce. É sabido que um dos grandes desafios da escola é garantir uma educação de qualidade para todos, respeitando as diferenças, o estilo e a aprendizagem de cada aluno para que o mesmo consiga atingir seus objetivos individuais.

A partir dessa idéia, este trabalho pretende abordar sobre o tema inclusão escolar de estudantes surdos na Escola Municipal Doralice Arruda, situada na cidade de Teófilo Otoni/MG. Foi feita a opção por este tema por acreditar no fato de que os educadores devem repensar as práticas pedagógicas inclusivas a fim de promoverem mudanças, de serem cada vez mais capazes de achar alternativas, de serem flexíveis na forma de avaliação, dando oportunidades para que cada estudante cresça dentro do que ele é capaz.

Com o intuito de repensar esta mudança, o presente artigo propõe o seguinte problema: Como a Escola Municipal Doralice Arruda da cidade de Teófilo Otoni – MG está incluindo os alunos surdos?

Nesse estudo procuram-se, também, fundamentos para uma educação inovadora e cada vez mais pautada em preceitos inclusivos e bilíngues, pois esta concepção possibilita uma estruturação do pensamento, da cognição, bem como da interação social do surdo, ativando, conseqüentemente o desenvolvimento da linguagem.

O objetivo deste estudo consiste em analisar o processo inclusivo de alunos surdos na Escola Municipal Doralice Arruda, localizada no município de Teófilo Otoni, Minas Gerais, observando se esta instituição está preparada para trabalhar com a inclusão de alunos surdos, verificando quais as concepções de abordagens de ensino na educação destes alunos.

Como metodologias para investigação e estudo do tema proposto, além da pesquisa teórico-bibliográfica, utilizam-se, também, a pesquisa de campo como mecanismo de complementação e enriquecimento do presente trabalho, por meio de instrumentos como: observação e entrevistas com professores intérpretes, professores regentes e gestores do estabelecimento de ensino. A referida escola é

referência em educação inclusiva no município atendendo aluno com necessidades especiais.

O interesse desta pesquisadora em realizar uma pesquisa pautada no tema e na problemática ora apresentada surgiu devido à área de atuação profissional em que estou inserida. Hoje me relaciono diretamente com a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino e é perceptível que há uma dificuldade na escola regular em promover uma educação capaz de atender as demandas e necessidades do educando surdo.

O primeiro desta pesquisadora com educandos surdos foi no ano de 2006 através do curso de libras. Neste momento, pude perceber, através do estágio em sala de aula do ensino regular, que o processo de inclusão de alunos com surdez não acontecia com equidade, pois eles ficavam isolados em grupos e que dificilmente mantinha algum contato com os colegas ouvintes. Assim, devido a uma preocupação aguçada por este fato, elevei este problema para um debate pedagógico no curso de Libras e constatação que o isolamento destes alunos não era uma situação isolada, pois isso acontecia em outras escolas, conforme narrativas das colegas de estágio. Por isso, assim que efetivei a minha inscrição neste curso de pós-graduação, estava decidida a realizar uma pesquisa pautada na inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino.

Para efeito de consolidação dessa pesquisa, inicia-se o presente estudo a partir de uma visão geral a respeito do que é e como é colocada em prática a educação inclusiva para os alunos surdos. Assim, realiza-se uma abordagem histórica do tema proposto, posteriormente são investigadas as concepções acerca da educação para surdos, momento em que as teorias educacionais do oralismo, da comunicação total e do bilinguismo são desmistificadas, após a inclusão dos surdos é analisada de maneira contextualizada ao conceito de inclusão, às proposições Skliar (1998) a respeito da inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino e, ainda, ressalta-se a importância de currículos adaptados à proposta inclusiva e de que maneira o educador, seja ele professor regente, bilíngue ou não, bem como o intérprete, favorecem para o sucesso da proposta educativa. Por fim, analisa-se a prática pedagógica adotada pela E.M.D.A, com base nas respostas adquiridas na pesquisa de campo, tendo como finalidade demonstrar a importância da adaptação das escolas para efetivar a proposta inclusiva.

Mesmo diante da implementação de mecanismos inclusivistas na escola regular, tais como a presença do professor regente e do intérprete dentro da sala de aula, o uso de tecnologias assistivas na sala de aula de educação especial, bem como programas educacionais adaptados às necessidades dos alunos surdos, ainda é preciso tomar consciência dos objetivos que se tenta alcançar e do tipo de estratégias que se deve impulsionar para realizar os fins almejados dentro da proposta inclusiva.

Trabalhar com as diferenças educacionais é um desafio que exige a disponibilidade e entendimento de todos os educadores, como também dos familiares dos alunos. Contudo entende-se que o referencial inclusivo deve ser construído gradativamente antes de se construir um cidadão.

2 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

O trabalho monográfico será realizado por meio de uma pesquisa baseada nos métodos bibliográficos e explicativos. A pesquisa bibliográfica utilizada neste trabalho monográfico focaliza-se na opinião de autores como Almeida (2000), Aranha (2004), Barros (2000), Goldfeld (1997), Mantoan (1997), Sasaki (1997), Skliar (2001), Trevisan (2008), entre outros citados ao longo deste trabalho, que foram selecionadas depois de realizada leitura e fichamento de diferentes livros. Por meio do método qualitativo, ou seja, fundamentação conceitual-teórica, foram selecionados e utilizados os livros que condiziam com a linha de pesquisa adotada nesta proposta.

No que tange ao método explicativo, questões divergentes acerca do tema serão analisadas e explicitadas no corpo da pesquisa, a partir dos dados coletados sobre a realidade da inclusão de surdos na Escola Municipal Doralice Arruda da cidade de Teófilo Otoni/MG. Como método para esta pesquisa utiliza-se observação e entrevistas com professores intérpretes, professor regente e gestores do estabelecimento de ensino.

Considera-se que a possibilidade de contato direto com os professores e estudantes através da técnica de observação contribui para esclarecer pontos obscuros de como a Escola Municipal da cidade de Teófilo Otoni/MG está incluindo os alunos surdos.

A fim de justificar a escolha da técnica de observação, Lüdke e André (1986, p. 26) afirmam que

[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. “Ver para crer”, diz o ditado popular.

Opta-se, também, por essa técnica porque na pesquisa qualitativa de cunho sócio-interacionista não se deve restringir à pura descrição de acontecimentos singulares. Trevisan (2008) ensina que o seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou fato se relaciona com outras coisas e fatos. Trata-se, pois, de enfocar um acontecimento nas suas mais essenciais e plausíveis relações.

A técnica da entrevista semi-estruturada é utilizada a partir de um questionário com perguntas abertas direcionadas para o tema central pesquisado e os problemas emergentes neste contexto, onde os professores regentes e intérpretes, cujos nomes serão preservados para garantir a identidade dos mesmos, utilizando-se, neste estudo, apenas as iniciais dos educadores que participaram da pesquisa, tiveram a possibilidade de discorrer sobre as questões propostas previamente definidas pela pesquisa (as mesmas aplicadas durante as observações), mas em um contexto semelhante ao de uma conversa informal, pois esse tipo de entrevista, segundo Lüdke e André (1986, p. 32) se “desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

A metodologia da pesquisa se desenvolverá dentro de um planejamento lógico de ações pautadas nas propostas educacionais de inclusão e nas técnicas hábeis para favorecer um pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos na rede regular de ensino. Assim, por meio de um planejamento de ações que envolvem recursos especiais, mecanismos capazes de favorecer maior capacidade de adaptação ao meio em que o aluno surdo está inserido, posto que estes alunos precisam acompanhar os demais colegas presentes nas salas de aula das escolas regulares, e com um atendimento individualizado, com vistas a promover o aprendizado satisfatório das disciplinas educativas referentes à sua idade-série, será possível implementar métodos e técnicas científicas e entender como acontece e de que maneira o educador pode promover a interação deste aluno com os demais colegas da sala. Barros e Lehfeld (1999) afirmam que estes mecanismos, quando executados ao longo da pesquisa, servem para implementar os objetivos inicialmente propostos e, ao mesmo tempo, atender aos critérios de menor custo, maior rapidez, maior eficácia e mais confiabilidade de informação.

A Escola Municipal Doralice Arruda (E.M.D.A), situada a Avenida Luiz Boali, s/nº, bairro Castro Pires, no município de Teófilo Otoni/MG, atende crianças na Educação Infantil até o 5º ano do Ensino fundamental, oferecendo um ensino de melhor qualidade, dentro dos parâmetros da LDB. Conta com 53 funcionários, distribuídos em 29 professores, 01 secretária, 03 auxiliares e 08 serviçais, todos com o mesmo propósito: “garantir uma educação de qualidade para todas as crianças que frequentam a escola” (E.M.D.A).

A sala de aula focalizada como alvo desse estudo é um primeiro ano do ensino fundamental, que possui 17 alunos ouvintes, uma criança surda e uma intérprete da língua de sinais. Neste contexto, o aluno surdo, 06 anos, é acompanhado pela intérprete educacional. Antes de matricular-se na E.M.D.A, esta criança estudava em uma escola de educação infantil do município. O educando é surdo desde o nascimento, é filho de pais ouvintes e está aprendendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O aluno tem contato em casa com a Libras através da mãe, que também está aprendendo a língua de sinais para ajudar e se comunicar com o filho.

Para a realização da entrevista, foi necessário realizar uma reunião com os agentes educacionais envolvidos para esclarecê-los sobre objetivos e procedimentos a serem implementados por esta pesquisa.

Para uma pesquisa exploratória condizente com a realidade escolar, as intérpretes foram entrevistadas separadamente em dias e horários combinados. Durante a entrevista elas se interessadas em participar porque também queriam contribuir para a realização do trabalho e favorecer na percepção prática do problema da inclusão de surdos na rede regular de ensino. Em relação aos professores não foi uma tarefa fácil realizar entrevista com eles, pois a maioria trabalha em dois turnos e, às vezes, acontecem reuniões em horários diferentes. Entretanto, foi possível entrevistar um educador, fato que favoreceu para uma visão diferenciada das propostas explicitadas ao longo desta pesquisa.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS

3.1 A história da inclusão e educação de Surdos

Durante muitos anos, a educação das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais desenvolveu-se de forma preconceituosa, prevalecendo à segregação. Na Antiguidade, por possuírem características divergentes daquelas instituídas pela sociedade dita “normal”, aqueles que possuíam necessidades especiais eram vistos, de acordo com Goldfeld (1997, p. 24) “[...] com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonados ou sacrificados”.

Neste momento histórico surge, na concepção de Goldfeld (1997), uma “segregação social” onde àqueles que possuíam necessidades especiais, pessoas conhecidas e denominadas como “deficientes”, ficavam à margem da sociedade, pois, na concepção predominante na antiguidade, este conjunto de indivíduos estavam fora dos padrões do ser humano “normal” e saudável.

No fim da Idade Média e início da Idade Moderna, predominavam as filosofias humanísticas, com isso, houve uma valorização do ser humano e, conseqüentemente, as pessoas com necessidades especiais passaram a ser alvos de organizações religiosas e filantrópicas; as diferenças patológicas e físicas, antes vistas como algo sobrenatural, passaram a ser tratadas como doença.

Sasaki (1997) demonstra que as necessidades especiais passaram, assim, a ser estudadas e compreendidas para que o homem pudesse descobrir mecanismos capazes de sanar estas “patologias”. A intervenção religiosa neste contexto favorece para aceitação da diferença humana, mas, durante parte da idade moderna, ainda predomina a idéia de “deficiência”, pois as pessoas com necessidades especiais são induzidas a realizar tratamentos com vistas a obter a cura.

Em 1771, o Abade Charles Michel de L'Épée transformou sua casa em escola pública e atendeu 75 alunos surdos. Goldfeld (1997, p. 26) afirma que “L'Épée e seu seguidor Sicard acreditavam que todos os surdos, independentemente de nível social, deveriam ter acesso à educação, e esta deveria ser pública e

gratuita”. Com isso, houve grande aumento no número de escolas para surdos no século XVIII e a comunicação era feita por meio da Língua de sinais.

No Brasil, a educação do surdo teve início em 26 de setembro de 1857, com o Imperial Instituto de Surdos Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES), fundado pelo professor francês H Ernest Huet, que era surdo, com o apoio do Imperador Dom Pedro II.

A primeira idéia de educação especial, mesmo que forma singular, surge neste contexto. A criação de uma escola voltada para a educação de pessoas com surdez demonstra avanços na maneira de pensar e agir com relação àqueles que possuem necessidades educacionais especiais.

A partir de 1860, momento em que a educação dos surdos era amplamente realizada a partir do uso da língua de sinais, surgiram alguns opositores a este método, bem como ao ensino e ao uso da língua de sinais, já que, influenciados pelos avanços tecnológicos da época, passaram a defender a aprendizagem da comunicação oral pelos surdos. O Oralismo prevaleceu até o início da década de setenta.

A partir desta data, a insatisfação de educadores e surdos com a comunicação oral deu origem a outro método de comunicação, que abrangia tanto a língua de sinais quanto outros códigos manuais, denominado Comunicação Total.

Concomitantemente à Comunicação total, surgiu o Bilinguismo, ou seja, o surdo utiliza a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua. Ademais, segundo essa visão, Skliar (1997) afirma que os surdos formam comunidades, cujo fator de aglutinação é a língua de sinais, ou seja, uma comunidade lingüística caracterizada por compartilhar, além dessa língua gestual-visual, os valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios.

Segundo a Federação Nacional dos Surdos¹ (FENEIS), o surdo-mudo é a mais antiga e incorreta denominação atribuída ao portador de surdez. Esta denominação ainda é utilizada em certas áreas e divulgada nos diversos meios de comunicação. A FENEIS esclarece que o fato de uma pessoa ser surda não significa que ela seja muda, assim, a mudez torna-se outra necessidade especial característica de outra especificidade humana. Para a comunidade surda, a Libras

¹ www.feneis.com.br

(Língua Brasileira de Sinais) é a sua língua materna e o meio hábil para uma comunicação eficaz e satisfatória.

De acordo com Goldfeld (1997, p. 25), surdo é o indivíduo em que a audição não é funcional para todos os sons e ruídos ambientais da vida. De acordo com os ensinamentos deste autor:

No século XVI, na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon ensinou quatro surdos, filhos de nobres, a ler por meio de uma metodologia própria que incluía a representação manual das letras (datilologia), escrita e oralização. Após seu sucesso, fundou a primeira escola para surdos.

Trabalhar com um aluno surdo não significa promover uma educação diferenciada frente ao conceito da maioria da sociedade. O professor deve estar apto para analisar seu educando da forma como propõe Skliar (1999), isto é, olhar de fora a diferença de ser surdo problematizando a idéia de normalidade ouvinte e não a alteridade surda. Assim, a escola inclusiva tem que possibilitar a valorização da cultura surda nos termos como preleciona McWhinney (2001, p. 01):

"(...) a comunidade Surda é uma comunidade orgulhosa de si. Orgulhosa de sua cultura, orgulhosa de sua história e orgulhosa de sua linguagem. Nós temos todos os direitos de ser orgulhosos. Nós sobrevivemos a várias tentativas de estigmatização, de opressão e mesmo de eliminação de todos nós (...)"

Nesta perspectiva, a incorporação de atividades específicas para o surdo torna-se necessária para que sejam configuradas condições propícias à expansão e permanência da sua cultura e das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da objetividade. Assim afirma Vygotsky (1998, p. 124):

Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem, pois é através de sinais que o surdo pode se comunicar, compreendendo com mais facilidade o mundo e participando da comunidade em que vive.

A língua, oral-auditiva ou espaço-visual, proporciona a comunicação e favorece a organização do pensamento. Fernandes (1998) considera que a surdez afeta o principal meio de comunicação entre as pessoas, inviabilizando o acesso à língua oral-auditiva, logo, a linguagem do surdo tem-se estruturado através da língua

de sinais, que é natural e que possui estruturas próprias diferentes das línguas oralizáveis.

No final dos anos 80 e início dos anos 90, nos países mais desenvolvidos, surgiram movimentos de inclusão social que reivindicavam a construção de uma sociedade para todos. Pelo paradigma da inclusão, oferece-se uma educação de qualidade sem excluir nenhum aluno, atende-se a diversidade humana presente no mesmo espaço escolar e para isso responde ao estilo de aprendizagem e possibilidades de cada aluno. Os estilos de aprendizagem são o modo como cada pessoa aprende.

A educação inclusiva teve início nos EUA através da Lei nº 94.142 de 1975, que estabelece a modificação dos currículos e a criação de uma rede de informações entre escolas, bibliotecas, hospitais e clínicas, no sentido de facilitar a inserção social das pessoas com necessidades educacionais especiais nos circuitos sociais.

A partir daí, a necessidade de refletir sobre uma sociedade e uma escola inclusivas foi adotada sob Planos que, em sua maioria, não passavam para a forma de atuação prática. Somente em 1990, em Jontiem, Tailândia, que a inclusão voltou a manifestar-se com a marcante Conferência Mundial de Educação para Todos. Nesta, líderes de cem países se comprometeram a oferecer às necessidades básicas para todos por meio da universalização do acesso, da promoção da igualdade de oportunidades, da ampliação dos meios e conteúdos da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudo.

O Brasil, ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para todos e ao mostrar consonância com a Declaração de Salamanca, fez uma opção por ter um sistema educacional inclusivo devendo, portanto, oferecer acesso, equiparação de oportunidades e qualidade de ensino para todos.

A Educação, como um direito dos cidadãos estabelecido pela Constituição Federal do Brasil, foi reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. O Decreto Presidencial n. 3.956/2001 é outro documento que surgiu a favor dos métodos de inclusão e teve influência da Convenção da Guatemala – encontro ibero-americano que aboliu toda forma de discriminação na sociedade e na escola. Por meio desse decreto, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão alerta para a necessidade de eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa que possui necessidades especiais.

Assim, com a proposta explícita da importância e do dever da inclusão no âmbito social, os sistemas de educação devem aceitar a presença de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e comprometerem-se em preparar cidadãos aptos para enfrentar a diversidade do mundo.

No Brasil, um elemento de fundamental importância para a compreensão do surgimento da ideia de inclusão refere-se aos dados alarmantes observados sobre o fracasso escolar e o aumento da demanda pela criação de classes e escolas especiais, sobretudo na década de 1980. Esses fatores levaram ao questionamento e a proposta de reformulação dos sistemas de ensino. As demandas dos movimentos sociais confluíram para a elaboração de uma Constituição Federal que incorporasse os anseios que se desenvolviam em relação à Educação para Todos.

Inspirado no Plano Decenal de Educação para todos (BRASIL, MEC, 1993) e nas mudanças educacionais que ocorriam no mundo, as políticas de Diretrizes da Educação Especial começaram a mudar e passaram a ter subsídios na proposta da inclusão. Segundo Sasaki (1997, p.17), o movimento de inclusão em países em desenvolvimento, como o Brasil, só tomou força nos primeiros 10 anos do século XXI, mas tem promovido discussões e envolvimento de todos os países. Dentro deste contexto, a educação no Brasil caminha gradativamente para assegurar a todos, sem discriminação, o direito à educação.

3.2 Concepções de abordagem de ensino na educação do estudante surdo

O desenvolvimento social, emocional e intelectual do ser humano está intimamente ligado ao processo de aprendizado da linguagem, pois é imprescindível que os indivíduos que se inserem na sociedade relacionem-se por meio da comunicação social, momento em que há pleno entendimento e compartilhamento das experiências para que a realidade seja compreendida e mudada dentro das necessidades emergidas.

Segundo Pereira (2006), a linguagem, até o final dos anos 80, predominou como único instrumento de comunicação capaz de possibilitar a aquisição do aprendizado. Na educação de alunos surdos, a linguagem promovida através de

códigos resultou em um grande avanço para o processo de ensino-aprendizagem destes educandos.

Considerando que a educação dos estudantes surdos é uma dificuldade na rede regular de ensino, pois, diferentemente dos alunos ouvintes, a vivência e aquisição imediata do ensino não é facilmente percebida em um contexto escolar desprovido de mecanismos de comunicação social entre os ouvintes e surdos, é necessário que a linguagem deste educando seja analisada por todas as égides educacionais propostas ao longo dos tempos.

Segundo Trevisan (2008), até o presente momento, a educação dos surdos ganhou várias concepções que vão desde a o oralismo, que defende o uso da linguagem oral para que o surdo possa estruturar o seu pensamento, pois, neste momento, o indivíduo surdo era visto como deficiente, incapaz, doente, ainda perpassa pela proposta da educação por meio da comunicação total, que é um mecanismo educacional flexível já que o uso de meios de comunicação oral e gestual para surdos torna-se o foco da aprendizagem, e vai até o momento sócio-interacionista, que considera as potencialidades do surdo, o vê como uma pessoa culturalmente diferente, e defende o uso da língua de sinais como forma de desenvolver a cognição daquele sujeito.

As concepções de ensino-aprendizagem do aluno surdo por meio das técnicas do oralismo, da comunicação total e do bilinguismo voltam-se para mecanismos específicos para a promoção da aprendizagem. Assim, como meio de proporcionar uma visão global sobre estas concepções educacionais que envolvem a aquisição e aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, faz-se necessário analisar as principais características presentes em cada uma delas.

3.2.1 Oralismo

O oralismo surge em um momento história tradicionalista em que as pessoas surdas eram vistas como “deficientes” e, por isso, precisavam de tratamento e treinamento adequados para se equipararem a maioria da sociedade vista como “normal. Assim, no âmbito educacional, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos pautava-se na língua oralizada, pois o fim precípua era sanar a

“deficiência” existente naquele indivíduo.

O oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. (GOLDFELD, 1997, pp. 30/31)

Para esta concepção a surdez é vislumbrada como uma doença capaz de ser tratada com o finalidade de restituir a fala. Neste linha de pensamento as proposições de Perelló e Tosa (*apud* Souza, 1998, p. 04) bem definem a técnica do oralismo:

O deficiente auditivo sofre uma patologia crônica, traduzida por lesão no canal auditivo e/ou em área cortical que obstaculizando a “aquisição normal” da linguagem, demanda intervenções clínicas de especialistas, tidos como responsáveis quase únicos por “restituir a fala” a “esse tipo de enfermo”. (*grifos do autor*)

Percebe-se que a aquisição da língua oral para o indivíduo o surdo, conforme prevê o oralismo, é o tratamento adequado para a pessoa com surdez, inibindo novas formas de comunicação já que a cultura predominante comunica-se através da língua falada.

O oralismo como instrumento hábil para a educação de pessoas surdas teve como marco histórico o “II Congresso Internacional de Educadores de Surdos” que acontece em 1880, em Milão. Skliar (2005, p.16) definiu este momento da história como o “holocausto linguístico, cognitivo e cultural” onde o Oralismo passou a ser considerado o melhor e único sistema capaz de promover a educação dos surdos.

O oralismo propõe-se que a aquisição da fala deve ser iniciada o mais cedo possível, utilizando-se para isto dos instrumentos necessários, em que se inclui o aparelho auditivo, procura-se, ainda, explorar os resíduos auditivos que o surdo possui. Para esse aquisição é necessário um trabalho sistematizado, que deve ser feito por um profissional competente, de preferência um fonouadiólogo. De acordo com Goldfeld (1997, p. 52), a aquisição da fala é um trabalho árduo para o surdo e pressupõe um trabalho contínuo e prolongado.

Diante disso, pode-se perceber que, apesar da escola ser considerada uma instituição que oportuniza a socialização – por ser um espaço interativo –, ao longo da história da educação, esta instituição ainda não conseguiu se adequar às

necessidades dos alunos surdos, pois muitos profissionais continuam defendendo a filosofia do Oralismo, (que concebe a surdez como deficiência intransponível), dificultando a aprendizagem e a integração dos surdos na comunidade ouvinte e o desenvolvimento da personalidade como a de um ouvinte.

Skliar (1997), ao tratar a concepção clínico-terapêutica, afirma que essa visão é estritamente relacionada com a patologia, com o *déficit* biológico, com a surdez do ouvido, e se traduziu educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva. A partir dessa visão a surdez afetaria de um modo direto a competência linguística dos surdos, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral.

A educação para os surdos foi, durante muitos anos, oferecida pelas instituições educacionais como mera aquisição da língua oral. Este método objetivava possibilitar condições do surdo se inserir na sociedade a partir dos preceitos estabelecidos de normalidade social. O foco das teorias oralistas não estavam direcionadas para a escolarização ou aquisição e promoção do conhecimento ao educando surdo. Nesta perspectiva, Soares (2005, p. 29) propõe que:

[...] é necessário tentar entender o significado do ato de oralizar o surdo através da escrita, nesse tempo de primazia da oralidade, em que a escrita a ela se subordinava diferentemente da forma como, posteriormente, passou a ser encarado, isto é, a escrita como forma de comunicação substituindo oralidade na importante função da transmissão de conhecimento – a escrita a ser utilizada como recurso para a oralização.

No final do século XIX, após um século sem questionamentos a respeito das técnicas educacionais pautadas no Oralismo, surgiram pesquisas realizadas por educadores, religiosos e linguístas que, inconformados com as técnicas de aquisição da língua oralizada, buscaram novos mecanismos de aquisição do processo de ensino-aprendizagem através de diferentes processos.

3.2.2 Comunicação total

No ano de 1960, nos Estados Unidos da América (EUA), o professor Willian Stokoe, estudioso dos métodos linguísticos, afirma a necessidade de haver uma

linguagem adequada para a comunicação com os surdos. Neste contexto, Stokoe (1978) afirma que a American Sign Language (ASL) – Língua Americana de Sinais – é concebida como a verdadeira língua para comunicação e educação dos surdos.

A difusão das idéias de Stokoe emergem em 1978, com Gallaudet, que propõe a oficialização da Comunicação Total no Congresso Internacional de Gallaudet, fato que influenciou vários países a mudar suas práticas. Essa filosofia permite o uso de todos os recursos linguísticos, orais e visuais de maneira simultânea, assim como ensina Goldfeld (1997, p. 35):

A filosofia da Comunicação Total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes. Essa filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por esse motivo, esta filosofia defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação.

A comunicação total surgiu em um momento em que as práticas pedagógicas educacionais passaram a vislumbrar a necessidade de recursos comunicativos pautados nas limitações de cada sujeito para que, enfim, fosse proporcionado o conhecimento. O uso de sinais na educação de alunos surdos foi aceito com o passar dos anos, pois haviam, no meio educacional, vários problemas comunicativos entre professores e alunos surdos.

Segundo Ciccone (1990), os profissionais que seguem a comunicação total percebem o surdo de forma diferente dos oralistas, pois ele não é visto apenas como um portador de uma patologia de ordem médica, que deveria ser eliminada, mas sim como uma pessoa que possui a surdez como uma marca capaz de repercutir nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa. Neste sentido, Capovilla (2001, p. 1483) enfatiza que é importante que a ordem de produção dos sinais comunicativos sigam a ordem da produção das palavras da língua falada, que é emitida simultaneamente.

Em 1857 foi criado no Brasil o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, denominado, hoje, de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Inicialmente a educação incentivada pela INES pautava-se nos métodos orais, mas no final da década de 70 a comunicação total foi amplamente aceita como método educativo. A proposta da comunicação total na educação de surdos, conforme preconiza Gés (1996), envolve recursos linguísticos e não linguísticos sendo realizada a

combinação de oralidade, sinalização, leitura orofacial, gestos, escrita, soletração manual, desenho, etc.

A idéia do uso de vários mecanismos comunicativos para favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos passou a ser uma realidade nas escolas voltadas para a educação de surdos. Entretanto, com o passar do tempo e adequação das instituições educacionais ao uso da comunicação total, percebeu-se que o processo interacional comunicativo dos professores e dos alunos surdos não eram o mesmo. De acordo com Souza (1998, p. 10), “professores e alunos não falavam, via de regra, a mesma língua, isto é, não havia um sistema linguístico comum a ser compartilhado”.

A comunicação total passa a ser vislumbrada como um método que possui uma falha na interação comunicativa entre ouvintes e não-ouvintes. O resultado dos processos educativos promovidos por métodos propostos pela comunicação total são meios que não têm um parâmetro pré-estabelecido para o ensino de língua não havendo, portanto, um trabalho pedagógico satisfatório ao aprendizado já que os mecanismos de comunicação utilizados possuem suas características próprias.

Surgiu, neste contexto, a necessidade iminente de trabalho pedagógico educacional pautado em um método de comunicação mais coerentes e eficiente para os professores e alunos surdos. A comunicação total foi incentivada e introduzida no Brasil pela professora Ivete Vasconcelos, contudo, Skliar (2006) afirma que a adesão a este método foi um impacto de curto período, pois, nesta época, estavam sendo retomadas as pesquisas e divulgação do Bilinguismo como mecanismo eficaz para o processo de ensino-aprendizagem de surdos.

3.2.3 Bilinguismo

O Bilinguismo surge simultaneamente à Comunicação Total, já que a proposta deste método faz ressurgir a língua de sinais como língua materna das pessoas surdas. Assim, o bilinguismo proporciona ao sujeito surdo o uso de duas línguas: a primeira a língua de sinais brasileira (LIBRAS) e, posteriormente, a língua portuguesa, quando se trata de surdo brasileiro.

Os alunos surdos devem ser atendidos em Escolas Bilingües para Surdos,

desde a mais tenra idade. Estas escolas propiciarão às crianças Surdas condições para adquirir e desenvolver a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua, e para aprender a Língua Portuguesa (e/ou outras línguas de modalidades oral-auditiva e gestual-visual), como segunda língua, tendo oportunidade para vivenciar todas as outras atividades curriculares específicas de Ensino Pré-escolar, Fundamental e Médio em LIBRAS (FENEIS, 1999, sem paginação - *online*).

Dorziat e Figueiredo (2003, p. 36/38), defendem que o sujeito surdo deve aprender a língua de sinais e em seguida o , como forma de comunicação com o mundo oralista. Assim eles afirmam:

A língua de sinais como uma primeira língua, é essencial para que o surdo, vendo-se a si mesmo, possa enxergar o outro, o ouvinte e, enxergando o outro, possa adentrar no mundo da linguagem escrita desse, de forma mais apropriada. A língua de sinais pode, assim, ser representada como a porta de entrada que dará acesso ao entendimento da cultura de um grupo, [...] da cultura surda.

A proposta do bilinguismo envolve um novo paradigma educacional para os surdos, pois a visão de deficiência é questionada e isolada da idéia de pessoas com surdez. Neste contexto, a pessoa surda passa a ser vista como ser humano digno e com especificidades individuais. Skliar (1998, p. 13) assim ensina:

A virada linguística, os descentramentos do sujeito moderno, os novos olhares sobre as identidades, etc., parecem confluir a uma afirmação significativa: a surdez não é um questão de deficiência, mas uma questão epistemológica, quer dizer, a relação entre o conhecer/saber e o poder se coloca em primeiro lugar.

A partir dessa nova visão da pessoa surda que iniciam-se as propostas educacionais pautadas no bilinguismo. Skliar (2006) ressalta, ainda, que o principal objetivo da educação bilíngue é criar uma identidade bicultural garantindo uma eficácia da educação, pois permite o educando surdo possa a ser capaz de desenvolver suas potencialidades dentro de uma cultura surda e aproximar-se, através dela, da cultura ouvinte.

O bilinguismo reforça a perspectiva necessária da valorização cultural do surdo como comunidade que possui comportamentos, valores, atitudes e práticas sociais específicas, inerentes àquelas da comunidade ouvinte. Neste sentido, Moura (1996, p. 116) afirma que:

Apoiada nesta noção de multiculturalismo crítico é que vejo a possibilidade de afirmação da cultura dos Surdos, que deve ser vista não como uma diversidade a ser defendida e mantida fora do contexto social mais amplo, mas que deve ser entendida como existente e necessária de ser respeitada. A forma especial de o Surdo ver, perceber, estabelecer relações e valores deve ser usada na educação dos Surdos, integrada na sua educação em conjunto com os valores culturais da sociedade ouvinte, que em seu todo vão formar sua sociedade.

A proposta de uma cultura surda emerge concomitantemente à proposta bilinguista, pois Dorziat e Figueiredo (2003), Moura (1996), Skliar (2006) e Goldfeld (1997), como defensores desta ótica educacional demonstram que mesmo havendo uma distinção entre a "cultura minoritária", a dos surdos, e a "cultura majoritária", a dos ouvintes, faz-se necessário realizar uma valorização das minorias por meio da diversidade cultural.

Conforme Goldfeld (1997, p. 42) “ O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos”. Ao respeitar a língua de sinais o bilinguismo valoriza o surdo dentro da sua cultura.

Atualmente a inserção do aluno surdo no Ensino Regular é uma das diretrizes fundamentais da política de inclusão. Entretanto o desempenho acadêmico e social esperado do estudante surdo só pode ser alcançado se no espaço escolar for contemplada sua condição lingüística, e, portanto se a língua de sinais fizer-se presente. Conforme Doziart relata (2004, p. 05):

O aperfeiçoamento da escola comum em favor de todos os alunos é primordial. Esta autora observa que os professores precisam conhecer e usar a língua de sinais deve-se considerar que a simples inserção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno surdo. E que o aluno surdo ao chegar à escola deva participar de um ambiente que lhe dê prazer em estudar. Muitas vezes a resistência ao aprendizado da língua de sinais, é porque o aluno não foi motivado para tal.

Percebe-se que é certo que o aluno precisa ser motivado no ambiente escolar, mas esta motivação também deve existir em casa, com a família, para que o mesmo se sinta seguro com relação ao aprendizado da língua. É sabido que quando escola e família trabalham juntas na construção da identidade de uma criança os resultados são satisfatórios. A família que acolhe o seu filho surdo respeitando a sua condição de não ouvinte estará contribuindo para o seu

desenvolvimento como um sujeito que faz parte de uma cultura diferente da sua e ao mesmo tempo valorizando o seu potencial com relação a sua cultura.

Uma perspectiva sociolinguística/antropológica na educação dos surdos impõe, obrigatoriamente, uma total ruptura com os modelos clínicos terapêuticos, e que ainda perpassam que as discussões pedagógicas, mesmo entre aqueles que dizem defender um ensino bilíngüe. Requer, portanto uma total ruptura com os mecanismos de poder e de controle dos saberes, os quais revitalizam o idealismo iluminista, transforma surdos em ouvintes que não ouvem, e portanto negam as diferenças culturais. (SOUZA e GÓES, 1999, p. 169)

Segundo o bilinguismo, para que a criança surda tenha acesso à língua de sinais o mais precocemente possível, a escola precisa oferecer e priorizar a língua de sinais como primeira língua através da presença de surdos adultos que possam ensinar e interagir com as crianças. Isto irá colaborar para que o aluno surdo possa ter conhecimento do mundo que o cerca, além de dominar a sua língua natural, é necessário também o conhecimento da língua portuguesa escrita, sua segunda língua no caso do Brasil. De acordo com Quadros (1997, p. 30)

A presença do surdo adulto apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngüe. Primeiro a criança tão logo entrando na escola é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultural, social e lingüística; assim ela começa a ter oportunidade de criar a sua identidade. Segundo, essa criança começa a adquirir a sua língua natural. Tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngüe. Assim, tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua, caso contrário, a criança surda não terá chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa.

O uso de artefatos culturais é defendido pela escola bilinguista já que este torna-se um fator preponderante para o ensino-aprendizagem da criança surda. Assim, Strobel (2008) entende por artefato cultural no âmbito do processo de ensino-aprendizagem dos educandos surdos, não somente as formas individuais de culturas, como também, ações como ver e sentir materiais palpáveis produzidos pelo grupo, maneiras de vestir-se, de comunicar-se, bem como os valores e normas estabelecidos entre seus membros. Assim, dentro da escola, mecanismos de comunicativos diferenciados serão hábeis para incentivar e gerar interesse pelo processo educacional.

Quanto à literatura surda, Lopes e Thoma, (2004, p. 134) afirmam que “as crianças surdas que vivem em ambientes ouvintes, a possibilidade de participarem

de atividades de letramento é extremamente limitada”. Por isso, é imprescindível que essas crianças tenham familiares que falem a língua de sinais ou que elas convivam com a comunidade surda, de modo que surdos adultos contem histórias para elas.

Dessa forma, a prática do bilinguismo, defende que através dessas histórias o surdo estará vivenciando a sua cultura e através da mesma interiorizando seu mundo. Segundo Lebedeff (2006), os estudos mostram que existem diferenças entre surdos e ouvintes na atividade de contar histórias. A língua de sinais é visoespacial, a escola e os educadores devem refletir sobre o papel da experiência visual para apropriação do conhecimento.

Jobim e Souza (2000) acreditam que vivemos na sociedade da visualidade, da esteticização da realidade, da transformação do real em imagens, cujas consequências para o homem contemporâneo poderão ser a do anonimato sobre o pessoal, a do imaginário sobre o real.

A proposta bilíngüe é ampla e diversificada, pois abrange as necessidades iminentes da comunidade surda, dentro das suas limitações e interesses, por isso, a comunicação humana deve ir além dos elementos verbais. Neste contexto, Finnegan (2002, p. 05) demonstra que existem vários “modos da interação e da vida humana” que se processam e interagem entre si através de cheiros, sons, toques, imagens, movimentos, engajamento corporal e objetos materiais.

A proposta educacional para alunos surdos tem que abranger a ordem visual-espacial para que as línguas sinalizadas sejam eficazes dentro do processo de aprendizagem. Birdwhistell (*apud* FINNEGAN, 2002, p. 06) “todos [os] sistemas somáticos indiretamente influenciáveis do corpo humano oferecem potenciais para a interconexidade humana”.

Um outro artefato necessário na prática escolar de uma escola inclusiva, conforme ensina Aranha (2004), é a presença de um professor/instrutor com surdez, fator que proporcionará à criança a aquisição da LIBRAS e o desenvolvimento do processo de identificação com seu semelhante. Esta proposta torna-se necessária para o sucesso educacional do aluno surdo porque ele será capaz de aprender a conviver e aceitar a diferença, desenvolvendo sua auto-estima e aperfeiçoando suas relações interpessoais.

A função primordial do professor surdo dentro dos precitos bilíngües é constituir uma nova ideologia de cultura para o aluno surdo, pois a ação criativa do educador surdo pode ser capaz de redefinir as concepções da criança educanda

que se isere em um contexto onde a cultura da linguagem oralizada predomina.

A presença de um intérprete de língua de sinais dentro das salas de aula das redes regulares de ensino é pouco utilizada já que este é um novo profissional, bem como é uma figura pouco conhecida no âmbito educacional. No ensino regular, Volterra (1994) acredita que para que os objetivos finais da educação sejam alcançados, devem ser oferecidos apoios tecnológicos e humanos. Cokely (1992, p. 71) complementa ao considerar que “um desses apoios humanos é o intérprete de língua de sinais, o qual foi incorporado há vários anos no espaço educacional em vários países”.

Quando o intérprete é utilizado na prática educativa, ele assume várias funções no intuito de favorecer e facilitar o processo de aprendizagem do aluno surdo, por isso, além de ensinar língua de sinais, compete ao intérprete atender a demandas pessoais do aluno, realizar cuidados com aparelho auditivo, atuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula, atuar como educador frente a dificuldades de aprendizagem do aluno surdo, dentre outras.

Volterra (1994) considera que o intérprete surgiu como função essencial dentro da sala de aula inclusiva como meio para solucionar os problemas de comunicação enfrentados pelos alunos surdos com o educador e demais colegas da sala de aula.

3.3 A inclusão dos surdos

A inclusão é um desafio que deve ser devidamente enfrentado pela escola comum, pois o direito à educação deve ser auferido a todos em sua plenitude. Assim, é indispensável que a escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças e permitir que os alunos passem pela experiência educacional e conquistem o pleno desenvolvimento.

As adaptações e transformações da escola não é uma mera exigência da inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais, por isso ela deve ser encarada como um compromisso inadiável que terá, conseqüentemente, a inclusão.

Marches (2004), destacando as diferenças culturais e sociais entre os países, reafirma o compromisso assumido na declaração de Salamanca e fala da necessidade de um compromisso com a mudança e acentua que as escolas inclusivas não aparecem da noite para o dia, mas vão se configurando mediante um longo processo; portanto, é preciso tomar consciência dos objetivos que se tenta alcançar e do tipo de estratégias que se deve impulsionar.

As práticas pedagógicas precisam ser revistas e é necessário que os pedagogos, juntamente com o corpo docente escolar, reflitam sobre como é feita a seleção das atividades e o que se pode fazer para que o aprendizado atinja a todos. Mantoan (2001) afirma que atualmente, muitas escolas diversificam o programa, mas esperam que no fim das contas todos tenham os mesmos resultados. Os alunos precisam de liberdade para aprender do seu modo, de acordo com as suas condições.

Na concepção de Skliar (1997), a inclusão de surdos na escola regular envolve questões socioculturais e, por isso, insere-se em uma temática complexa já que a realidade individual deste aluno deve ser pensada dentro da prática educacional. A maior dificuldade das escolas comuns ao realizar projetos de inclusão de surdos nas salas de aula regular é realizar um projeto pedagógico capaz de atender as necessidades educacionais deste aluno que possui como língua materna a Língua de Sinais.

A inclusão de alunos surdos envolve diversos fatores e experiências que convergem entre duas comunidades educandas: surda e ouvinte. Promover a inclusão de alunos surdos envolve perspectivas educacionais voltadas para inúmeros desafios, que vão desde a estrutura organizacional do espaço escolar, a disponibilização de recursos, até a percepção e sensibilização da comunidade envolvida no âmbito educacional.

Skliar (1998) considera que para ser efetivada a proposta realmente inclusiva no que tange ao surdos, é necessário que o surdo seja percebido sob uma ótica antropológica, histórica-social, não devendo ser rotulado como deficiente, fato que ensejaria a exclusão.

A educação tem que se pautar em propostas voltadas para um ensino de qualidade. Por isso, o atendimento educacional especializado dos surdos é uma prática educacional voltada para atividades criativas na sala de aula. Assim, o aluno aproxima-se do educador por meio da atitude pessoal de acolhimento às

necessidades educacionais pessoais dele. Neste sentido Skliar (1998) afirma que o aprendizado dos surdos está relacionado à diferença sociolinguística, por isso os métodos educacionais de processamento das informações transmitidas dentro da sala de aula devem ser construídos por meio de uma experiência visual.

Para que a inclusão seja efetivada dentro da escola regular de forma exitosa, é necessário que todo o corpo docente escolar esteja engajado nesta prática, pois a inclusão envolve todo o âmbito escolar. A política de inclusão de alunos surdos não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas bem como desenvolver o potencial desses alunos respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Para a promoção do respeito e a valorização da diferença dos alunos surdos, a escola tem que definir sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos. Assim, inicialmente, o currículo da escola deve ser adaptado para a cultura e necessidade dos sujeitos surdos.

Para Aranha (2003), o conceito de currículo é difícil de estabelecer, pois existem vários ângulos envolvidos. O que é central para a escola saber é que o currículo está associado à própria identidade da instituição escolar, à sua organização e funcionamento e ao papel que exerce a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere.

Assim, segundo os parâmetros estabelecidos na V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos (1999), para a inserção de alunos surdos nas salas de aulas das redes regulares de ensino é imprescindível que a escola crie programas específicos para serem desenvolvidos antes da educação escolar da criança surda visando à fluência em língua de sinais; utilize a língua de sinais dentro do currículo como meio de comunicação; faça da língua de sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe, e semântica; elabore uma proposta pedagógica adequada para a educação do surdo, dentre outros mecanismos capazes de favorecer a adaptação e permanência do educando surdo em escolas inclusivas.

Como tenho reiteradamente argumentado, na medida em que o currículo opera a distribuição dos saberes – pondo-os e dispondo-os, hierarquizando-os, matizando-os e classificando-os, atribuindo-lhes valores –, ele

estabelece o fundo para que tudo o mais (no mundo) seja entendido geometricamente. A camada epistemológica mais aparente dá-nos a pista para entender o currículo como um artefato capaz de fazer bem mais do que (simplesmente) colocar uma ordem nos saberes e no funcionamento da educação escolarizada (VEIGA-NETO, 2002, p. 165)

A proposta curricular da escola inclusiva deve estar apta para contemplar os diversos elementos da cultura surda. Assim, a escola será um lugar de constante desempenho da função social transformadora, que visa à construção de um mundo melhor para todos, pois a educação escolar tem uma tarefa clara em relação à diversidade humana: trabalhá-la como fator de crescimento de todos no processo educativo.

Nessa concepção, o currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar (BRASIL, 1999).

Juntamente a esta adaptação curricular, deve-se analisar, também, a figura do professor que tem que saber trabalhar com para lidar com situações novas, bem como transformar a sala de aula num ambiente positivo, cooperativo e solidário. Esta é uma necessidade cotidiana para que o projeto pedagógico considere a diversidade do alunado, a mudança de postura e a construção de uma nova prática educacional que coloca a aprendizagem como eixo da escola. Assim, a língua de sinais deve estar presente durante as aulas e ela deve ser percebida pelo educador como mecanismo essencial para valorização da cultura da comunidade surda.

A educação, quando realizada a partir de preceitos inclusivistas, deve pautar-se nos mesmos princípios e currículos que a educação regular, aquela oferecida às pessoas sem necessidades especiais. Assim, o educador, dentro deste contexto, promove a escolarização de todos por meio de adaptações pedagógicas, de garantia de acesso ao currículo e dos apoios e processos de complementação educacional. Subestimar o potencial dos alunos surdos faz com que currículos sejam empobrecidos e estritamente tradicionais, fator que impede o aluno surdo de demonstrar na totalidade os seus talentos e desejos para o momento presente e para o futuro.

Para uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível às necessidades específicas dos alunos, o professor deve estimular atividades físicas esportivas e

teatrais para proporcionar a todos os alunos a possibilidade de interação pessoal. A realização de eventos que envolvam todos os alunos proporciona a melhora entre os relacionamentos e diminui a distinção de potencial de um aluno perante o outro.

Para a promoção da educação inclusiva na rede regular de ensino com alunos surdos, ainda é necessário ressaltar a importância da presença de professor bilíngue ou intérprete dentro da sala de aula. A língua de sinais é a primeira língua a ser aprendida e aperfeiçoada pelos sujeitos surdos, dessa forma, para que a proposta inclusiva seja plena, esta língua deve ser assumida nos espaços educacionais para proporcionar desenvolvimento e desempenho dos alunos surdos.

Segundo Lacerda e Lodi (2009), os professores bilíngues são os responsáveis por ministrar aulas em salas que contenham a presença de pelo menos um aluno que tenha como língua de instrução a LIBRAS. Ressalte-se que aliada a esta ação está a proposta curricular adequada aos conteúdos do ensino de cada uma das séries escolares. Assim, em salas de aula inclusivas de surdos, existem professores regentes que podem ser bilíngues LIBRAS/Português ou, juntamente ao professor regente, surge a figura do intérprete que atua de forma conjunta e harmônica ao educador para possibilitar um pleno aprendizado.

Para que haja uma relação educacional entre as culturas surdas e ouvintes, é necessário que a escola se modernize e que os professores aperfeiçoem suas práticas pedagógicas. É um novo paradigma que desafia o cotidiano escolar. São barreiras a serem superadas pelos profissionais da educação, comunidade, pais e alunos.

3.4 Análise da prática pedagógica na inclusão escolar do estudante surdo

As escolas inclusivas não aparecem da noite para o dia e inserir educandos surdos em um ambiente que não lhe propicie aprendizado por meio das práticas educacionais tradicionalistas torna a educação um empecilho na vida do aluno que possui necessidades especiais. FREIRE (1978) considera a educação com base na proposta inclusiva como aquela que acontece com equidade, ou seja, uma educação centrada no aluno e que atenda às necessidades educacionais especiais de todos,

desde as diferenças orgânicas e psíquicas às diferenças étnicas, culturais, sociais e econômicas.

Para que uma escola esteja apta a receber alunos com necessidades educacionais especiais ela tem que estar em constante mudança do seu sistema de funcionamento físico e pedagógico, portanto, ela vai se configurando mediante um longo processo. A questão da inclusão pode ser entendida como

(...) um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1998, p. 74)

No decorrer deste estudo, focalizado na escola e na educação promovida na instituição ao aluno surdo, foi possível observar que o trabalho conjunto dos órgãos de gestão educacional (direção e coordenação) são imprescindíveis para o sucesso do trabalho de inclusão, pois as orientações de atuação dos professores e dos intérpretes são o alicerce para o êxito desta proposta educacional.

A organização Escolar e o sistema escolar como um todo, para adequar-se às condições sociais existentes e atingir os objetivos que são determinados pela sociedade, necessita assimilar métodos e técnicas de administração que garantam a eficiência do sistema, justificando assim a sua própria manutenção. (FELIX, 1996, p. 74)

No primeiro momento, observa-se que as salas de aula possuem estrutura adequada para a proposta que está sendo efetivada com mérito pela escola. A presença de uma maioria de educandos ouvintes e não impede o sucesso de aprendizagem do aluno surdo. O professor regente e o intérprete atuam de forma conjunta e harmoniosa, favorecendo a aquisição da aprendizagem e satisfazendo os interesses educacionais propostos pela instituição educacional.

O aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas adotadas dentro da sala de aula regular torna as aulas prazerosas e dinâmicas. A abordagem do conteúdo ensinado é elaborada pelo professor de classe comum respeitando as limitações e ritmo do aluno surdo que acompanha as aulas por meio de um intérprete. Destaca-se, na primeira abordagem, que a interação entre os profissionais é com o intuito de manter a sincronia do conteúdo ministrado sempre

respeitando o ritmo de aprendizagem do aluno surdo sem gerar detrimento ao aprendizado dos demais alunos.

Em segundo momento, foi possível perceber que recursos educacionais especiais são utilizados. Dessa forma, para realizar atividades educativas com o aluno surdo, vislumbra-se que dentro da sala de aula são utilizados alguns artefatos que facilitam as formas visuais. Assim, dentre os primeiros artefatos culturais para a efetivação do ensino-aprendizagem deste aluno está o uso da língua materna dos sinais, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), por meio de um intérprete.

Por fim, constata-se que, dentro do âmbito educacional, mesmo havendo uma proposta inclusiva, existem pré-conceitos acerca da inserção e manutenção de alunos surdo em salas de aulas específicas que possuam tecnologias assistivas especiais como meio de realização do processo de ensino-aprendizagem. Assim, na E.M.D.A há uma precariedade no uso de tecnologias assistivas, somente focaliza-se o aprendizado na presença do intérprete para traduzir a aula para LIBRAS.

Ao invés de entender o surdo como uma exclusão e um isolamento no silêncio, entender como uma experiência e uma representação visual; ao invés de representá-la através de formatos médicos e terapêuticos, quebrar esta tradição por meio de concepções sociais, lingüísticas e antropológicas; em vez de submeter os surdos a uma etiqueta de deficientes, compreendê-los como formando parte de uma minoria lingüística. (SKLIAR, 1999, p. 16)

Há, portanto, a necessidade da reafirmação da importância e do papel das instituições educacionais que deve priorizar o resgate da dignidade e o respeito à humanidade excluída. Este fim almejado é para permitir a construção de uma sociedade justa em que os direitos de cidadania são respeitados.

De acordo informações transmitidas na entrevista pelas professoras da Escola Municipal Doralice Arruda, percebe-se que o processo inclusivo está acontecendo de forma satisfatória e plena para os alunos surdos, uma vez que todos os sujeitos da entrevista afirmaram que existe o intérprete na escola, fator que favorece na comunicação entre ouvintes e surdos, bem como há um apoio da Secretaria Municipal de Educação que oferece constantes capacitações e cursos de LIBRAS.

Para a professora do aluno em estudo é um fato novo a alfabetização de surdos, pois a mesma está aprendendo para poder ensiná-lo e isto demanda tempo para que haja certo entendimento e compreensão em relação ao seu trabalho com

aluno surdo.

Existe uma grande parceria entre os professores e o professor de apoio, todo material que será utilizado pelo aluno é elaborado e repassado para o apoio uns dias antes, para que o mesmo possa fazer sua apreciação. Além de todo o cuidado pedagógico obtido na escola regular o aluno conta com o trabalho extra-torno da Sala de Recursos.

A presença de aluno surdo na escola é, para os entrevistados, uma possibilidade de fortalecer os diferentes espaços e tempos escolares, pois as ações pedagógicas devem estar comprometidas com a construção de um currículo escolar que mude o foco de um pressuposto de semelhança para o reconhecimento da diferença. De maneira geral os entrevistados referem-se à experiência como satisfatória.

Sasaki (1997, p. 67), diz que a inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estar se preparando para assumir seus papéis na sociedade. O ensino, em vista disto, deve se adaptar as necessidades dos alunos ao invés de buscar a adaptação do aluno aos paradigmas pré-concebidos a respeito do ritmo e da natureza dos processos de aprendizagem.

Quanto a presença do intérprete educacional, constatou-se que essa ação ainda é pouco refletida e compreendida. O que determina dificuldades para esse trabalho. Lacerda (2000) alerta para o fato de que é preciso reconhecer que a presença do intérprete em sala de aula tem como objetivo favorecer não só a comunicação entre surdos e ouvintes, mas, precipuamente, possibilitar e facilitar a aquisição do processo de ensino-aprendizagem, pois os conteúdos acadêmicos serão acessíveis ao aluno surdo. A questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno. Cabe a determinados professores entender melhor a função do intérprete. Figura nova e pouco conhecida no ambiente escolar.

Segundo Lacerda (2000), ao mesmo tempo, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem se preocupar em como passar a informação em sinais, atuando em sua língua de domínio, percebe-se que a condição linguística especial do surdo é respeitada, o que aumenta a chance dele desenvolver-se e construir novos conhecimentos satisfatoriamente.

Para os autores Anita e Kremeryer (2001) aponta que no contexto escolar, especialmente aquele que envolve crianças mais novas, é impossível desempenhar um papel estritamente de intérprete, pois ele participa das atividades procurando dar acesso ao conhecimento e isso se faz com tradução, mas também com sugestões, exemplos e muitas outras formas de interação inerentes ao contato cotidiano com o aluno surdo em sala de aula. Todavia se este papel não estiver claro o trabalho torna-se pouco produtivo.

Essas considerações indicam a importância de se realizarem estudos direcionados para a inclusão de surdos com inserção de intérprete de Língua Brasileira de Sinais em sala de aula e até mesmo avaliar os efeitos de tal processo nas series iniciais de alfabetização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas de hoje estão vivenciando um momento histórico de construção de uma sociedade para todos, alicerçada em ideais de igualdade de direitos e respeito às diferenças. Inspiradas no paradigma da inclusão tornam-se abertas às diversidades sociais, acolhendo todos os alunos de forma igualitária, respeitando suas características únicas e assim contribuindo para a efetivação do direito de todos à educação.

Para que se efetive a educação Inclusiva é necessário que ocorra grandes mudanças e para tanto a escola irá adquirir funções que ela não está preparada para exercer. A instituição escolar terá que modificar o seu sistema adaptando suas estruturas físicas e programáticas, suas metodologias e tecnologias e organizar o âmbito de convivência para que esse esteja preparado para a diversidade.

Assim, percebe-se que há uma necessidade da criação de estratégias por parte da escola, por intermédio do educador, que deve impulsionar ações afirmativas para realizar os fins almejados dentro da proposta inclusiva. É importante que haja a conscientização da identidade sociocultural dos alunos surdos para que seja dado o devido valor à capacidade de entendimento que cada um deles tem do mundo e de si mesmos, em um ambiente educacional especializado que reconheça e valorize as diferenças destes alunos dentro do processo educacional.

Ao inserir o aluno surdo na escola regular é mister que a instituição tenha um novo posicionamento e procedimentos de ensino baseados em concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas, além de mudanças na atitude de professores, modos de avaliação e promoção dos alunos para séries e níveis de ensino mais avançados, pois a inclusão, de certa maneira, submete os professores ao aprimoramento e à capacitação profissional e questiona a qualidade da formação dos alunos.

Ressalte-se que a contribuição do professor de sala de aula tem papel fundamental no processo inclusivo e de adaptação do aluno surdo, pois a atuação deste profissional é constante com este aluno. Para que a inclusão do aluno surdo aconteça de forma plena, é fundamental que haja esclarecimento dos alunos

ouvintes, familiares e comunidade escolar no sentido de esclarecer a respeito desta nova proposta educativa que visa romper os paradigmas tradicionalistas preconceituosos.

A inserção e manutenção de alunos surdos em salas de aulas são meios adequados para valorizar as diferenças e incentivar a promoção do aprendizado com atividades compatíveis as necessidades de todos os alunos. Há, portanto, a necessidade da reafirmação da importância e do papel das instituições educacionais que deve priorizar o resgate da dignidade e o respeito à humanidade excluída. Este fim almejado é para permitir a construção de uma sociedade justa em que os direitos de cidadania são respeitados.

Tanto o educador quanto o intérprete devem estar capacitados para lidar e perceber a surdez no processo educacional. Dessa forma, pode ser efetivado o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo por meio de aulas dinâmicas, com a utilização materiais didáticos acessíveis às limitações deste educando, bem como explicitar a influência da imagem do educador junto do aluno na prática pedagógica da escola.

Para finalizar, conclui-se que na construção do caminho para a inclusão a sociedade e as autoridades devem agir de forma simultânea e coerente. A vontade popular unida às intenções legais vai proporcionar uma mudança nesse quadro de exclusão e desigualdades perante aqueles que possuem necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elizabete oliveira Crepaldi. **Leitura e surdez: um Estudo com Adultos não Oralizados**. São Paulo: RevinteR, 2000.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **A inclusão social da criança especial**. 2004. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br>>. Acesso em: 20 set 2010.

_____. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica**. 2. ed. ampliada. São Paulo : Makron, 2000.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Ministério da Ação Social. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, 1990.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. 2. ed. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEED, 2001. 79p.

_____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para construções de escolas inclusivas/coordenação geral SEESP/MEC.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

CAPOVILLA, F.C. “O implante coclear em questão. Benefícios e problemas, promessas e riscos.” In: CAPOVILLA, F.C; RAFHAEL, W. P. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Língua de Sinais Brasileira.** Vol 2- São Paulo, SP: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2001 p. 1519-1546.

CICCONI, M. **Comunicação Total.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COKELY, D. “Interpretation: a sociolinguistic model.” Sign Language Dissertation Series. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1992. In: LACERDA, Cristina B. F. de; POLETTI, Juliana E. **A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais.** São Paulo: FAPESP Publicações, 2000.

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

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar: Um Problema Educativo ou Empresarial.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. GRUPO de pesquisa da FENEIS. **Educação de surdos e educação inclusiva.** Revista da FENEIS, Rio de Janeiro, ano1, número 1, jan./mar. 1999. pp. 18-20.

FINNEGAN, R. **Communicating.** London & N.York: Routledge, 2002.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** Rio de Janeiro: Plexus, 1997.

LACERDA, CBF de; LODI, ACB (orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua de portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LEBEDEFF, Tatiana B. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In: Adriana Thoma e Maura Corcini Lopes (Orgs.). **A Invenção da Surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, p. 47-61.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoa com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

_____. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão.** São Paulo: Memnon, 2001.

McWHINNEY, J., 2001. "Genetics and Deafness: Shaping the Future." 23 August 2001. In: MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: Caminhos para uma nova identidade.** São Paulo: PUC, 1996.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: Caminhos para uma nova identidade.** São Paulo: PUC, 1996.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão/Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 2ª edição. Editora Mediação, Porto Alegre, 2001.

_____. **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade.** Porto Alegre: Educação e Realidade, v. 24, n.2, p. 15-32, Jul./dez. 1999.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta? Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, Maria Regina; GÓES, Maria Cecília. "O Ensino para Surdos na Escola Inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão." In: SKILIAR, Carlos (Org). **Atualidades da educação Bilíngüe para Surdos.** Volume I. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STOKOE, W. Sign language structure. (Edição revisada.) Silver Spring: Listok Press, 1978. In: LACERDA, Cristina B. F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos.** Disponível em:

<http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/historia_educacao_surdos/texto29.pdf> Acesso em 28 de dez. de 2010.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

TREVISAN, Patrícia Farias Fantinel. **Ensino de Ciências para Surdos através de software educacional.** Manaus: UEA, 2008. Disponível em: <www.pos.uea.edu.br/data/area/titulado/download/10-15.pdf> Acesso dia 10 de jan. de 2011.

VEIGA-NETO, A. “De Geometrias, Currículo e Diferenças.” In: _____. **Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças.** Campinas: n° 79, 2002.

VOLTERRA, V. Linguaggio e sordità – parole e segni per l’ educazione dei sordi. Firenzi: La Nuova Itália, 1994. In: LACERDA, Cristina B. F. de; POLETTI, Juliana E. **A escola inclusiva para surdos:** a situação singular do intérprete de língua de sinais. São Paulo: FAPESP Publicações, 2000.

ANEXOS

Anexo A – Questionário da entrevista

QUESTIONÁRIO

1. De que maneira, na sua opinião, as escolas da rede regular de ensino estão promovendo a inclusão?

2. Como o professor pode auxiliar para a elaboração de um currículo escolar capaz de satisfazer as necessidades educacionais dos alunos surdos?

3. Na sua concepção, de que forma o currículo pode favorecer para o processo de ensino-aprendizagem dos surdos?

4. O currículo e demais propostas pedagógicas utilizadas na escola em que você trabalha estão dentro da proposta da educação inclusiva?

5. Aponte três ações necessárias de serem implementadas pelo professor, dentro da sala de aula, para favorecer o desempenho educacional do aluno surdo?

6. Qual a sua opinião a respeito da educação bilíngue?

7. Na sua opinião, qual o método mais eficaz para promover a educação de surdos: oralismo, comunicação total ou bilingüismo? Por que?

8. A presença de dois professores dentro da sala de aula que inclui alunos surdos torna-se necessária e é capaz de favorecer no processo educativo destes alunos? Por que?

9. Considerando a sua experiência na área da educação, disserte, em poucas linhas, quais os avanços percebidos na rede regular de ensino a respeito da interação entre os suros incluídos e os demais alunos da escola.

10. Aponte quais as mudanças emergenciais que devem acontecer no contexto escolar para que a educação aconteça cada vez de forma inclusiva.

Obrigada!