

**HELENA DO NASCIMENTO MENÊSES**

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM  
COM ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR  
NO MUNICÍPIO DE MARABÁ-PARÁ-BRASIL**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Eduarda Margarido Pires**

**Coorientador: Prof. Doutor Ricardo Figueiredo Pinto**

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett**

**Lisboa**

**2016**

**HELENA DO NASCIMENTO MENÊSES**

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM  
COM ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR  
NO MUNICÍPIO DE MARABÁ-PARÁ-BRASIL**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, defendida em provas públicas, no dia 28 de abril de 2016, perante o júri com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor Paulo Drumond Braga

Arguente:

Prof. Doutor Carlos Carranca

Orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Coorientador:

Prof. Doutor Ricardo Figueiredo Pinto

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett**

**Lisboa**

**2016**

*Dedico ao meu pai Evangelista Beserra do Nascimento, que sempre acreditou em meu potencial apoiando minhas decisões, acrescentando para minha formação pessoal e profissional, principalmente na realização deste trabalho, e ao meu netinho, Pedro Lucas, inspiração e incentivo maior da vovó.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, a quem devo a vida e todas as minhas conquistas, inclusive mais esta;

Ao meu neto Pedro Lucas, aos meus filhos Jhefferson, Nássara e Lynie, pela compreensão dos momentos em que não pude estar presente;

A minha nora Élide e ao meu genro Denis que também são filhos presente de Deus;

Ao meu esposo César, por sempre apoiar todas as minhas decisões e estar sempre ao meu lado;

Agradeço aos meus pais Evangelista e Branca, que sempre incentivaram meus estudos;

A minha melhor amiga e colega de curso Lúcia, por sempre dividirmos as preocupações e sonhos durante esta caminhada;

A meu amigo, Prof. Robson Caetano, pelos diálogos produtivos e sugestões em minha pesquisa;

A todos os professores do curso de Mestrado, pelas contribuições em nossa formação;

E por último, mas não menos importante, ao meu orientador, Drº. Ricardo Figueiredo pela paciência e pela aceitação em me orientar.

A todos o meu muito obrigado!

## RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo a formação de professores no ensino regular no município de Marabá-PA, voltada para a Educação Especial de alunos com surdez. Com uma metodologia predominantemente quantitativa foram observados os temas abordados nas formações e entrevistados 52 professores que participaram das respectivas formações com o objetivo principal de identificar os principais obstáculos para se lidar com a comunicação e interação de alunos com surdez no ensino regular e apontar novas práticas pedagógicas que possam colaborar para a formação de professores que lidam com esses alunos. Os resultados mostram, entre outros fatores, as percepções e os desafios ainda a serem superados pela docência do ensino regular referente ao aluno com surdez, tais como desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ausência de intérpretes e de materiais pedagógicos e outros recursos específicos. Durante a pesquisa também foram desenvolvidas oficinas com os professores com práticas pedagógicas para trabalhar com as crianças surdas nas salas regulares das escolas públicas de Marabá. Espera-se que esta pesquisa torne possível reflexões sobre a criação de novas propostas e temas para a formação do professor trabalhar com a inclusão escolar em sala comum, em particular, ao aluno com surdez.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Inclusão. Ensino regular. Surdez.

## ABSTRACT

This work has as study object the training of teachers in regular education in the city of Marabá-PA, focused on Special Education students with deafness. With a predominantly quantitative qualitative methodology the themes were observed in the training and interviewed 52 teachers who participated in their training with the main objective to identify the main obstacles to deal with the communication and interaction of students with deafness in mainstream education and point to new practices teaching that could contribute to the training of teachers who deal with these students. The results presented describe, among other factors, perceptions and challenges still to be overcome by teaching regular education related to the student with hearing loss, such as ignorance of the Brazilian Sign Language (LIBRAS), lack of interpreters and teaching materials and other specific features. During the research they were also developed workshops with teachers with pedagogical practices to work with deaf children in regular rooms of public schools in Marabá. It is hoped that this research makes it possible reflections on the creation of new proposals and topics for the training of teachers working with school inclusion in the common room, particularly the student with deafness.

**Keywords:** Teacher formation. Inclusion. Regular education. Deafness.

## ABREVIATURAS E SIGLAS

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado

**CM** – Configuração das Mãos

**EF/C** – Expressão Facial e/ou Corporal

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**FENEIS** – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

**HP** – Hora pedagógica

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**INES** – Instituto Nacional de Educação de Surdos

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais

**L1** – Primeira Língua

**L2** – Segunda Língua

**MEC** – Ministério da Educação

**MEC-SEESP** – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial

**M** – Movimento

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**ONU** – Organização das Nações Unidas.

**O/D** – Orientação ou Direcionalidade

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PA** – Ponto de Articulação

**SEMED** – Secretaria Municipal de Educação

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR NO MUNICÍPIO DE MARABÁ-PA.....</b>	<b>30</b>
2.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS .....	50
<b>CAPÍTULO III – TRABALHANDO COM O ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR.....</b>	<b>61</b>
3.1 CONHECIMENTOS INDISPENSÁVEIS PARA SE TRABALHAR COM O ALUNO COM SURDEZ.....	61
3.2 SUGESTÕES DE OFICINAS PEDAGÓGICAS COM MATERIAL DIDÁTICO VOLTADO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	65
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>82</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>92</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO- 1 Você já teve alguma experiência docente com alunos surdos? 32

GRÁFICO 2 Você é a favor do aluno surdo no ensino regular? 33

GRÁFICO-3 Na sua opinião, qual a escola ideal para atender aluno com surdez? 34

GRÁFICO-4 A proposta pedagógica da escola em que você trabalha contempla a educação inclusiva do aluno com surdez? 35

GRÁFICO-4 A proposta pedagógica da escola em que você trabalha contempla a educação inclusiva do aluno com surdez? 37

GRÁFICO-2 Você tem alguma formação continuada sobre alunos surdos? 38

GRÁFICO-3 Das formações oferecidas pela Secretaria de Educação, das quais você participa são sugeridas metodologias de ensino para que fomentem a inclusão e participação do aluno com surdez? 39

GRÁFICO-4 Sendo que formação continuada pode ser hora pedagógica, hora atividade, conferências, encontro de estudo na escola, etc. A escola oferece alguma dessas formações na área da surdez? 40

GRÁFICO-5 Como você considera que seu aluno surdo compreende o conteúdo ministrado em sua disciplina? 41

GRÁFICO-6 Suas experiências educacionais influenciam na sua prática em sala de aula com alunos surdos? 42

GRÁFICO -7 Você faz plano de aula diferenciado para o aluno surdo? 43

GRÁFICO-8 As avaliações são instrumentos obrigatórios nas escolas de Marabá – Pará. Há critérios específicos para a avaliação do aluno surdo? 44

GRÁFICO-9 Marque os recursos didáticos que você usa com menos frequência nas suas aulas. 46

## ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Figura 1: órgãos do ouvido humano e sua ligação com o cérebro 62

Foto1: Professores confeccionando material pedagógico 72

Foto 2: Professores construindo jogos pedagógicos com sucatas, materiais reciclados.72

Foto 3: Caracol de caça palavras 74

Foto 4: Sequência Numérica. 74

Foto 5: Tabuada divertida 75

Foto 6: Sequência alfabética 75

Foto 7: Sequência alfabética 76

Foto 8: Dominó da adição 76

Foto 9: Caça palavras 77

Foto 10: Jogo com argolas 78

## INTRODUÇÃO

A ideia de fazer um estudo sobre a formação de professores que tem alunos surdos na sala regular surgiu pelo convívio e compartilhamento de relatos com colegas de profissão e observações diárias nas visitas que fazemos nas salas de aula das escolas com alunos surdos. Nessas conversas informais com os professores desses alunos, fomos informados que nas formações que são oferecidas pela Secretaria de Educação (SEMED) do município de Marabá-PA, o foco geralmente é somente a disciplina que ministra e, quando surge o tema surdez ou mesmo da educação especial, o mesmo tema é tratado de uma forma muito superficial. Durante uma formação, também presenciamos uma professora fazer a seguinte pergunta: “Por que nas formações de professores não há formação voltadas para o professor trabalhar com crianças especiais surdas? Tenho muitas dificuldades para me comunicar com meu aluno surdo e nossa formação é somente voltada para disciplina com a qual trabalhamos.”

Entre as várias outras experiências relatadas por professores que já se depararam com alunos surdos em suas aulas no ensino regular, destacamos a seguinte: um professor de Língua Portuguesa, do quinto ano do ensino fundamental, relatou que tinha uma aluna com surdez que sentava ao fundo da sala e, mesmo os colegas desconhecendo LIBRAS, todos tinham desejo ou curiosidade de se comunicar com a aluna utilizando algum tipo de gesto. Certo dia a mãe dessa aluna procurou o professor e contou que um outro aluno, com práticas de extrema crueldade de *Bullying*, tentava furar sua filha com a ponta de um lápis. A mãe revelou o surpreendente fato de que desconhecia a LIBRAS, mas conseguia entender tudo que a filha falava com seu instinto de mãe. O caso foi levado a Direção da escola, sendo que depois a aluna surda apontou o aluno agressor, o qual teve seus pais chamados para as devidas providências. Após esse caso a coordenação pedagógica fez uma reunião com todos os professores que davam aula para essa aluna e vieram à tona fatos preocupantes: os professores de todas as disciplinas (História, Geografia, Matemática, etc.), principalmente o de Língua Portuguesa disseram que não sabiam detectar se a aluna realmente sabia ler ou não. Ou seja: se compreendia o que estava sendo escrito no quadro ou apenas copiava de uma forma mecânica. Os professores ainda disseram que não sabiam como iriam avaliar a aluna, sendo que ainda estava no início do semestre letivo, e que tipo de atividades diferenciadas fariam. O resultado da reunião foi que todos os professores reconheceram não estarem ”preparados”

para lidar com aquela necessidade especial da aluna. Foram ainda proferidos discursos de que a Lei da Inclusão no Brasil, apesar de possuir uma boa intenção, não estabelecia em seus artigos determinações sobre a capacitação ou o preparo dos profissionais para efetivá-la, tornando-se assim uma lei morta ou apenas no papel. Chegou-se assim a triste conclusão de que todos estavam fazendo naquele momento era apenas “socializar” a aluna, não contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento de seu aprendizado. A mãe da aluna foi aconselhada a transferir sua filha para uma outra escola que era referencia em alunos com surdez em outro bairro, o que realmente aconteceu.

A história particular desse “fracasso” educacional referente ao trabalho com a inclusão de alunos com surdez no ensino regular pode estar se repetindo em várias outras escolas, não apenas no município de Marabá-PA, mas em várias outras partes do Brasil, urgindo a necessidade de estudos sobre a formação de professores que atuam no ensino regular e que, subitamente, se deparam com alunos especiais com surdez e não sabem o que fazer.

Desta forma iniciamos nossa pesquisa fazendo observações durante as formações de Prática Pedagógica de educação especial com professores do ensino regular e de salas de Atendimento educacional especializado – (AEE), sobre o trabalho que esses profissionais vem desenvolvendo nas escolas e, especialmente nas salas com crianças surdas inclusas, no sentido de ampliar a visão de conhecimento sobre a função que deve desempenhar um formador de professores que atua nas escolas publicas do município de Marabá. Pudemos delinear, de antemão, o quadro de que as crianças surdas são incluídas nas salas somente porque a Lei estabelece esse direito a elas, mas a inclusão de fato é uma ficção. Ao mesmo tempo em que são incluídas essas crianças também são excluídas, ou seja, por não interagir com os professores e colegas é uma “exclusão disfarçada de inclusão”.

Foi neste contexto que surgiu o interesse pelo tema da pesquisa: a formação de professores do ensino regular que lidam com alunos surdos, buscando investigar como são dirigidas essas formações, que conteúdos específicos são trabalhados para preparar um professor para “incluir” ou socializar um aluno com surdez, contribuindo significativamente para seu aprendizado e não apenas fazendo de conta. Assim surgem vários questionamentos: Como o professor ensina seus alunos surdos se este professor não sabe Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)? Como planeja as aulas para incluir esse aluno? O ensino é igual para todos – surdos e ouvintes - ou diferenciado? O que está sendo feito referente às mudanças e adaptações nos cursos de formação continuada? Como formar esses docentes? Qual seria a

formação adequada ou os conhecimentos mais pertinentes a serem trabalhados nestas formações, segundo os professores?

Esta pesquisa teve uma abordagem predominantemente quantitativa, a partir dos dados que foram fornecidos pelos professores que participaram das formações nas escolas públicas de Marabá-PA. Em acréscimo, após a obtenção dessa informação com aplicação de entrevistas com professores de alunos especiais com surdez, foram desenvolvidas oficinas de práticas pedagógicas para trabalhar com as crianças surdas nas salas regulares das escolas públicas de Marabá.

Assim o **objetivo geral** desta pesquisa foi identificar como ocorrem as formações continuadas de professores do ensino regular, com alunos especiais com surdez, em Marabá-PA, analisando de que forma as mesmas contemplam essa necessidade e, a partir desse diagnóstico, descrever o que poderia ser apresentado como metodologias que possam aprimorar a formação dos profissionais neste município.

Para alcançarmos esse objetivo geral utilizamos os específicos:

- a) Descrever como ocorrem as formações continuadas de professores em educação especial em Marabá-PA e de que forma as mesmas contemplam essa necessidade especial de surdez;
- b) Analisar os principais obstáculos para se lidar com a comunicação e interação de alunos com surdez;
- c) Conhecer as novas práticas pedagógicas que colaboram para a formação de professores do ensino regular que lidam com alunos com surdez;
- d) Propor, a partir das dificuldades encontradas, ideias, práticas pedagógicas, seminários e confecção de material pedagógico para alunos com surdez.

A metodologia pesquisa foi realizada através de **levantamento bibliográfico** sobre a formação de professores, a educação especial e a surdez, e **documental**, sobre as leis que regulam tais temas e também por meio de entrevistas e questionários aplicados a formadores, gestores e professores da rede municipal que participaram das formações.

A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com formadores e gestores com questionários abertos e fechados aplicados aos professores da rede pública municipal que participaram das formações. Configura-se, como já foi dito, como uma pesquisa predominantemente quantitativa, devido apresentar uso de alguns gráficos e tabelas quantitativas.

O *locus* foram escolas públicas municipais onde tinham alunos surdos matriculados. O objeto da pesquisa foram professores ativos que lidam com alunos surdo no ensino fundamental I, II e EJA (Educação de Jovens e Adulto) no ensino regular. A pesquisa contemplou 11 (onze) escolas do total de 11 (onze). Dos professores um total de 58 (cinquenta e oito) participaram 52 (cinquenta e dois) os outros 6 (seis) não foram encontrados ou não quiseram participar.

Ao final do período de pesquisa oferecemos oito (8) oficinas pedagógicas com materiais reciclados, construção de jogos e materiais adaptados para melhorar o aprendizado dos alunos surdos e de certa forma facilitar o trabalho dos professores que lidam com esses alunos no ensino regular.

Apesar da abrangência do tema, nesta dissertação o foco será a formação de professores de apenas um município, seguido das sugestões de temas a serem trabalhados nestas mesmas formações referente a aluno com surdez.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro são apresentadas algumas visões teóricas sobre a Educação Especial no Brasil e sobre a surdez. No segundo capítulo o foco foi à pesquisa realizada sobre a formação dos professores no município de Marabá-PA e o terceiro é composto pelas sugestões metodológicas, ou seja, oficinas de LIBRAS e confecção de materiais pedagógicos a serem trabalhadas em formações do ensino regular destinada a alunos com surdez.

Espera-se desde já que esta pesquisa possa fornecer subsídios teóricos e metodológicos para a formação de professores que atuam no ensino regular sobre a educação especial inclusiva da escola pública de Marabá, para a partir do estudo desse caso em particular, ampliar possivelmente para outros municípios.

## CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO

Olhando para o passado e fazendo uma análise do período histórico da educação especial no Brasil nos séculos XVII e XVIII é possível perceber que nessa época era comum acontecer práticas discriminatórias que promoviam inúmeras situações de exclusões sociais. Esse mesmo período ficou caracterizado pela ignorância e a rejeição da pessoa com necessidades especiais onde a família, a sociedade, escola, o meio em que viviam esse público se encarregavam de excluí-los do convívio social:

“Assim sendo, na antiguidade as pessoas com deficiência mental, física e sensorial eram apresentadas como aleijadas, mal constituídas, débeis, anormais ou deformadas. Percebidos como degeneração da raça humana no período em que predominava o princípio da eugenia, essas pessoas eram abandonadas ou eliminadas.” (Bruno; Mota, 2001, p. 25).

Rodrigues (2003, p. 08) registra que os espartanos deficientes eram jogados do alto dos rochedos para que morressem e, em Atenas, eram rejeitados e abandonados em praças públicas ou nos campos. Tal exercício era admitido e coerente na visão de Aristóteles e Platão, principalmente se a pessoa deficiente fosse dependente economicamente da família, gerando despesas.

Com o passar dos tempos essa visão foi mudando lentamente, principalmente com as aberturas das primeiras grandes escolas que agregavam de certa forma a educação da pessoa surda. De acordo com a literatura, os grandes idealizadores da educação dos deficientes auditivos como nos afirma Rocha (2008, p. 15-18), o abade francês Charles Michel L'Épée fundou a primeira escola voltada para o ensino e aprendizagem do aluno surdo no ano de 1755, contando com a presença de sessenta alunos surdos de classes sociais diferenciadas. Acreditamos que nesse momento se deu o movimento de inclusão quando juntou pessoas ricas e pobres no mesmo estabelecimento de ensino. L'Épée começou usando os sinais que os próprios surdos utilizavam para comunica-se e depois foi aumentando essas formas de comunicação onde criou outros sinais metódicos para melhor se comunicar e desenvolver o processo da linguagem escrita. Essa escola foi de natureza privada e pública ou seja, gratuita até o ano de 1791, quando foi transformada em um Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris e teve seu primeiro diretor o abade Sincard em (1742 – 1822). A autora Rocha (2008) nos mostra a existência de outra escola que foi fundamental para esse período: a escola

fundada por Heinicke foi a primeira Instituição na Alemanha criada para atender as pessoas com necessidades especiais com surdez, situada na cidade de Leipzig e começou a funcionar no ano de 1778, utilizando o método oral apesar de usar alguns sinais e o alfabeto digitalizada<sup>1</sup> que pudessem desenvolver a fala.

Mas o que é considerado o primeiro professor de surdos da história foi Pedro Ponce de León (1510 – 1584), um monge beneditino espanhol, que criou, com dois surdos que foram morar com ele no mosteiro, o primeiro alfabeto manual que temos conhecimento na história. Segundo Honora (2014, p. 51) a criação desse alfabeto parece dar a impressão que tinha-se o objetivo de suprir uma lacuna que havia na comunicação oral. Ponce de León criou o alfabeto manual como um meio de acesso a escrita e à leitura para só então se enfatizar a fala.

No entanto, mais tarde veio outra descoberta que contribui grandemente para os avanços da educação especial de pessoas surdas. Os estudos apontavam que por mais que se usassem os sinais para se comunicar com as pessoas surdas, o que predominava mesmo era a linguagem falada, por isso a insistência maior para que essas pessoas falassem. Alguns acreditavam que assim como eles não falavam conseqüentemente não pensava, com isso perdiam os direitos de casar-se e herdar bens. Sabemos atualmente que com o passar dos tempos esse não é o único meio, pois a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS já é reconhecida como língua oficial das pessoas com deficiências auditiva.

Em outro momento a autora Rocha (2008, p.18) também comenta sobre a abertura de uma nova escola. Dessa vez a inovação foi apresentado pelo médico francês Dr. Jean-Marie Gaspard Itard no ano de (1775 – 1838). O mesmo trabalhou no Instituto de Paris por 38 anos dando continuidade de suas pesquisas que há principio estavam voltadas para a cura da surdez e mais adiante, posteriormente para a aquisição da fala e o aproveitamento dos resíduos auditivos dessas pessoas. Acontece então a experiência com o menino Victor de Aveyron que, com a idade aproximada de doze anos, é encontrado numa floresta ao sul da França, apresentando graves índices de comprometimentos emocionais e também não falava e não respondia há nenhum estímulos sonoros. Itard interessou pelo caso do menino que foi levado para o Instituto de Surdos em Paris, sob sua tutela.

Supõe-se que esse menino Victor vitimado de um abandono familiar cresceu sozinho no meio do mato e quando encontrado foi objeto de pesquisa por alguns anos. Itard meticulosamente estudou e observou as ações e reações do menino durante três anos, tempo

---

<sup>1</sup> Quando fala-se aqui em “digitalizada” quer dizer que a palavra não é representada por um único sinal, sendo necessário “soletra-la” letra por letra com a língua de sinais.

que Victor viveu em ambiente social. Durante esse tempo foi feita descobertas interessantes que mais tarde ajudaria outras pessoas surdas como afirma Rodrigues e Maranhe:

“Itard levantou comportamento e reações de Victor, relacionou e fez descobertas importantes, como as relações fisiologias entre garganta, nariz, olhos e ouvidos. Assim, criou a otorrinolaringologia. Foi o fundador da Psicologia Moderna e da Educação Especial; forneceu importantíssimos elementos para o estudo do significado das aquisições culturais ao funcionamento da inteligência humana. [...] Victor não era mais um menino selvagem de quando fora encontrado, mas, também, não de tornou, de acordo com os parâmetros da época, humano.” (Rodrigues; Maranhe, 2008, p.12).

Certamente que nessa época muitas dessas crianças sobreviviam, vivendo escondidas distante do convívio dos parentes num mundo repleto de solidão e total exclusão. Atualmente no que diz respeito ao tratamento com alunos surdos dentro da escola, ou mais propriamente dentro da sala de aula, os professores devem agir com cautela para não excluírem ou isolarem mais esses alunos, ou seja, fingindo que o problema não existe ou mesmo fazendo atividades que estes alunos não possam participar.

Partindo deste contexto surge a ideia do processo de democratização nas escolas onde fica claro o paradoxo da inclusão e da exclusão que é quando os sistemas de ensino passam a permitir o acesso de pessoas com necessidades especiais, que logo são excluídas por fazer parte de um padrão diferente daquele que a escola almeja. Ao reconhecer as dificuldades encontradas nos sistemas educacionais de ensino fica claro a vontade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas de combater e superá-las. A esse respeito contempla as palavras de Mantoan:

“Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos Países Nórdicos, em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação. Sua noção de base é o princípio de normalização, que, não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptção. (2003, p.15).”

No entanto, no final do século XIX e início do século XX vem a esperança que visa à inclusão das pessoas com necessidades especiais com a institucionalização de escolas, das classes especiais das escolas públicas que tendem oferecer um aprendizado e educação a parte.

Nessa ocasião, a escola era delimitada como privilégio de poucos, podemos deduzir que era permitido a um pequeno grupo, um verdadeiro movimento de exclusão que se evidenciou mais tarde nas práticas, nas políticas educacionais que produz o direito a igualdade social. No Brasil barreiras começam a ser quebradas com a Constituição Federal de 1988, ao nos trazer alguns objetivos que norteiam essa inquietação “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quais outra forma de discriminação” (Art. 3º, Inciso IV) cerrando aqui as possibilidades de continuidade dos grandes números de “reclusões” registradas”.

Como afirma a declaração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 59 quando diz:

“I- Os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades especiais: currículo, método, técnica, recursos educativos e organização específica para atender suas necessidades,  
 II- Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados.”  
 (BRASIL, 1999, p.150).

Durante muito tempo pessoas portadoras de necessidades especiais foram excluídas e estigmatizadas por ser diferente e por ter uma deficiência. Eram vistas como pessoas incapazes de produzir, de aprender e até mesmo de se comportar e conviver em grupos ou socialmente e com isso, as pessoas portadoras de necessidades especiais perdiam o direito de ser cidadão, ficando à margem da sociedade. Esse pensamento se reproduziu por muito tempo passando de geração em geração.

Acreditamos que para ensinar um aluno com dificuldades, com limitações parti-se do ponto de vista de que o aluno com necessidade especial sabem alguma coisa e que podem aprender, desde que seja respeitado seu tempo e o jeito próprio, o importante é que o professor nutra no aluno expectativa elevada de uma aprendizagem.

O segundo acontecimento foi na Espanha, a Conferência de Salamanca aconteceu nos dias 7 a 10 de junho de 1994 e reafirmou na íntegra o compromisso da Educação para todos, incluindo as pessoas com necessidades especiais, crianças, jovens e adultos dentro do sistema regular de ensino de educação e re-endossando a Estrutura de Ação em Educação Especial. De acordo com a Declaração de Salamanca toda criança que apresentasse dificuldades de aprendizagem seria oferecida a oportunidade de ser incluída nos projetos educacionais e

programas para alcançar ou melhorar o nível de aprendizagem. (BRASIL, 1995, p.9). Ressaltando a importância do mesmo estar inserido na escola regular, cabendo a escola adequar-se as necessidades do aluno.

Acreditando que a escola inclusiva que precisamos, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), implica em uma nova postura da escola regular propostas de ações de inclusão no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos e em especial as que merecem um olhar mais afetivo, inclusivo e participativo nas ações da escola e da sociedade. Segundo afirma Mantoan:

“Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da idéia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos.” (2013, p.09).

Numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade, porém, para oferecer uma educação de qualidade para todos sem exceção, inclusive para as pessoas com dificuldades ou com necessidades especiais, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se.

Durante décadas a comunidade surda foi esquecida, sofrida e até mesmo marginalizada por uma sociedade excludente. As conquistas já adquiridas, vêm fluindo paulatinamente, graças ao empenho cada vez maior dos movimentos sociais promovidos pelas pessoas surdos, de lutar por igualdades e reivindicar seus direitos. Esses direitos adquiridos são possíveis de se notar graças às políticas públicas nacionais, exclusivamente, voltadas para pessoas com deficiências auditivas.

Assim, a educação deve voltar-se para a solução do problema, como encontrar caminhos que possibilitem ao surdo adquirir e desenvolver linguagem para que ele possa interagir com os ouvintes e tornar-se um ser produtivo com conhecimentos e até compartilhando saberes. Porém, a falta de comunicação e interação com os ouvintes traz alguns impedimentos práticos para o pleno desenvolvimento da vivência dos alunos surdos. Nessa concepção afirma à antropológica Sá citando Santana, a necessidade de reconhecer as várias especificidades culturais manifestadas na língua, nos hábitos e nos modos de socializar,

de certa forma não está defendendo que a pessoa surda faz parte de uma raça diferente ou de uma sociedade distinta a das famílias dos ouvintes.

“[...] nem estamos pretendendo incentivar a criação de grupos à parte, de minorias alheias à sociedade majoritária. Pretendemos, sim, que sejam reconhecidas as várias “especificidades culturais” manifestadas na língua, nos hábitos, nos modos de socialização e de funcionamento cognitivo que dão origem a uma cultura diferente. [...] O objetivo de considerar, no estudo, na problemática do surdo, a questão cultural, não é o de incentivara criação de grupos minoritários à margem da sociedade, mas justamente ao contrário, ou seja, o de considerar a diferenciação lingüística como necessária para possibilitar o desenvolvimento normal da cognição, da subjetividade, da expressividade, e da cidadania da pessoa surda.” (1999, p, 157-8).

A promoção do aprendizado e o atendimento às pessoas com necessidades especiais surdas tiveram um grande avanço a partir da Lei nº 10.436/2002, de 24 de abril de 2002 e o Artigo 18 da Lei no 10.098/2000 de 19 de dezembro de 2000 do qual termos:

**“Artigo 1º** É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

**Parágrafo Único.** Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüísticode natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

**Artigo 2º** Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente de comunidades surdas do Brasil.

**Artigo 3º** As instituições públicas e concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditivas, de acordo com as normas legais em vigor.

**Artigo 4º** O sistema educacional federal e os sistemas estaduais, municipais e do Distrito Federal deve garantir a inclusão nos cursos de formação educação especial, de fonoaudiologia e de magistério em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.

**Parágrafo único** A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.”

No Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Ainda no parágrafo único a formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

A Lei nos Artigos acima e o Parágrafo Único a torna oficial e legal a Libras como meio de comunicação e expressão da pessoa surda, determinando que seja garantida e difundida de forma institucionalizada, isto é, a Libras é a primeira língua da pessoa surda, mas não substituirá modalidade escrita da língua portuguesa.

A LIBRAS é a segunda língua oficial do Brasil, a primeira para pessoa surda e não podendo ser substituída por nem uma outra língua. Embora, o surdo aprenda outras linguagens que sugue interessante para agregar a seus conhecimentos. Pode-se entender que é preciso rever conceitos de inclusão, deve ser considerada uma formação que capacite professor para trabalhar com alunos com surdez. Como afirma Royo e Urquizar:

“As dificuldades de comunicação da criança surda em seu ambiente podem afetar seu processo de socialização e de construção de personalidade, dependendo da atitude adotada pelas pessoas nos dois ambientes mais próximos: o familiar e o escolar.” (2012, p.120).

O homem em sua essência já trás essa tendência de unificar determinados meios sociais categorizando as pessoas de acordo com padrões pré-estabelecidos para uma sociedade estigmatizada.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação No. 9394/96, a Educação Especial no Brasil oferecida pelo Estado é gratuita. Em seu Artigo 59 a referida Lei ressalta a necessidade de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos diferenciados, bem como de professores com especialização, capacitados para o trabalho, visando à integração da vida em sociedade dos portadores de surdez.

Contudo, a realidade é outra. Na verdade, não se vê o cumprimento da Lei por diferentes razões: falha no preparo dos professores especializados, despreparo tanto dos diretores das Escolas, onde se inserem as Classes de Educação Especial, como dos professores das Classes de Educação Regular para receber a clientela advinda das Salas Especiais. Mas também não estamos afirmando que os professores usam o oralismo. Atualmente, sabe-se que este método não é o melhor caminho para a educação da criança surda pois ele dificulta a integração dessa clientela à escola e à sociedade. Segundo Botelho (1998), no oralismo, a proposta é a aceitação do portador de surdez por meio da oralização. O professor coloca como ponto central do ensino a fala e não a comunicação. Passa a ser um método clínico, cujo objetivo para Skliar (1998, p. 10). "... é o disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes". Isto significa que não se prepara a criança para viver para si mesma e se realizar como pessoa, mas somente em função do mundo dos ouvintes.

De acordo com publicações da ONU (1991), a perda auditiva é uma das deficiências mais comuns encontradas na população escolar com a porcentagem de 1,5% entre crianças e adolescentes. Diante desta realidade, a sua importância no desenvolvimento intelectual e social do indivíduo reside no fato de que a audição e a linguagem são funções essenciais à comunicação oral entre os seres humanos. Por meio da audição, originam-se os processos e mecanismos da formação e desenvolvimento da linguagem. Daí a importância que se deve dar à capacidade auditiva na educação, levando-se em conta as dificuldades da criança surda que não pode adquirir espontaneamente a linguagem, necessitando de técnicas pedagógicas específicas, de professores especializados, de recursos e aparelhos. (Nascimento, 2002, p.11).

Também não se pode perder de vista a criança portadora de audição subnormal cujas perdas moderadas e leves de audição acarretam desajustamentos, distúrbios de linguagem oral e escrita e mal aproveitamento escolar. Nesse caso, muitas vezes, a criança passa por portadora de deficiência mental, porque, compartilhar uma linguagem comum é pré-requisito da integração plena da criança na família, na escola, na comunidade e na sociedade. (Nascimento, 2002, p.11).

Na história do desenvolvimento cognitivo da criança surda, Moores (1978, apud Marchesi, 1991) destaca três etapas: na primeira, até os anos cinquenta, os estudos baseavam-se em avaliações psicométricas, utilizando-se de lápis e papel como instrumentos: os resultados indicavam o menor rendimento para os portadores de surdez; na Segunda, dos anos sessenta a oitenta, Myklebust (1960), baseando-se no ensino através do oralismo, afirmava

que o desenvolvimento intelectual da criança surda tinha características próprias e que um aspecto marcante era sua vinculação ao concreto, pois ela apresentava dificuldade de reflexão e de pensamento abstrato. Furth (1966) muda essa visão e baseando-se nos estudos de Piaget, passa a afirmar que a surdez não está necessariamente ligada à falta de inteligência e que a dos surdos é semelhante à dos ouvintes. Na terceira fase, a partir dos anos oitenta, com o advento da língua de sinais, tendo como defensores Skliar (1998, 1999), Botelho (1998) e outros, a nova visão do processo do desenvolvimento cognitivo do surdo sofre mudanças, passando a ser considerado uma diferença e não uma deficiência, o que traduz também o pensamento de Ciccone (1996).

Pessotti (1990), Mazzotta (1996) e outros lembram que a primeira instituição para a educação de surdos – mudos foi fundada por Charles M. L'Epée (Abade L'Epée), criador do método de sinais, cuja obra mais importante é "A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos", publicada em 1776. Esta obra orientou as realizações de Heineche na Alemanha (1729-1790) e Braidwood (1715–1806) na Inglaterra. Heineche criou o método oral, conhecido atualmente como **leitura labial ou oro-facial** em oposição ao "método de sinais", hoje conhecido como "Linguagem de Sinais", que tem suscitado sérias polêmicas até os dias atuais.

Já a introdução do modelo oralista na educação da criança surda tem sua história ligada a três momentos: a proposta da Gramática de Port Royal (1660), um movimento que propôs uma Teoria Racionalista da Linguagem; as pesquisas de campo da fonética; as descobertas na medicina e na eletrônica, que contribuíram para a valorização da linguagem falada ou oral. Esses momentos foram decisivos para os investimentos no ensino da fala para os surdos.

Para Botelho (1998), bem como para Skliar (1998), o modelo clínico de referência oralista passou a ser utilizado na educação de surdos. A surdez passa a ser medicalizada por causa do déficit da fala. A orientação, de acordo com Vygotsky (1993: p. 18), é " ... a vida da criança surda deve ser organizada de tal modo que a fala seja necessária e interessante para ela, e a língua de sinais sem importância e desnecessária". Assim, para Botelho (1998) com uma abordagem clínicoterapêutica e não pedagógica, os surdos tornam-se pacientes e não alunos. Diante do exposto, conforme Skliar (1998), o professor passa a exercer um papel semelhante ao do fonoaudiólogo cujo objetivo é disciplinar o comportamento e o corpo para que o portador de surdez seja aceito pela sociedade.

“Com a imposição de um aluno especial, sem o preparo da própria criança e dos que deverão recebê-la (professor, colegas de classe, funcionários da escola e os próprios pais), **torna-se difícil falar em integração, porque esta não ocorre através de atos legais, ela não se impõe. A integração conquista-se nas relações, ela é um processo a ser construído, e para que ocorra é necessário ter disposição para vivenciá-lo.**”(Nascimento, 2002, p.19, grifo da autora).

Skliar (1999) considera, com relação à criança surda afirma "... se se acredita que a deficiência por si mesma e em si mesma é o eixo que define e domina toda vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico" (p. 9-10).

Para Skliar, na educação escolar dos surdos, os vocábulos "reabilitar", "restituir", "adestrar", "dar", "imitar", "reforçar" são comuns e frequentes. As escolas passam a funcionar como clínicas ou hospitais que fazem dos alunos, seus pacientes. Para Skliar (1999) o modelo oralista fracassou pedagogicamente contribuindo com a marginalização social dos surdos, especialmente nos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos.

Para ele, isto era consequência do modelo oralista que prevê a medicalização da surdez partindo da premissa que os professores tem um papel muito parecido com o do fonaudiólogo, numa abordagem clínico-terapêutica. Assim, a surdez, pelo método oralista era vista como patologia e os alunos como pacientes. Como prossegue Skliar pretendendo causar: "... disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes". (1998, p. 10).

Vale lembrar Skliar (1998, p. 25) quando afirma que a educação da criança surda hoje é uma história de impossibilidades. Há necessidade de se fazer uma revisão dos métodos e do ensino através do oralismo (ultrapassado e não mais utilizado), uma vez que a Língua de Sinais (LIBRAS) oferece melhores oportunidades de comunicação. Há hoje, felizmente, um movimento ganhando forças nesse sentido.

A pessoa surda é definida por Sá (2002, p. 48-49) como sendo alguém que vivencia um déficit de audição que a impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade com base, principalmente, nesta diferença, e para isso utiliza estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem.

Corroborando na definição, Brito (1993, p. 28, 86) define o surdo como uma pessoa pertencente de uma comunidade com uma língua diferente da que os ouvintes falam, não obstante, esta língua possui regras gramaticais, princípios pragmáticos e regras de polidez

próprias. Para a linguista, o reconhecimento dessa diferença é o primeiro passo à promoção da integração do surdo na comunidade ouvinte que o circunda. Além de encarar a realidade relativa ao surdo, é importante também, segundo Brito (1993, p.45) “reconhecer sua habilidade linguística que se manifesta na criação, uso e desenvolvimento de línguas gestuais-visuais, ou seja, de Língua de Sinais - LIBRAS”.

Assim, saber que pode falar com as mãos e aprender uma língua oral-auditiva através dessa, é conviver com pessoas que, em um universo de barulhos, depara-se com pessoas que estão percebendo o mundo, principalmente, pela visão, e isso faz com que eles sejam diferentes e não necessariamente deficientes.

Dessa maneira, o surdo se caracteriza por suas necessidades, desejos, peculiaridades etc., comuns a qualquer outra pessoa, tendo por característica marcante, sua diferença linguística e forma de captar o mundo à sua volta; pelo olho ele recebe as informações e seus pensamentos são exteriorizados pelas mãos. Essa diferença lhe confere uma condição de indivíduo e, conseqüentemente, produtor de uma cultura própria, a qual merece ser compreendida e respeitada pela sociedade:

“A língua de sinais foi criada pelos surdos em decorrência da impossibilidade de adquirirem, de forma natural, a língua oral. Assim, desenvolveram-na e a transmitiram de geração em geração através da modalidade de recepção e produção viso-gestual. A língua oral passou a ser para os surdos uma segunda língua.” (Skiar, 1997, p. 89).

A linguista brasileira pioneira no estudo da Libras, Lucinda Ferreira Brito (1993, p.14), constatou no início de suas pesquisas, que essa língua de modalidade gestual-espacial “é para as pessoas surdas de vital importância, tanto no que se refere ao seu desenvolvimento linguístico-cognitivo como também à sua socialização e integração na sociedade em que vivem”. Acrescenta ainda, que essa língua, criada espontaneamente pelos surdos, possui estrutura altamente sofisticada, em que pese recorrer às mãos, à expressão facial, ao corpo, ao espaço e ao movimento; é dotada de dupla articulação (unidades distintas e significativas) além de possuir sintaxe e morfologia tão elaboradas como qualquer outra língua de modalidade oral-auditiva.

Para essa pesquisadora, as línguas de sinais são tão abstratas como as línguas orais, assim como complexas, o que permite aos surdos fazer o que desejar por meio dela: de poesias/transmissão de sentimentos a reflexões filosóficas/linguísticas/lógicas. Ainda ao contrário do que muitos podem pensar, também desmistifica a universalidade da língua de

sinais. Brito aponta que, como qualquer outra língua, essa língua de modalidade gestual-visual apresenta suas variantes regionais e está relacionada aos costumes e especificidades ambientais e culturais de cada região. (Rocha, 2012, p.12).

Segundo Perlin (2010, p. 54-72), a condição de ser surdo é a diferença que separará a identidade surda da ouvinte. Ela afirma que os surdos são surdos em relação à experiência visual e não a auditiva como se pensava. São as experiências visuais e diferenças que identificarão as categorias das identidades surdas. Perlin apresenta cinco categorias de identidades: 1) Identidades surdas – sobressai a militância, reconhece-se como definitivamente diferente; 2) Identidades surdas híbridas – características de surdos que nasceram ouvintes e tornaram-se surdos, vivenciam as duas línguas; 3) Identidades surdas de transição – são os surdos que passaram da identidade ouvinte para a surda; 4) Identidade surda incompleta – surdos que não se aceitam como surdos e buscam a reprodução da identidade ouvinte; 5) Identidades surdas flutuantes – surdos que buscam atender ao grupo social em que estão inseridos, constroem suas identidades com fragmentos das múltiplas identidades. Para a pesquisadora, a educação precisa caminhar no sentido da identidade da pessoa surda, permitindo também a presença do professor surdo ( Perlim 2010, p. 72).

Skliar (1997, p. 77) considera dois grandes períodos históricos na educação de surdos: a fase anterior do Congresso em Milão, fase em que as práticas educativas de surdos eram baseadas no uso da linguagem de sinais – termo assim utilizado porque ainda não se reconhecia a comunicação por sinais como língua – e uma posterior ao Congresso, na qual a educação dos surdos equacionou-se absolutamente à língua oral.

Skliar (1997, p. 80) remete o fracasso da educação de surdos ao oralismo. Para ele, o fracasso pedagógico do método contribui para a marginalização social de algumas comunidades de surdos. Na tentativa de esconder os surdos e a surdez, ou seja, de negar e aceitar a condição de ser surdo, provocou nas crianças surdas o desenvolvimento de dois tipos de identidade cultural: uma identidade deficitária a qual ressalta de que não ouvintes; e outra, a identidade surda ao pertencerem à sua comunidade surda. Essa crise, que o oralismo não resolveu, origina uma séria de problemáticas psicossociais, permeia não só o ambiente escolar como o lar da criança.

Luchesi (2003, p. 20-21) faz significativas observações a respeito do processo de educação dos surdos. De acordo com essa autora, ao longo da história educacional dos surdos, a escolarização desses foi marcada pela dualidade do uso de técnicas, ora submetendo-os ao desenvolvimento da fala e da leitura labial, ora o uso de sinais; adotaram-se diferentes

métodos: oralismo, gestualismo ou o método combinado – também conhecido como comunicação total –, e para cada um deles atribui-se a responsabilidade pela qualidade do ensino, dos sucessos ou dos fracassos alcançados. Para a autora, o que se verifica na adoção desses procedimentos, embora necessários, é a atribuição de valor absoluto à surdez, como se a essência do indivíduo fosse sua condição de não ouvir. Dessa forma, ora educam o surdo para ser normalizado, por meio de processos de reabilitação, ora para integrá-lo em seus grupos de iguais, aceitando sua forma de comunicação. (Rocha, 2012, p. 19). Mas surgem então novas teorias e reflexões sobre a linguagem através dos gestos:

“Muito embora o oralismo tenha se mantido dominante na educação de surdos até os anos 60, anterior ao surgimento do bilinguismo, outra filosofia educacional surgiu como desdobramento das investigações relacionadas à comunicação gestual do surdo. Estudos mostraram que sua aquisição não prejudicava o desenvolvimento cognitivo e linguístico, e os estudos concernentes à sua estrutura e gramática contribuíram para a valorização linguística da comunicação gestual e suas possibilidades de expressão. Todos esses avanços favoreceram ao desenvolvimento da abordagem “comunicação total”, assim como de outras abordagens metodológicas.” (Luchesi, 2003, p. 20).

Atualmente, no Brasil, conforme o Decreto n.º 5.626/05, a filosofia empregada à educação de surdos é o bilinguismo, em que se prevê o ensino da Libras e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

Já sobre a proposta da inclusão dos alunos surdos às escolas e salas de aulas regulares, há os que a defendem e os que discordam pelas mais variadas razões. Uma delas é que para que o aluno surdo passasse a frequentar salas de aulas do ensino regular algumas medidas foram adotadas, como por exemplo, a inserção de outro agente educacional – o intérprete de língua de sinais (ILS). Apesar de antiga a profissão, o ILS teve sua atividade laboral regulamentada no Brasil recentemente pela Lei n.º 12.319/10. Com a regulamentação, vieram também as definições de suas atribuições. Segundo o 6º Art. da referida lei, são atribuições do Tradutor/Intérprete de da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;  
II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;  
III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e  
 V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.” (BRASIL, 2010).

O intérprete de LIBRAS tem por papel fundamental mediar a comunicação entre duas línguas dentro do espaço inclusivo e sua presença não pode ser concebida como a solução dos problemas enfrentados na inclusão do estudante surdo, a sua simples e pura presença numa sala de aula regular não pode ser entendida também pela promoção de uma educação inclusiva. Neste aspecto, Lacerda (2010b, p.35) é incisiva ao afirmar que “a inclusão do intérprete não soluciona todos os problemas educacionais dos surdos, sendo necessário pensar a educação inclusiva, em qualquer grau de ensino, de maneira ampla e consequente”.

Quadros (2005, p. 15) também aponta que a educação inclusiva não é o modelo educacional que os próprios surdos desejam. Segundo a pesquisadora, em 1999, motivados pelo V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, os surdos se reuniram e escreveram um documento no qual expressavam seu desejo de escola e educação. O documento intitulado por “A educação que nós queremos” teve ampla divulgação em todo país, tanto a surdos, organizações governamentais e não-governamentais. Entre as proposições do documento, constou uma proposta detalhada de uma educação em língua de sinais, com professores surdos e bilíngues. O desejo educacional dos surdos, expressos no documento, reflete e converge para o significado da proposta de uma educação inclusiva, o qual é oferecer um ensino de qualidade a todos. Esse é o desejo dos surdos: uma educação de qualidade que respeite sua diferença linguística.

Certamente que o ideal ao desenvolvimento da criança surda é sua exposição à língua de sinais desde a mais tenra idade, e, gradativamente ela aprenderia uma segunda língua, que no Brasil é a Língua Portuguesa. Considerando a evidência de seu o canal natural para o ensino/aprendizagem do surdo é o visual, a partir dos três anos de idade dá-se ênfase à escrita. Ao adquirir um bom desempenho em língua de sinais, o surdo terá mais conteúdo semântico a dizer, proporcionando-lhe um desenvolvimento cognitivo equivalente ao do ouvinte. Mas para isso, segundo propõe, todas as disciplinas dos ensinos fundamentais e médias devem ser ministradas por professores fluentes em língua de sinais.

Neste sentido, Denton (1987, apud Brito, 1993, p. 29) afirmou que, embora tenhamos uma grande divulgação da Língua de Sinais nas escolas, precisamos compreender definitivamente que, “a via primária para atingir o intelecto do indivíduo surdo é o olho”.

Brito (1993) ainda ressalta outra importância da língua de sinais para os surdos, pois além da função comunicativa, as línguas naturais – como a língua de sinais é para o surdo – dão o suporte linguístico à estruturação do pensamento, aspecto este que não pode ser negligenciado pelos educadores que geralmente somente a veem por meio de comunicação.

No processo de aprendizagem da criança surda, Brito (1993, p. 49) ressalta que esta deverá adquirir a língua de sinais como sua primeira língua (L1) e paralelamente ser exposta ao processo de aprendizagem da segunda língua (L2) que, no caso aqui, se tratará da Língua Portuguesa, em que este último aprendizado terá ênfase à modalidade escrita.

Na língua oral chamamos as palavras de sinais, já na linguagem dos surdos esses sinais chamaram de língua de sinais, ressaltando que é diferente de gestos ou mímicas por não possuir essas características. Na linguagem oral temos pontos de articulação dos fonemas, enquanto na linguagem de sinais os pontos são expressos num espaço neutro ou por toque no corpo do próprio usuário. Para construir os sinais utilizamos alguns parâmetros que julgamos essencial para o aprendizado do aluno que são:

**Configuração das Mãos (CM):** são as formas que colocam as mãos para a execução do sinal. Pode ser representado por uma letra do alfabeto, dos números ou outras formas de colocar a mão no momento inicial do sinal. A Configuração das Mãos é a representação de como estará a mão de dominância (direita para os destros e esquerda para os canhotos) no momento inicial do sinal. Alguns sinais também podem ser representados pelas duas mãos.

**Ponto de Articulação (PA):** é o lugar onde incide a mão configurada para a execução do sinal. O ponto de articulação pode ser alguma parte do corpo ou o sinal poderá ser realizado num espaço neutro vertical (ao lado do corpo) ou espaço neutro horizontal (na frente do corpo).

**Movimento (M):** alguns sinais têm movimento, outros não, são sinais estáticos. Movimento é a deslocação da mão no espaço na execução do sinal.

**Orientação ou Direcionalidade (O/D):** é a direção que o sinal terá para ser executado.

**Expressão Facial e/ou Corporal (EF/C):** muitos sinais necessitam de um complemento facial e até corporal para fazer com que sejam compreendidos. A expressão facial são as feições feitas pelo rosto para dar vida e entendimento ao sinal executado. (Brito, 1993, p. 50).

Para a realização de um sinal precisamos nos atentar para cada um destes parâmetros, visto que uma pequena mudança já poderá significar outro sinal.

## CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR NO MUNICÍPIO DE MARABÁ-PA

Segundo dados obtidos no site do IBGE, no ano de 2014 o município de Marabá possuía uma população estimada de 257.062 habitantes. Pelo levantamento que fizemos a cidade conta com aproximadamente 28 escolas com salas multifuncionais que atendem uma média de quarenta e cinco (45) alunos surdos sendo que seis ou mais desses alunos vêm de outros municípios próximos. A pesquisa ocorreu nas 11 (onze) escolas públicas municipais que se denominou nome pelas letras “A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K”, pertencentes aos núcleos (bairros) deste município sendo eles: Cidade Nova, Nova Marabá, São Felix e Morada Nova.

Fizemos um levantamento das escolas de ensino fundamental I e II do município de Marabá que tem alunos surdos matriculados e estudando no ensino regular comum do primeiro ao quinto ano (1ª ao 5ª ano) que corresponde ao 1º Ciclo, 2º Ciclo, fundamental II que corresponde do 6º ao 9º ano e EJA ( Educação de Jovens e Adultos - 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Etapas).

Etapa	Corresponde	Fundamental
1ª	1º e 2º série	I
2ª	3º e 4º série	I
3ª	5º e 6º série	II
4ª	7º e 8º série	II

Ao analisamos o material de formação dos professores (pautas das formações) do período de agosto a dezembro de 2014 e início do ano subsequente, por considerar que o conteúdo oriundo desse material é de fundamental importância para a conclusão de nossa pesquisa, tanto quanto a fundamentação teórica que vem subsidiar e possibilitar um aprofundamento de pressupostos.

Ao entrevistarmos a professora formadora questionamos sobre o fato de que Mesmo que seja algo difícil de acontecer, professores do município de Marabá, sem nenhum conhecimento de LIBRAS, se deparam em sala com alunos surdos ou surdos-mudos e se declaram “despreparados” para lidar com eles, provocando um contrassenso para que seja trabalhada a lei da inclusão. Que tipo de assistência a Secretária de Educação do município pode dar como suporte a esse professor caso isso ocorra?

**“Formadora:** O que seria mais adequado hoje, do ponto de vista da inclusão para a educação básica de Marabá está relacionado com uma mudança no conjunto de medidas das políticas públicas educacionais em nosso município, que estaria balizada no investimento do professor especialista em educação especial, garantindo sua jornada de lotação nas turmas regulares em parceria com os professores generalistas. Assim, os alunos que dependem do atendimento especializado seriam atendidos e desenvolveriam de forma mais eficaz em seu ensino e aprendizagem. Infelizmente, hoje há somente as salas de recurso/multifuncionais, o que ainda não é o suficiente para efetivar a Educação Inclusiva”.

De que forma as formações continuadas para professores de ensino regular contemplam e preparam esse profissional para trabalhar a inclusão e, em específico, o trabalho com alunos surdos?

**Formadora:** Há falta de formação específica na área da educação especial para os professores regentes, pois a Secretaria de Educação tem voltado suas formações para o andamento dos Programas Federais, com intuito de elevar o Ideb e manter o mínimo nas formações. No entanto, sabemos que é uma desculpa para não se investir com mais intensidade na formação voltada à Educação Especial.

Ao seu ver, tendo em vista que muitos professores desconhecem a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) e não possuem tempo de se capacitarem nessa área devido a sua carga horária, é possível serem trabalhadas outras formas ou metodologias de interação e desenvolvimento educacional com alunos surdos nas formações continuadas?

**“Formadora:** A maioria dos professores possuem 200 horas de jornada de trabalho, sem contar os que trabalham em duas redes, e realmente falta tempo para eles se qualificarem. O mais correto, seria a Secretaria de Educação garantir dentro dessa jornada, a capacitação profissional, que poderia se iniciar com 20 horas mensais de formação específica”.

A Secretaria de Educação do Município pretende futuramente desenvolver mais projetos no sentido de trabalhar a educação inclusiva ou o trabalho com alunos surdos com os professores do ensino regular? Se sim, quais? Poderia descrevê-los?

**“Formadora:** Participei recentemente da reformulação da Plano Municipal de Educação e a maioria das propostas que foram aprovadas foram alicerçadas sobre a garantia do atendimento especializado de forma universal. Ainda não há uma política pública consistente para os professores do ensino regular. Existem alguns projetos em curso pelo Departamento de Educação Especial”.

Passemos agora para a resposta dos professores em forma de gráficos:

**GRÁFICO- 1 Você já teve alguma experiência docente com alunos surdos?**



Ressaltamos que esse gráfico representa não apenas os professores que, atualmente, tem alunos surdos em suas salas regulares, mas todos os que em algum momento de sua carreira docente se depararam com alunos com surdez.

Embora se constate por esse gráfico que para alguns dos professores o contato ou a experiência com alunos surdos não é novidade, os mesmos não sabem como mediar e encorajar a construção do saber do aluno surdo, estimulando uma interação com esses alunos e seus colegas e elaborar metodologias para incluir estes alunos, considerando suas necessidades. Esses professores continuavam ministrando suas aulas de forma tradicional, isto é, não conseguindo atingir as necessidades dos alunos Surdos.

Perante esse quadro, é de se esperar que a inclusão de alunos surdos precisa de professores mais preparados para o desenvolvimento de aulas com base em metodologias que atendam todos os alunos surdos, como recomenda o Decreto 5626/2005.

Sem dúvida alguma o processo de inclusão do aluno surdo vem sendo acompanhado por professores e profissionais que desconhecem a LIBRAS e as condições peculiares do aluno surdo, razão pela qual, tendem a considerar-se despreparados para lidar com esse público. Também é certo que há a necessidade de investimentos para a formação de intérpretes de LIBRAS, bem como de professores que a entendam, para isso os cursos de

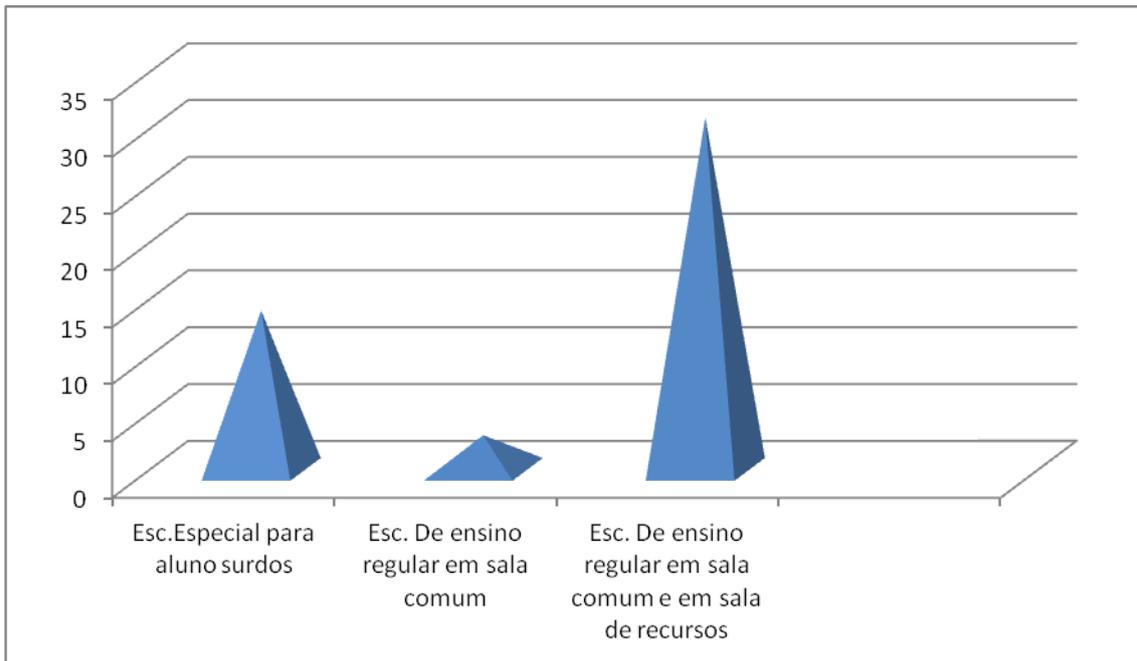
LIBRAS devem ser aprimorados e ofertados também as professores das salas regulares para que se obtenha um aprendizado mais rápido e com mais qualidade para o aluno surdo.

**GRÁFICO 2 Você é a favor do aluno surdo no ensino regular?**



Como se observa, não é apenas por conveniência, mas os professores, em sua grande maioria, são favoráveis a inclusão, e não ao segregacionismo dos alunos com surdez. Pode-se questionar os dados acima com o argumento de que os professores teriam receio de serem acusados de preconceituosos, caso respondessem de forma negativa, todavia foi frisado que a falta de preparo, capacitação, recursos pedagógicos e outros fatores, amparariam a não aceitação do aluno, e de uma forma justa. Entretanto, os números falam por si.

**GRÁFICO-3 Na sua opinião, qual a escola ideal para atender aluno com surdez?**

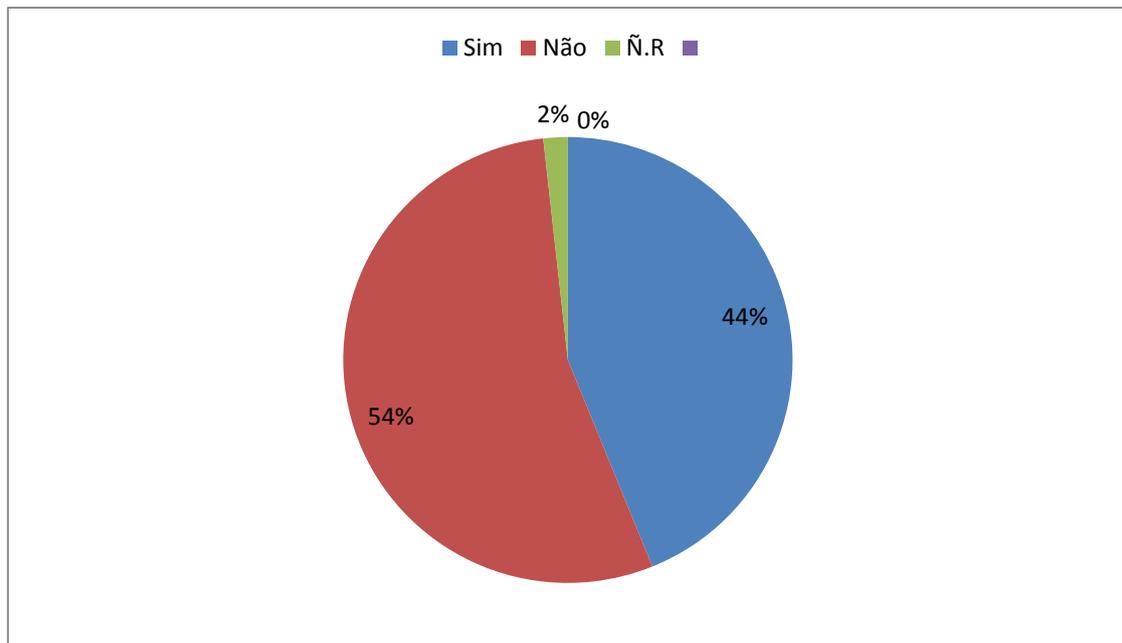


Os dados acima apenas reforçam os anteriores, ou seja, o favorecimento dos professores a inclusão do aluno especial com surdez no ensino regular.

Todavia devemos lembrar que o aluno surdo utiliza uma língua que nenhum colega ou professor verdadeiramente conhece. É, segundo Lacerda (2006, p. 177-178) como um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de uma maneira diferente dos demais e se mantém isolado do grupo mesmo que mantenha um relacionamento amigável. A questão da língua é fundamental, pois, sem ela, as relações mais aprofundadas são impossíveis, não se pode falar de sentimentos, de emoções, de dúvidas, de pontos de vista diversos. As entrevistas revelam que a relação do aluno surdo com os demais se limita a trocas de informações básicas, que são enganosamente “imaginadas por todos” como satisfatórias e adequadas. Ele, por não conhecer outras experiências, só pode achar que este ambiente em que vive é bom: tem amigos, vai à escola todos os dias, é bem tratado e tem a intérprete. Todavia, tudo isso se mostra precário, longe daquilo que seria realmente necessário para qualquer aluno de sua idade. Outro ponto importante, ligado às questões de desenvolvimento, é que o aluno surdo, como qualquer criança que frequenta o ensino fundamental, está em processo de desenvolvimento de linguagem, de construção de valores sociais e afetivos, entre outros. É na escola que as crianças aprendem ou aperfeiçoam formas de narrar, de descrever, modos adequados de usar a linguagem em diferentes contextos, ampliando seu conhecimento

linguístico, e experimentam regras de convivência social, regras de formação de grupo e de valores sociais fundamentais para a adaptação da vida em sociedade. É também na escola que emoções e afetos são vividos de forma mais aberta, menos protegida, propiciando sucesso, insucesso, ciúmes, competição, raiva; sentimentos importantes de serem conhecidos e exercitados para o convívio social. Além disso, é nesta etapa da vida que os processos de identificação se consolidam e o aluno surdo, sozinho no ambiente escolar, considerando seu estado de surdez, pode, por isso mesmo, enfrentar uma série de dificuldades. (Lacerda, 2006, p. 177-178).

**GRÁFICO-4 A proposta pedagógica da escola em que você trabalha contempla a educação inclusiva do aluno com surdez?**



Apesar de quase equiparados, demonstra-se uma pequena margem de diferença acerca das escolas estarem ou não contemplando o aluno com surdez em suas propostas pedagógicas.

Na primeira pergunta do questionário aberto que foi "Que ações foram e estão sendo realizadas nesta escola para que a inclusão destes alunos aconteça?", na escola A, a qual foram entrevistados 13 professores e obtivemos as seguintes respostas mais relevantes:

*”A sala de recursos. Nesta sala os professores da escola tem horário para fazer reforço”.*

*“Tudo que acontece na escola eles estão envolvidos com apresentações, projetos”.*

*“Formação em LIBRAS para professores e demais familiares para que facilite a comunicação com alunos com surdez”.*

*“Temos cursos de LIBRAS”.*

*“Além da sala de aula regular existe uma sala de recursos com a presença do professor da sala regular uma vez por semana na sala de recursos”.*

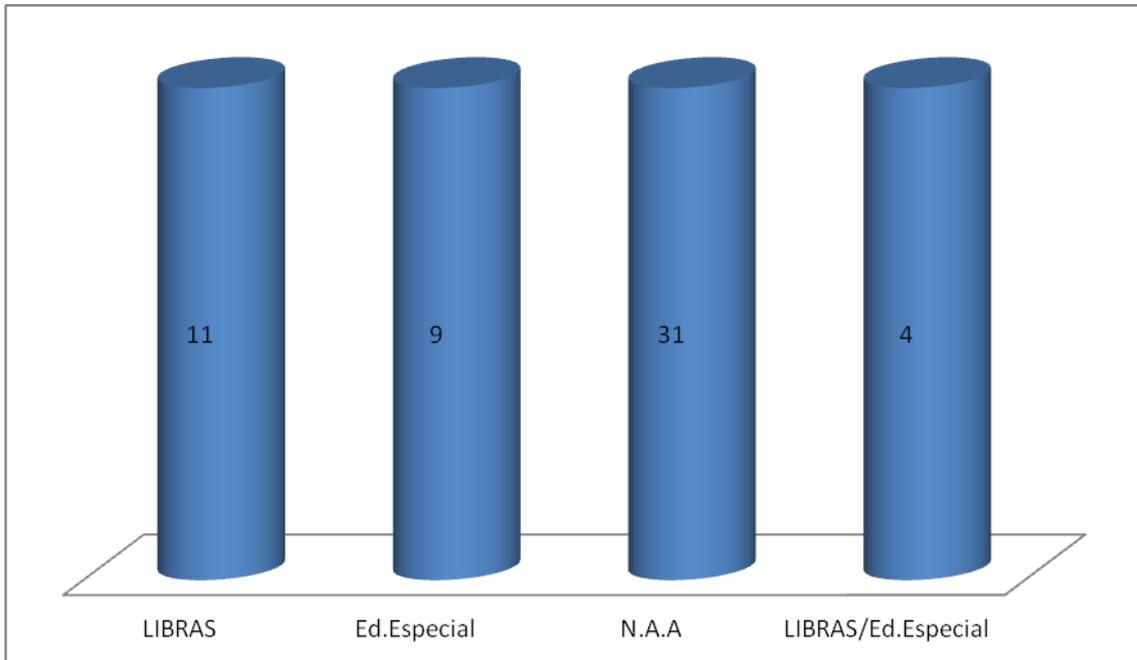
*“Sala de recursos mais não vejo desenvolvimento e aprendizagem. Pouco usada”.*

*“Existem formações para capacitar e informar mais os profissionais sobre esses temas, porém elas são oferecidas no mesmo turno em que estes trabalham, dificultando assim a participação deles”.*

Já na escola “B” sete professores responderam e nenhuma ação importante foi registrada por eles com exceção de placas com sinal de libras nas portas para identificação. Na escola “C” os seis professores que faziam parte do corpo docente apontaram que existia apenas a sala de recursos com professores qualificados para o acompanhamento desses alunos afim de proporcionar uma inclusão mais adequada e também a escola fornecia materiais e ajuda para trabalhar esses alunos. Na escola “G” apenas um professor respondeu que fazia-se o possível para os alunos especiais serem atendidos, mas não o necessário, muito improvisado e adaptação ( material). O mesmo falou que o aluno com surdez não compreende a parte explicatória já que não tem habilidades para falar em sua primeira língua (libras). Na escola “H” dois professores declararam que as profissionais da sala de recursos fazem acompanhamento e auxilia no desenvolvimento e elaboração das atividades e ainda fazem um trabalho com os alunos da turma escola conta com a colaboração de uma professora capacitada que auxilia fornecendo informações para desenvolvimento do trabalho. Na escola “J” um professor registrou que possuíam uma sala de recursos. Nas demais escolas não havia nenhuma espécie de preparo para receber um aluno surdo ou qualquer outro especial.

Na segunda parte do questionário, que trata da formação que os professores receberam, sobre ensino de LIBRAS ou mesmo sobre Educação Especial, obtivemos os seguintes números, traduzidos a seguir em forma de gráficos:

**GRÁFICO-1 No desenho curricular da sua graduação havia as disciplinas LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e Educação Especial?**



A obrigatoriedade da disciplina de LIBRAS nas grades curriculares das universidades aconteceu com o decreto 5.626, conforme conteúdo abaixo:

“Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.”

Todavia muitos dos professores que trabalham atualmente na rede municipal de educação em Marabá, realizaram seus cursos de graduação ou licenciatura na antiga grade. Ou seja, antes da obrigatoriedade da lei, explicitada acima. Assim, nada foi feito no sentido de suprir essa “lacuna” nas formações iniciais, que poderia ser feito com uma simples pesquisa (tal como fizemos) para saber os professores do quadro que necessitavam dessa “atualização”,

não esquecendo é claro, que a mesma se faz necessária para os demais ou mais recentes que tiverem essa disciplina em suas grades curriculares. Não podemos esquecer que a formação docente é contínua, ou seja, nunca acaba ao longo da carreira.

**GRÁFICO-2 Você tem alguma formação continuada sobre alunos surdos?**



Poucos são os professores com a formação na área de educação especial e de surdez, mesmo assim, gostariam de aperfeiçoar seus conhecimentos e fazer suas aulas mais dinâmicas e diversificadas.

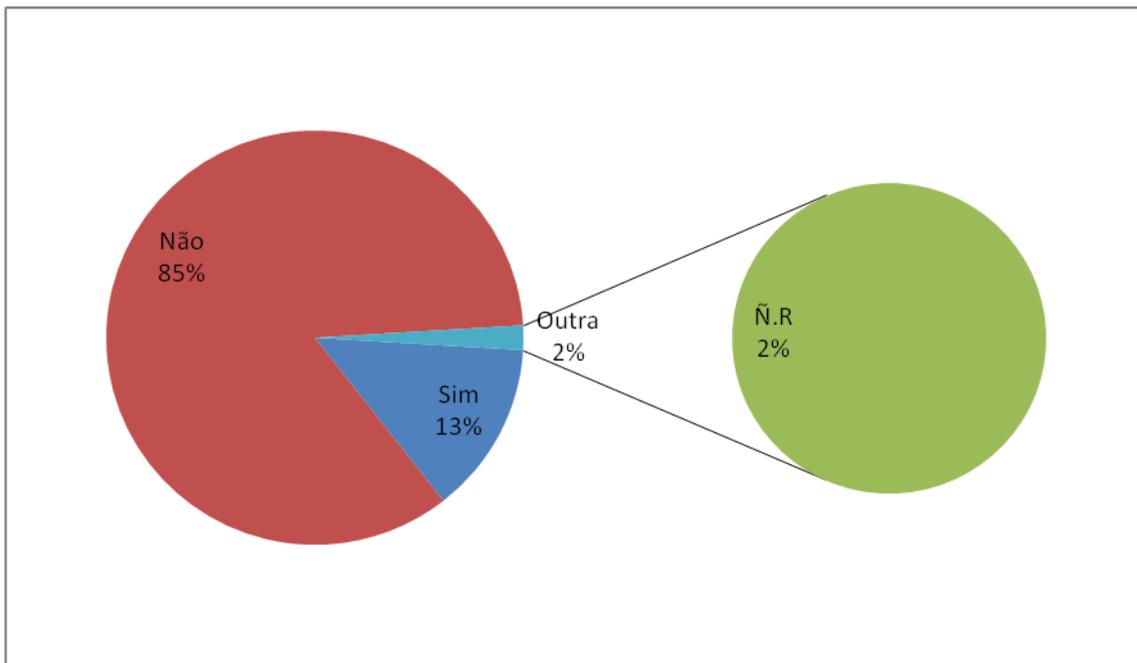
“[...] é possível perceber nas falas dos professores que não resistência em aprender LIBRAS. Os professores reconhecem a necessidade de se apropriar dessa linguagem para que, além da comunicação com os alunos surdos, esses possam também estabelecer relação direta com os colegas e professores ouvintes, aperfeiçoando essas relações. Embora, destaquem como desafio essa formação.” (COSTA, 2011, p.35)

Em conversa informal com coordenadoras das escolas visitadas constatamos que algumas delas ainda não estava contemplado inclusão da pessoa com deficiência no Projeto Político Pedagógico da escola outras informaram que estavam construindo e que já era pauta. Não podemos deixar de frisar o estímulo para as formações, ou seja, não apenas para o quesito salário, mas também as condições, o acesso para que essas formações aconteçam. Um fator destacado neste trabalho é a liberação para as capacitações e demais cursos voltados para

a área educacional. Assim como em várias partes do Brasil, muitos professores são verdadeiros guerreiros que trabalham em até três turnos diários para sua sobrevivência. Onde encontrar tempo para as capacitações? Esses obstáculos, conforme apontado abaixo, devem ser urgentemente removidos:

“Vale destacar que a formação de professores não pode ser dissociada das condições de trabalho que envolvem a carreira docente em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões de salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam, também, uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.” (Miranda, 2011, p. 138).

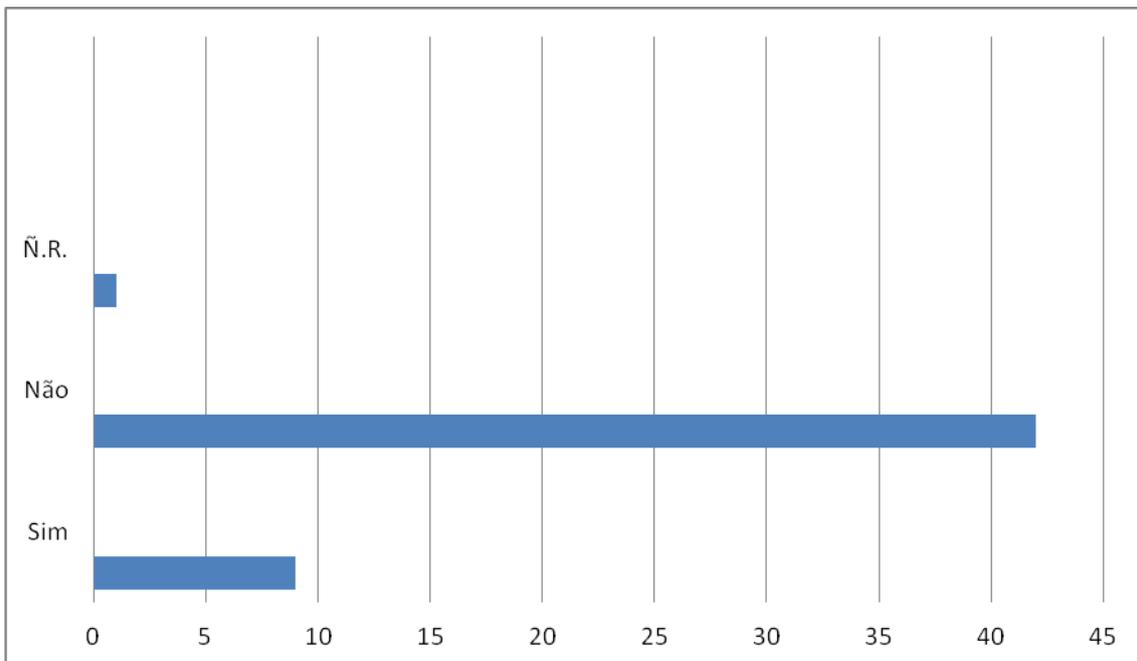
**GRÁFICO-3 Das formações oferecidas pela Secretaria de Educação, das quais você participa são sugeridas metodologias de ensino para que fomentem a inclusão e participação do aluno com surdez?**



Com base nas pautas fornecidas sobre as formações e as narrativas dos professores quando surge oportunidade de fomentar algo sobre o tema de inclusão e educação dos alunos surdos é sempre algo superficial. É importante ressaltar que a participação do aluno surdo nas aulas, eleva sua estima e valoriza suas habilidades.

“Professores atuantes em classes inclusivas enfrentam significativos desafios, visto que suas atividades docentes destinam-se também a combater os estereótipos sobre a educação inclusiva e os alunos com deficiência no cotidiano da escola. Para tal sua formação demanda sensibilizar-se por intermédio de uma práxis pedagógica crítica sobre a educação geral e a própria formação, de maneira a tornarem-se conscientes de sua atuação política, contribuindo no acesso ao conhecimento dos alunos com deficiência, criando espaços de experiências com os demais colegas, sem deficiência e, com isso, descobrir que os limites sociais, quando não problematizados, tornam-se obstáculos à educação inclusiva”. (COSTA, 2011, p.28)

**GRÁFICO-4 Sendo que formação continuada pode ser hora pedagógica, hora atividade, conferências, encontro de estudo na escola, etc. A escola oferece alguma dessas formações na área da surdez?**



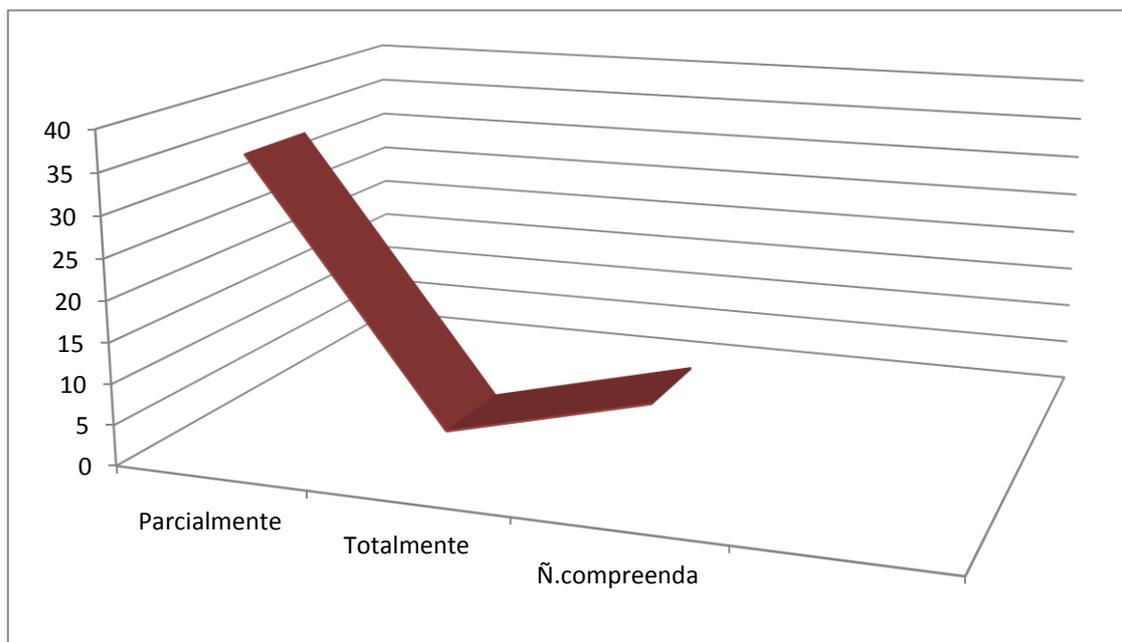
Segundo Veiga (2012, p. 27) a formação dos professores é uma ação contínua e progressiva, ou seja, que tem início e nunca tem fim, e que envolve várias instâncias, revertendo sempre em uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência docente. Em nenhum momento essa valorização da formação docente valoriza uma divisão da relação teoria e prática. Ainda segundo a autora a teoria é prática e a ação não é um mero receptáculo da teoria, ou simplesmente um conjunto de regras. Ela deve ser trabalhada com base em uma realidade concreta e a prática devendo ser sempre o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer formação. Estaria isso ocorrendo nas formações dos

professores no município de Marabá? Ao se referir a profissionalização docente e sua formação a autora também diz que:

“Outra característica da docência está ligada à inovação, quando rompe com a forma conservadora de ensinar aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, etc.; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se a dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; é exercida com ética, adquirindo, assim, significado.” (Veiga, 2012, p. 25).

É essa a formação que idealizamos e almejamos nesta pesquisa. O professor deve reconfigurar a prática ou experiência que já possui, não esperando jamais que o conhecimento venha pronto nas formações através “receitas” ou “fórmulas”, mas sim explorar a sua capacidade inventiva através das bases teóricas fornecidas.

**GRÁFICO-5 Como você considera que seu aluno surdo compreende o conteúdo ministrado em sua disciplina?**

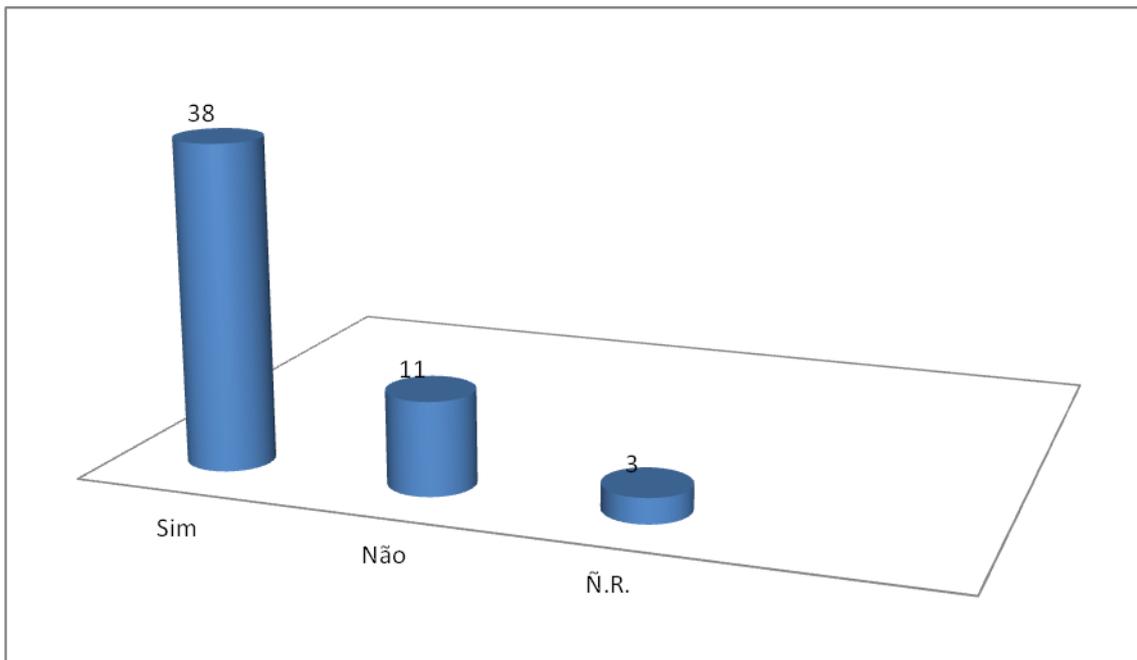


Comentando esse gráfico, ou seja, sobre o posicionamento dos professores ao fazerem conjecturas sobre a compreensão dos alunos surdos, é necessário frisar que crianças surdas

possuem estratégias de comunicação muito específicas, pois a maioria vem de lares que não possibilitam um desenvolvimento linguístico no mesmo nível das crianças ouvintes. Assim, elas partem de uma exposição e de estratégias de linguagem diferentes, estando expostas a um ambiente que usa simultaneamente pistas visuais e auditivas, impondo a elas opções, tendo sua atenção dividida.

Já em uma sala de aula para alunos ouvintes, isso se reproduz, já que o professor passa as informações de acordo com aquilo que está acostumado, sendo mais adequado aos ouvintes que às crianças surdas. Desse modo, a criança surda está de certa forma presente, mas está perdendo uma série de informações essenciais sobre questões de linguagem, sociais e afetivas que lhe escapam justamente por sua condição de ser usuária de outra língua, cujo acesso a esses conteúdos só seria possível pela mediação do intérprete. (Lacerda, 2006, p. 178).

**GRÁFICO-6 Suas experiências educacionais influenciam na sua prática em sala de aula com alunos surdos?**

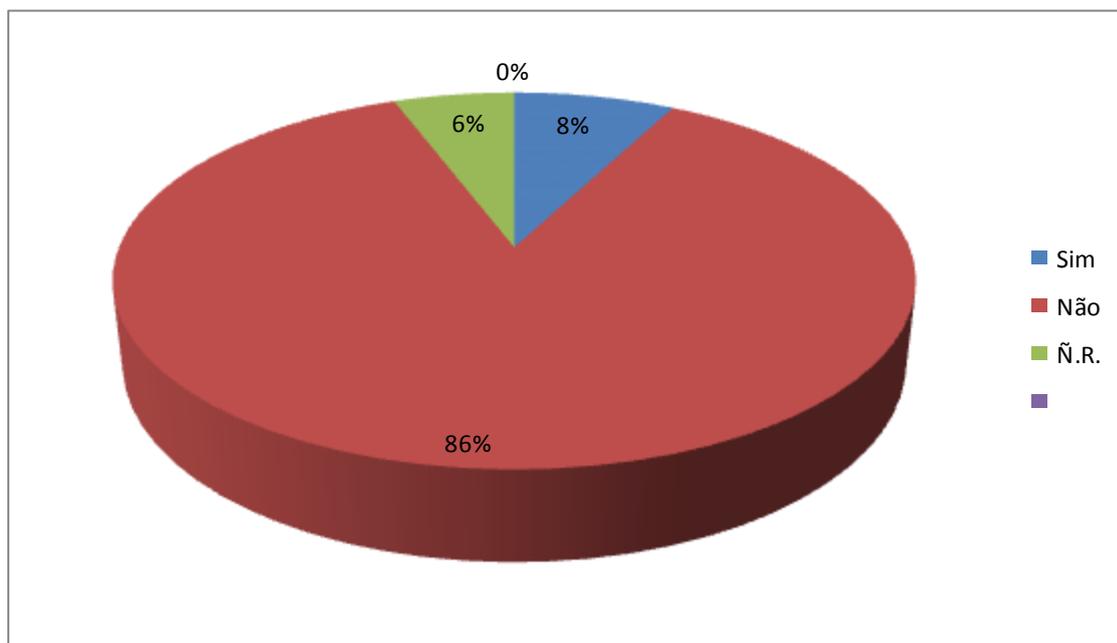


O percentual positivo apresentado através desse gráfico, todavia deixa uma preocupação ao se refletir que tipo de experiência influenciaria os professores ao ministrarem aulas para alunos surdos. No discurso escolar há uma confusão entre surdez e capacidade intelectual, ou entre a surdez e as habilidades motoras. É fundamental que o olhar para o aluno surdo seja realizado a partir da perspectiva linguística e não da diferença biológica. A

linguística valoriza e requer a ação pedagógica do docente, mas a biológica pende mais para a ajuda de um médico ou terapeuta.

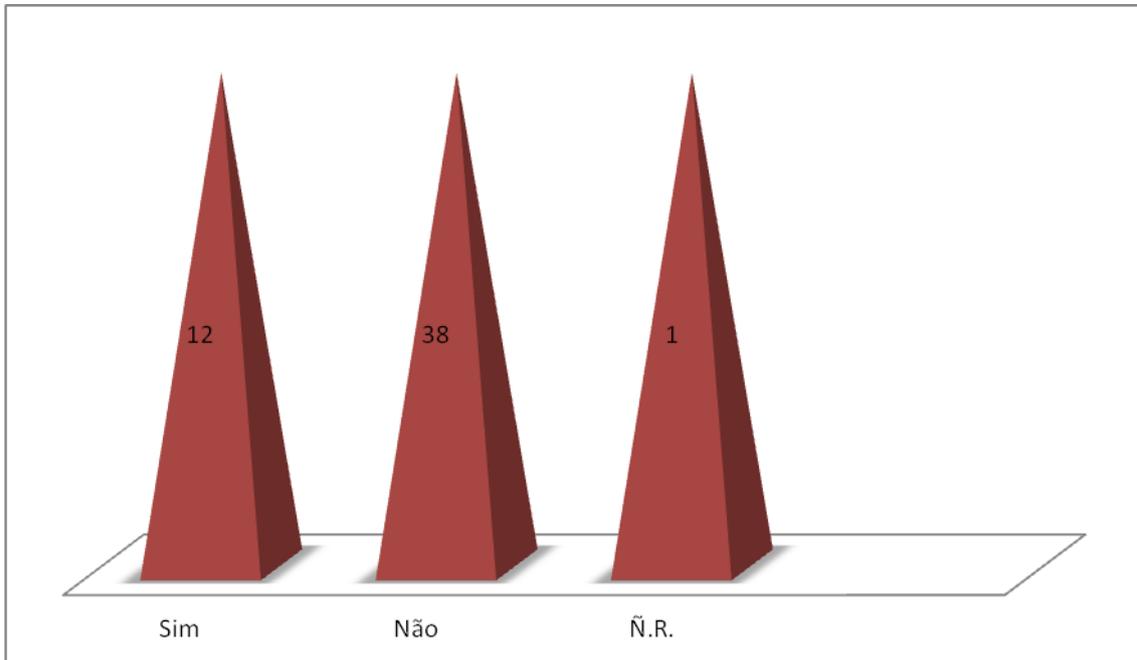
Assim, pode-se detectar mais um grave problema, pois a forma como um enunciado é escrito ou elaborado para ser interpretado por uma aluno surdo, da mesma forma que para um não-surdo, soma-se a falta de proficiência em LIBRAS do professor que lida com esse público.

#### **GRÁFICO -7 Você faz plano de aula diferenciado para o aluno surdo?**



O gráfico certamente reflete a preocupante falta de elaboração de atividade com LIBRAS e suas prejudiciais consequências. Tendo em vista que o processo de aquisição da linguagem acontece da mesma forma em crianças surdas e ouvintes, é importante que as crianças surdas sejam expostas o mais cedo possível a um ambiente linguístico em LIBRAS para que adquiram e desenvolvam sua língua natural, vivenciando e desfrutando assim, das experiências que uma língua torna possível. É necessário que os professores reconheçam o papel que a língua desempenha na produção da experiência, pois ela é a condição necessária para que as experiências possam ser compreendidas e compartilhadas.

**GRÁFICO-8 As avaliações são instrumentos obrigatórios nas escolas de Marabá – Pará. Há critérios específicos para a avaliação do aluno surdo?**



Diante dos dados obtidos e demonstrados através do gráfico acima, podemos nos perguntar: como pode ser o processo avaliativo na Educação Especial, especificamente, na avaliação dos alunos surdo?

Considerando que ensinar os conteúdos propostos nas disciplinas comuns da educação básica para um aluno surdo não é uma tarefa simples para um professor, como seria então a sua avaliação? Como o professor do ensino regular pode realizar um processo avaliativo justo para o aluno surdo?

As formas de avaliação do desempenho escolar do aluno, já é um tema que despertam vários debates, quando pensamos em uma educação especializada envolvendo o aluno surdo torna-se mais difícil ainda, pois muitos dos métodos e critérios de avaliação são elaborados por professores ouvintes, fazendo com que, muitas vezes, esqueça-se que a linguagem, a cultura e a forma de obtenção da aprendizagem são diferentes para o aluno surdo, não levando em consideração as particularidades desse aluno. (Mahal; Ribas, 2013, p. 11).

É óbvio que a avaliação para esse público deve ser diferenciada. Na educação de surdos é imprescindível conhecer os aspectos que os diferenciam, respeitando-os e procurando construir um ambiente pedagógico o mais favorável possível.

Também deve-se considerar que a avaliação escolar como uma ferramenta indispensável ao processo de ensino e aprendizagem e, é um fator que há muito tempo vem sendo discutido em vários estudos, geralmente apresentando muitas controversas. Mahal e Ribas (2013, p. 12) ao se referirem a avaliação de alunos surdos, acreditam que anteriormente ao ato de avaliar, é de suma importância delinear critérios para avaliar os alunos, conhecer suas capacidades para explorá-las e oferecer um rico ambiente pedagógico, para, enfim, realizar as práticas de avaliação.

Entretanto, elaborar uma avaliação escolar que seja coerente e justa, favorecendo tanto o aluno quanto o trabalho do professor, não é uma tarefa fácil e simplória. Quando se trata de elaborar um método avaliativo, muitos professores encontram dificuldades frente à diversidade que uma turma apresenta, principalmente quando esta diversidade está relacionada a limitações de ordem física, sensorial ou cognitiva, mais especificamente quando está relacionada a alunos que apresentam deficiências físicas, sensoriais e intelectuais.

“Partindo desse pressuposto, tendo o aluno surdo duas formas de linguagem: LIBRAS e Língua Portuguesa, pode-se deduzir que o processo ensino e aprendizagem do aluno surdo torna-se mais complexo que o dos demais alunos da classe. Difícil, porém possível, e desta maneira que devem pensar os professores que trabalham com esse grupo de alunos. Não se deve, de maneira alguma, acreditar/pensar que os alunos surdos têm impedimentos no desenvolvimento cognitivo, mas sim que eles apresentam experiências visuais e que desenvolvem sua linguagem, um dos principais fatores de aquisição de aprendizagem, de maneira diferenciada.” (Mahal; Ribas, 2013, p. 12).

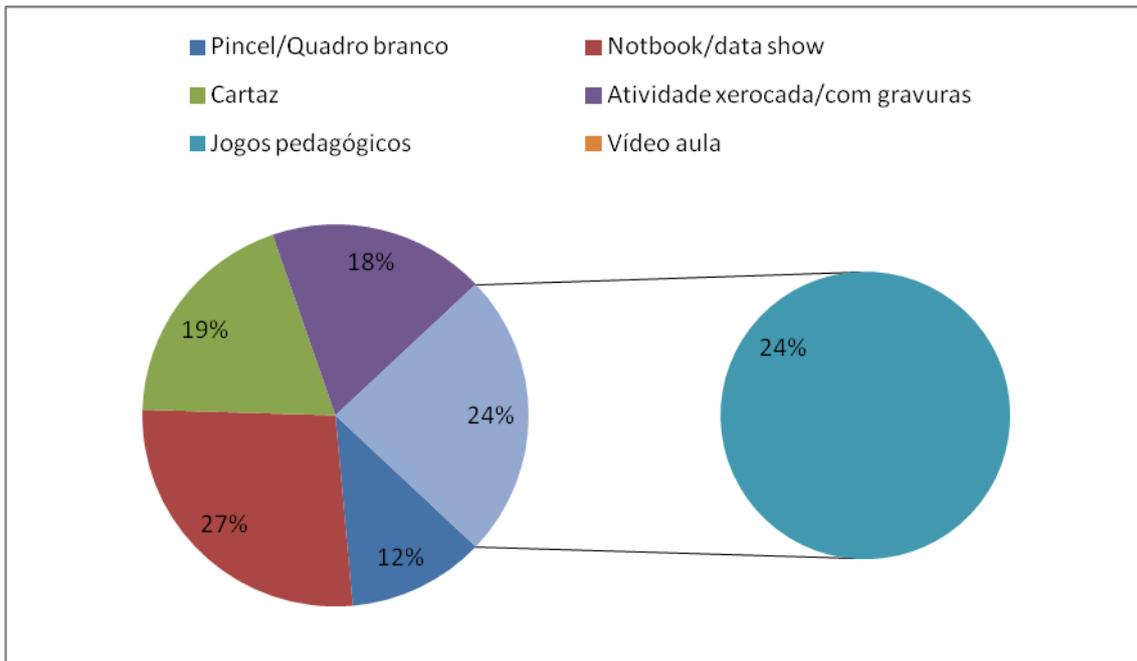
Os autores recomendam que estas são as medidas fundamentais a serem tomadas em relação ao processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, da avaliação, tanto do aluno com surdez quanto do aluno com surdez, pois sempre deve-se estabelecer para o aluno com clareza **o que, como e porque** ele será avaliado, além de valorizar seus acertos, respeitando seu ritmo de aprendizagem. Só assim a avaliação terá êxito.

Os mesmos também destacam que ações e intervenções pedagógicas realizadas pelo professor durante as atividades do aluno surdo que valorizam seus acertos em vez de apontar e expor a dificuldade, recuperam e elevam a autoestima desse aluno, auxiliando e contribuindo para o desenvolvimento do mesmo.

Isso, é claro, no momento da busca de maneiras de valorização do aluno, o professor não deve não deve omitir suas dificuldades, mas sim motivar para que o aluno as enfrente e, quem sabe, as supere, pois o que o aluno surdo precisa estabelecer para ser incluído no processo ensino e aprendizagem é a forma efetiva de se comunicar com o mundo, e a forma

ideal será aquela compatível com suas características e possibilidades. Nesta nobre missão, o professor deve utilizar-se de todas as técnicas e instrumentos possíveis. (Mahal; Ribas, 2013, p. 09).

**GRÁFICO-9 Marque os recursos didáticos que você usa com menos frequência nas suas aulas.**



Os resultados acima concedem um maior embasamento ou respaldo para que nos utilizemos de jogos pedagógicos para o desenvolvimento da LIBRAS e do processo educacional do aluno surdo.

Por fim, deixamos um espaço ao final do questionário para que os professores fizessem considerações sobre o ensino voltado para surdez e a educação especial em si. Destacamos abaixo as respostas que mais se destacaram em todas as escolas:

*“Trabalho com a disciplina de matemática e com os alunos surdos, acredito que para ministrar uma aula legal teria que ter uma preparação melhor, ou seja, o curso básico de libras para todos que dão aula para este aluno. No momento está acontecendo um curso de libras à noite, mas esse horário é impossível”.*

*“Nas formações deveriam ser incluídas as metodologias para atender o aluno surdo”.*

*“A inclusão dos alunos surdos na sala de aula regular, só não é mais rentável e proveitosa para os alunos devido a falta de recursos e estruturação por parte dos gestores municipais e estaduais”.*

*“Seria importante que as formações oferecidas pela SEMED tivessem tópicos voltados para o aluno com deficiência auditiva, para facilitar assim a comunicação entre professor e aluno, o que ajudaria até na aprendizagem do aluno”.*

Vemos nas narrativas desses professores que há uma fragilidade quanto trabalhar as disciplinas propriamente dita com alunos surdos inseridos no ensino regular, de como exercer com segurança e autonomia práticas pedagógicas que habilite o surdo a avançar de série sem prejuízo nos seus conhecimentos. Nesse sentido a pesquisadora Costa nos diz que:

*“Dessa maneira, viabilizar que todos os alunos tenham o direito a uma educação inclusiva com a participação de professores autônomos e sensíveis na promoção de atividades diversificadas. É importante e se faz necessário que a escola em seu projeto político pedagógico, vise o atendimento à diversidades dos alunos atentando não apenas para questão da afetivação do acesso desses alunos à escola, mas também ao acesso ao conhecimento em espaços escolares democráticos”.*  
(Costa, 2011, p.45)

As crianças mesmo com suas limitações são capazes de aprender e de nos ensinar algo, basta que sejam inseridas em locais adequados, com professores preparados e qualificados, contudo, em ambientes contextualizados para facilitar o aprendizado.

*“Infelizmente as escolas não estão incluindo os alunos surdos como deveria, pois os mesmos estão apenas matriculados, mas continuam invisíveis aos olhos dos profissionais da educação”.*

*“Acredito que a maneira como os alunos surdos são recebidos e trabalhados nas escolas é no mínimo covardia, pois eles sofrem um grande processo de exclusão, sem assistência. O que ocorre nas escolas e é uma exclusão disfarçada de inclusão”.*

*“Posso estar sendo meio crítico, mas acredito que já que as escolas em Marabá, já que nem todas tem interpretes os alunos com deficiência auditiva, estes deveriam ir para escolas especializadas”.*

*“A Secretária de Educação deveria promover oficinas de formação para os novos professores no tocante a área da docência com alunos surdos, pois creio que não é toda graduação que tenha alguma disciplina voltada para esta área. Na minha não teve e se faz necessário, pois o professor do*

*contrário irá deixar a desejar ou sofrer muito correndo atrás desse conhecimento sozinho”.*

*“Gostaria que houvesse formação continuada para os professores do ensino comum com aulas de libras. Seria interessante de saíssem da teoria e fosse para a prática”.*

*“Para conseguirmos atender com eficiência a inclusão, acredito que se faz necessário hoje os cursos de graduação já preparassem os futuros docentes para tal experiência e as escolas (Secretária de Educação), oferecerem aprimoramentos neste sentido”.*

Quanto às formações de professores no município de Marabá fica clara a angústia dos professores no que se diz respeito a trabalhar inclusão de aluno surdos no ensino regular:

*“O tema é muito rico em conhecimentos sobre a situação atual dos alunos surdos na rede municipal de Marabá, infelizmente os professores não recebem cursos da educação especial, somente orientações pedagógicas”.*

*“Seria interessante que os professores que trabalham com alunos surdos fossem liberados para fazer as oficinas ou cursos de libras, o que não acontece na maioria das vezes, porque os cursos são oferecidos a noite ou a tarde e nesse horário estamos trabalhando”.*

*“O Brasil precisa efetivar de fato políticas de inclusão escolar. Preparar professores, incluir aulas de libras, braile e tantas outras mais no currículo escolar”.*

*“Infelizmente em nossa região, ou melhor em nosso município, as políticas públicas voltadas para atender esses alunos, são muito limitadas, ou quase não existem, não há um preparo para os professores, nas faculdades que possam vir a trabalhar com esses alunos”.*

*“Entendo que a participação de alunos no ensino regular é importante para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno com essa dificuldade. Entretanto, o poder público não oferece melhores tipo de formação ou ação para que essa realidade mude”.*

*“As formações deveriam ser diversificadas com tópicos voltados para atender as necessidades dos professores que tem alunos surdos pois nossa maior dificuldade é a interação na comunicação. Não sei quando o aluno surdo está ou não me entendendo”.*

*“O currículo da escola deve ser adequado a essas novas possibilidades da inclusão e isso deve ser acompanhado do corpo técnico adequado para incluirmos de forma satisfatória a esses alunos. E também formação continuada nessa temática”.*

*“Na minha opinião, deveria ser oferecida aos docentes que estão ministrando aula aos alunos surdos formações específicas para melhor desenvolver sua prática”.*

*“Eu pretendo fazer uma especialização em educação especial, pois não considero está preparada para trabalhar com alunos especiais. Achei errado a inclusão sem antes haver uma preparação para os professores da rede”.*

*“Creio que todos dentro da escola deveriam ter algum tipo de preparação para trabalhar com o aluno surdo. Sempre questionei o fato das formações serem somente para os professores que estão com alunos especiais. O professor do ano seguinte também deveriam ser preparado, ter alguma formação para não ficar falando com o aluno surdo de forma “pobre” e até mesmo “boba” para eles”.*

Percebe-se nas falas dos professores que há uma necessidade de formação apropriada e voltada para trabalhar com os alunos surdos. Nesse sentido lembrei-me de uma experiência que tive há mais o menos doze anos atrás, quando foi inserida uma aluna surda na sala de aula. A princípio ficou um tanto apreensiva e veio os seguintes questionamentos: como vou saber se ela está me entendendo? Como vou ensinar se não sei me comunicar com surdos? Pensei e passei observá-la, suas atitudes e como eu poderia ajudar-la. Sai da escola e fui a universidade federal que ficava próxima e pedi ajuda ao departamento de pedagogia que imediatamente me orientou ir ao departamento de educação especial que funcionava no mesmo prédio, chegando lá fui informada que estava iniciando um curso de LIBRAS com duração de 80 (oitenta) horas. Esse curso foi o início que precisava para desenvolver um bom trabalho com a aluna surda. Comecei a por em pratica tudo que aprendi timidamente. Pedi ajuda para a mãe da aluna que não mediu esforço em ajudar. Não satisfeita com os resultados conversei com a gestão e coordenação da escola para usar um horário da aula para ensinar LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais para toda turma isso ia melhorar a comunicação e socialização da aluna surda com os colegas. A proposta foi aceita e ficamos com dois últimos horários de sexta feira para aula de LIBRAS. Nosso objetivo era melhorar a comunicação entre alunos ouvintes e aluna surda, mas o resultado foi além das expectativas, o que seria pra ser o básico com coisas do dia a dia, a pedido dos mesmos passamos acrescentar algo a mais, a oração no início da aula e no final do último semestre encerramos com uma apresentação onde a turma apresentou uma música. No decorrer do ano percebeu-se uma assiduidade significativa por parte da turma principalmente nas sextas feiras. Durante uma reunião de pais e mestres fiquei contente com depoimento de pais onde socializou com os demais presentes

que a aula estava fazendo muito bem para o filho que tinha parentes, vizinho e colegas surdos. Aprendiam na sala e praticavam em casa e na rua com surdos.

## 2.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS:

Tendo por base os questionários abertos e fechados e as entrevistas aplicadas, resumimos, através da fala dos professores, que os principais obstáculos para a capacitação dos professores para as formações em Educação Especial em Marabá-PA são:

- A não liberação dos professores para participar das capacitações sendo que muitos trabalham nos horários em que os cursos são ofertados;
- O descrédito, por parte de professores, coordenadores e diretores de que apenas as formações continuadas irão suprir as lacunas do processo de inclusão;
- Os professores alegam que não tem o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);
- As capacitações não são muito práticas, isto é não articulam ou promovem a relação entre a teoria e a prática;
- Mesmo participando das capacitações, os professores ainda relatam dificuldades com a maneira de como vão ensinar, elaborar aulas, avaliar, adaptar conteúdos e materiais, ou seja, como fazer atividades conjuntas para alunos Especiais e os ditos normais.

Aparentemente os cursos de formação no município de Marabá seguem timidamente e com lacunas que deixam de capacitar plenamente a novas práticas, mas apenas dão uma noção do conceito de “Educação Inclusiva”.

Percebeu-se também que muito dos professores que estão à frente das formações ainda tem certo receio ou inseguro de interagir, discutir determinados assuntos da educação especial.

Durante as entrevistas ou conversas informais com os professores foi afirmado que as formações em LIBRAS existem uma vez ou outra, porém são oferecidas no mesmo turno de trabalho por isso não são liberados do trabalho para participar.

No município de Marabá, assim como muitos outros municípios do país, essa demanda ainda não se realizou, sendo quase um sonho, uma utopia. Professores que atendem os alunos com deficiência auditiva no ensino regular ou em sala comum têm uma formação muito superficial para atender alunos surdos. Em análises das pautas de formação de 2014, que serão apresentadas ao decorrer desse trabalho, podemos constatar que não houve formação significativa para esse público e que atendessem suas necessidades. Atualmente o município conta com vinte e oito escolas com sala multifuncionais, Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em cada sala tem-se dois profissionais capacitados para atender esses alunos no contra turno com atendimento de no máximo dois dias na semana e duas horas cada dia. Vale ressaltar que as salas de recursos atendem crianças e adultos com todas as necessidades especiais.

A educação que aluno surdo necessita ter é uma educação em escolas públicas com professores bilíngues e professores surdos. É fato que o ensino na escola pública de Marabá ainda não contempla as necessidades desse público. Só citando um pequeno exemplo, em minha experiência pessoal, ao fazer o diagnóstico de um aluno surdo que cursava o 8º ano do ensino fundamental II constatei que o mesmo ainda não estava alfabetizado, por que as aulas ministradas na sala comum são todas em língua portuguesa e sem interpretes. Sendo assim só resta a eles “copiarem” sem a “assimilação” os conteúdos de todas as disciplinas. Daí a necessidade de fazer valer a Lei de ter um interprete para traduzir em Libras os conteúdos para os alunos surdos no ensino regular.

Entende-se a formação de professores como um continuum, como um processo e constante desenvolvimento, extrapolando, assim, o entendimento anterior, em que a formação era considerada apenas como envolvendo momentos formais. (Martins, 2011, p. 52).

Na política de formação do município não há exigências ou critérios para o professor participar das formações. Todos podem participar desde que tenham interesse e as formações são realizadas sem a consulta da demanda das escolas, ou seja, da quantidade de alunos com NEE e qual o tipo desta mesma necessidade. Algo que deveria ser aprimorado neste sentido.

Neste trabalho, no campo da formação de professores diante do aluno com surdez, defendemos a hipótese de que os alunos surdos são capazes de aprender e socializar com os ouvintes de forma integrada. Porém, devido à falta de formação adequada para os educadores é que faz com que os alunos surdos sejam inseridos na sala sem o aprendizado esperado, porque o professor não tem o domínio da comunicação em língua brasileira de sinal (LIBRAS).

Partindo deste pressuposto é interessante ressaltar que formação inicial é necessária para profissionalização docente. Nela abordam-se as questões teóricas e práticas dos modelos de formação continuada de professores no que se referem às suas características, formas de desenvolvimento no cotidiano escolar e na vida desses profissionais, bem como discute as implicações e contribuições de determinadas práticas trazem para o atual contexto educacional. Demarca a existência de dois grandes modelos teóricos de formação e suas formas multifacetadas de existência que seja as denominadas por alguns autores, como estruturantes ou clássicas e o modelo construtivista ou interativo-reflexivo. Tem a preocupação de traçar as necessidades para a formação do professor reflexivo, mapeando as novas tendências na formação inicial e continuada de professores em contraponto com o modelo clássico, e ainda aponta alguns caminhos a se percorrer baseado nestas sistematizações. A preocupação com a inclusão escolar tem preocupado as instituições seja as de ensino regular como especial. Pode-se dizer que esta preocupação se coloca como uma questão relevante nas políticas educacionais oficiais e como um dos fatores fundamentais que influenciam a qualidade do ensino.

A Escola reflexiva na perspectiva da educação inclusiva, segundo a autora deve ser abrangente e recomenda que os professores não se prendam apenas a um conhecimento e sim a vários conhecimentos, partindo de conteúdos disciplinares, do currículo, dos alunos e de suas características, dos contextos e dos fins educativos, de si mesma e de sua filiação profissional. Essas informações são apoios necessários enquanto base para um trabalho que vê no outro a extensão de si mesma. Portanto, acredito que gerir essa escola reflexiva, é considerar a experiência, é utilizar-se da observação, da generalização e da experimentação da ação. É considerar a escola em desenvolvimento e aprendizado, é esta integrada as pessoas e aos processos educacionais. É ter no centro não somente os alunos, mas todo o elemento humano pensado na sua coletividade.

Em sua obra, “Escola Reflexiva e Nova Racionalidade”, Isabel Alarcão (2001), lembra que muito tem se falado sobre o pensamento estratégico das organizações, só que, nesse pensamento, muitas vezes, a dimensão ética, valorativa humana e interpessoal era esquecida. Em uma escola essas dimensões são claras não pode esta ausente. A escola não pode fecha-se em se mesma, mas abrir-se e pensar-se em estrategicamente como eticamente. Acredito que todo esse esforço coletivo promoverá uma construção social, que tem uma implicação direta no saber fazer na escola, sobre as ações e práticas pedagógicas.

Compreendemos que geralmente os professores são bastante resistentes às inovações educacionais, como a inclusão; principalmente os mais tradicionais que usam uma pedagogia ultrapassada e sem atrativos. A tendência é se refugiarem no impossível, considerando que a proposta de uma educação para todos é válida, porém utópica, impossível de ser concretizada com muitos alunos e nas circunstâncias em que se trabalha, hoje, nas escolas, principalmente nas redes públicas de ensino.

Alguns já têm uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é rejeitado. Sempre citam aquela antiga frase, “no meu tempo não precisava nada disso e quem queria aprendia”. Portanto, dessa forma, faz-se necessário urgente uma ampla discussão sobre a formação inicial e continuada dos professores, sob a égide da educação inclusiva, a fim de diminuir o abismo entre os seus propósitos e a sua efetivação, já que sem o engajamento do professor não há como efetivar de maneira qualitativa essa nova filosofia de se olhar a diferença. Vislumbra-se um novo perfil de professor, na visão e defendido por Ferreira (2000), que afirma:

“Espera-se hoje que a professora seja capaz de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e esteja aberta a práticas inovadoras na sala de aula. No novo perfil, a professora deve adquirir conhecimento sobre como conhecer as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências, etc...) de cada um dos estudantes, a fim de poder planejar aulas que levem em conta tais informações.” (2006, p. 231).

Acreditamos na mudança dessa postura, que se eliminem os ranços de uma formação tradicional, que tem em sua essência princípios baseados na homogeneidade; na qual o professor é compelido a ver o estudante sem uma identidade, fazendo com que sua prática não atenda às demandas de cada criança ou sem necessidades especiais.

A educação de profissionais da educação, mais especificamente de professores, também é influenciada pelas mudanças ocorridas na sociedade, no mundo do trabalho e na economia do país. A educação especial é fruto da mudança de concepção de sociedade, do avanço das políticas públicas e dos movimentos sociais que pressionam o Estado na consolidação de seus direitos como sujeitos sociais.

O desafio observado na formação inicial do profissional de educação especial e a execução desse serviço vêm obrigando os agentes responsáveis, que no âmbito legal ou no acadêmico, realizar ajustes curriculares de acordo com os enfoques e as necessidades

operativas assumidas, com ênfase na proposta de uma educação inclusiva. Esse ajuste, visa dotar os futuros profissionais de elementos teóricos, metodológicos necessários ao desenvolvimento de uma prática produtiva.

O próprio curso de pedagogia traz em si o germe da segregação, sendo construído historicamente pela separação entre uma pedagogia para os “normais” e uma pedagogia para os “diferentes”, como pode ser constatado no posicionamento de Cartolano, que diz:

“A educação especial não tem se constituído, em geral, como parte do conteúdo curricular de formação básica, comum, do educador; quase sempre é vista como uma formação especial reservada àqueles que desejam trabalhar com alunos com “necessidades educativas especiais”, diferentes, indivíduos divergentes sociais, deficientes.” (1998, p. 30).

Embora a educação superior e a educação especial apresentem histórias distintas, existe um momento em que ambas se encontram e se complementam em decorrência de seus processos históricos. A educação especial é modalidade da educação, cujos professores são formados, preferencialmente, nas instituições de educação superior. A existência de disciplinas que contemplem a educação especial traz às Instituições de Educação Superior - IES novas perspectivas educacionais. A função social das universidades, assim como a organização de suas grades curriculares, é definida em decorrência do contexto vigente conseqüentemente, influenciada pelos processos históricos que permeiam a construção da identidade e do papel de cada instituição de educação superior.

Quando falamos sobre formação de professores para lidarem com alunos com necessidades especiais nos deparamos com as seguintes questões: como um aluno com NEE pode ser incluída em uma sala regular sem estarem os professores preparados para recebê-las? Qual seria a formação adequada para esses provisionais que atuam no ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Lei Federal de nº 9.394, 20 de Dezembro de 1996, Art. 24 do Decreto nº 3.298/99 e a Lei nº 7.853/89, declara que “a pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita preferencialmente na rede regular de ensino e, ainda, à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais”. (BRASIL, 1996). Mesmo diante deste quadro percebeu-se que o direito da pessoa com surdez foi violado e não lhes garantiram o direito à aprendizagem, ocasionando um prejuízo na formação do cidadão. Não basta que o aluno surdo esteja matriculado e incluso na sala comum do ensino regular, mas também participando e interagindo com os outros,

desenvolvendo seu aprendizado, mas para tanto são necessário seguir algumas recomendações como aponta o texto da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial (2008).

“Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.” (Brasil, 2008, p.17).

A Lei garante a esse aluno direito de ser inserido e está matriculado na escola de ensino básico regular e em sala comum, mas na verdade o que se observa é que o aluno surdo é posto na sala de aula e na maioria das vezes encontra professores despreparados sem formação para ensinar ou lidar com situações diferenciadas, onde o aluno só copia o que o professor passa no quadro. A interação há por que ele procura desenvolver isso com grupos dentro sala através de mímicas, gestos ou sinais, mas em relação aos conteúdos tem dificuldades para compreender. O professor precisa necessariamente ter uma formação oferecida pela Secretaria de Educação ou nas HPs (hora pedagógicas) oferecidas pelas escolas como nos afirma o professor da Escola “A”

Por se dedicar a esse aluno com necessidades especiais. Dentro do ambiente educacional, a própria gestão, tendo total autonomia para separar horários em que qualifique professores, para o tato com os educandos portadores de necessidades especiais como os surdos. Ex.-Separar mesmo que seja 0:45 minutos por semana em curso de libras para professores do ensino fundamental. Sabendo que essa é a maior dificuldade do professor. Pois só a pratica ajudará a trancar as barreiras do preconceito e os paradigmas internos. (professor 13, escola A).

Não há dúvida de que a legislação brasileira atual contempla a Educação Especial. Todavia não se pode dizer o mesmo sobre a formação de professores que irão atuar com a Educação Especial.

A partir da década de 1990, diversas leis e documentos foram publicados com direcionamentos para a escola ser aberta, acolhendo a todos os estudantes sem distinção, dentre eles, primeiramente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº

9.394/96) que recomenda em seu artigo 4º, inciso III, o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, **preferencialmente na rede regular de ensino**” (grifo nosso).

Mesmo reconhecendo que a LDB foi um importante avanço neste sentido, no Brasil o atendimento aos alunos com NEE ainda não ocorreu de maneira abrangente e suficiente para todos os que realmente necessitam. Dados do Censo Escolar indicam crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular. Estatísticas indicam que no ano de 2014, 698.768 estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns. Em 1998, cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns. Em 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns. Indicando um aumento de 93% em escolas públicas.<sup>2</sup>

Assim, observa-se que esse crescimento acentuado de alunos com NEE nas salas regulares do ensino público não é acompanhado pela capacitação e melhoria do atendimento aos mesmos. Sabemos que não basta ofertar vagas, possibilitando o acesso de todos à escola, sendo que:

“Urge, principalmente, a oferta de condições para que ocorra a permanência desses alunos no ambiente escolar, com qualidade, ou seja, conseguindo interagir bem com seus pares e avançando em sua aprendizagem, de maneira compatível com suas condições”. (Martins, 2011, p.51).

Não podemos esquecer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 59, declara que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender suas necessidades. Portanto, há a necessidade de um investimento mais contundente na formação dos professores do ensino regular que irão atuar com esses alunos. Não apenas de investimentos no sentido de recursos financeiros, mas de conhecimentos teóricos específicos.

O que se pode observar é que, embora as Classes de Educação Especial estejam bem equipadas e preparadas para receber os alunos surdos, a comunicação está prejudicada, pois, com exceção de um, todos os professores da escola em questão utilizam o oralismo como método de ensino para alunos surdos. Esse método parece retardar o processo de aprendizagem enquanto que, de acordo com a professora especialista, utilizando LIBRAS tem

---

<sup>2</sup> Dados obtidos no site: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>.

visto facilitada a comunicação e a aprendizagem torna-se mais rápida e eficiente, o que acontece por volta dos 7 anos.

Como afirma Skliar (1998), Botelho (1998), Lopes (1998) e outros autores, a linguagem de sinais é hoje um método considerado mais eficiente, uma vez que considera que a aprendizagem só poderá ocorrer através da comunicação e que a linguagem de sinais é vista como um instrumento muito valioso tanto para a comunidade dos surdos como para educadores, reeducadores, para a família do surdo e outros profissionais. Para estes autores, a utilização de LIBRAS pode ajudar a criança surda a quebrar o bloqueio de comunicação, que a separa do mundo. Eles confirmam a necessidade de se facilitar a comunicação dos alunos surdos pela utilização de uma língua que possa ser identificada por eles, favorecendo o processo de aprendizagem.

Segundo Martins (2011, p. 53), na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial, no artigo 22, está previsto que na formação inicial, ou seja, na graduação, todos os futuros professores da educação básica devem desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais em qualquer etapa ou modalidade de ensino, na perspectiva de se efetivar a Educação Inclusiva.

Lembramos que desde 1988, as instituições de ensino superior no Brasil vem sendo convocadas pelo Ministério da Educação (MEC) para reformularem suas grades curriculares, introduzindo disciplinas e conteúdos que contemplem alunos com NEE, seguindo de acordo com a proposta da Educação Inclusiva.

Segundo Miranda (2003, p. 129), desde 2003, o Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de preparar os professores para receber os alunos com necessidades especiais, lançou o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” destinada aos professores que já estão em serviço, ou seja, esse programa visa a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino que sejam capazes de oferecer Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva. No ano de 2008, segundo a mesma autora, o Programa estava em funcionamento em 162 municípios-polo, em parceria com o Ministério da Educação, oferecendo cursos com a duração de 40 horas, formando os chamados “multiplicadores”. Estes, após a formação recebida, se tornam capacitados a formar outros gestores e educadores, tornando possível assim, a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

“A formação do professor de Educação Especial não pode ser analisada isoladamente. Ao contrário, é preciso considerá-la como parte integrante da formação dos profissionais da Educação em geral e submetê-la, portanto, às mesmas discussões que se vêm fazendo nesse âmbito, seja no âmbito nacional, estadual ou regional.” (Miranda, 2011, p. 134).

Apesar da exigência do Inciso 2 do Artigo 24 do Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, no qual “A Educação Especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.”, são poucos os cursos de Pedagogia e demais cursos de licenciatura que ofertam disciplinas ou conteúdos voltados para alunos com necessidades especiais. (Miranda, 2011, p. 134-135). O que se constata, de maneira geral, é que as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores preparados para a inclusão, sendo que se faz mais urgente a formação continuada tendo em vista o crescimento de alunos com NEE nas salas de aula do país.

Neste ensejo, Miranda (2011, p.135) apresenta a proposta do modelo “inclusionista” o qual requer a formação de dois tipos de professores:

a) Os chamados generalistas, que seriam responsáveis pelas classes regulares e capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade dos alunos com NEE;

b) Os professores especialistas, capacitados em diferentes necessidades educacionais especiais e responsáveis para oferecer o devido suporte, orientação e capacitação destinada aos professores do ensino regular objetivando a inclusão ou para atuar diretamente com alunos em classes especiais ou salas de recursos.

Uma solução segundo a autora, citando Bueno (1999), seria a combinação do trabalho do professor regular e do professor especializado. O generalista teria o mínimo de conhecimento e prática com alunos especiais, enquanto o especialista teria mais conhecimento e prática com alunos com NEE. Este seria um professor incumbido de auxiliar o professor regular. Miranda (2011) aponta que essa proposta se encontra no Plano Nacional de Educação/2001 (Brasil, 2007) o qual sinaliza a integração entre professores da Educação Especial e do ensino regular, ressaltando essa ação como necessária para verdadeira efetivação da Educação Inclusiva no Brasil:

Outro dado importante que obtivemos é que o município de Marabá não foi ainda contemplado com o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” cujos objetivos são:

“(...) disseminar a política de Educação Inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, adotando, como princípio, a garantia dos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas, na rede regular de ensino.” (Brasil, 2006, p. 01).

A implantação desse Programa deve acontecer através de uma parceria entre o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e os municípios polos que servirão de implantação do projeto para outros municípios circunvizinhos e de abrangência. Assim, depois da assinatura de uma carta de acordo entre o MEC, a SEESP e os municípios polos, estes ficam encarregados de desenvolverem atividades voltadas para a Inclusão nos municípios de sua abrangência. Para isso, com recursos e verbas disponibilizados, mobilizam gestores e multiplicadores para desenvolver esse trabalho nos municípios polos e demais de sua abrangência em cursos de capacitação de 40 horas anuais. (Kassar; Rodrigues, Leijoto, 2011, p.146).

Os representantes dos municípios polos devem participar de seminários nacionais em Brasília onde recebem instruções de como multiplicar o Programa no seu município polo e os demais da área de abrangência. No ano de 2003 aconteceu o I Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores do Programa que contou com a participação dos dirigentes de todos os Estados brasileiros e de todos os primeiros municípios polos. Em 2004, cada município polo teve que realizar um curso para gestores e educadores de sua rede de ensino e área de abrangência, o que contou com a participação de 23 mil profissionais da educação. No ano de 2005 aconteceu o II Seminário que contou com a participação de dois representantes de cada secretária de educação estadual e também dos municípios polo. Neles foram apresentados os resultados do Programa até aquele momento: contava com a participação de 106 municípios polo que, por sua vez, através de seus multiplicadores, repassavam as orientações para 1.896 municípios de sua respectiva abrangência. Dos anos de 2003 a 2007 foram atendidos 94.695 profissionais de 5.564 municípios, ou seja, 100% dos municípios brasileiros. (Kassar; Rodrigues, Leijoto, 2011, p.147).

Para Mantoan (2003, p.80) a formação continuada voltada para a inclusão deveria ser com outro formato. Atualmente grande parte dos profissionais da educação contemplam a formação como cursos sem continuidade e que a heterogeneidade dos alunos deve ser trabalhada seguindo-se manuais e regras a serem simplesmente reproduzidas. Para esta autora a escola deve ser vista como o principal espaço de formação e preparo de acolhida dos alunos

especiais, tendo em vista que “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da Educação, das práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente de nosso ensino, em todos os seus níveis.” (Mantoan, 2003, p.81). Assim deve-se ver a formação como um processo contínuo, algo que deve ser contemplado durante toda a carreira docente e não apenas durante a etapa de um curso de formação.

### **CAPÍTULO III – TRABALHANDO COM O ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR**

Este capítulo constitui-se o ápice de nossa pesquisa, sendo que, após fazermos o diagnóstico, apresentamos por fim a nossa sugestão para o aprimoramento das formações dos professores do ensino regular que lidam com alunos surdos no município de Marabá-PA.

#### **3.1 CONHECIMENTOS INDISPENSÁVEIS PARA SE TRABALHAR COM O ALUNO COM SURDEZ**

Como o ouvido funciona? O ouvido capta vibrações do ar (sons) e as transforma em impulsos nervosos que o cérebro "ouve". O ouvido externo é composto pelo pavilhão e pelo canal auditivo. A entrada do canal auditivo é coberta de pêlos e cera, que ajudam a mantê-lo limpo. O canal auditivo leva o som a uma membrana circular e flexível, chamada tímpano, que vibra ao receber ondas sonoras. Esta, por sua vez, faz vibrar, no ouvido médio, três ossículos, que ampliam e intensificam as vibrações, conduzindo-as ao ouvido interno.

O ouvido interno é formado por um complexo sistema de canais contendo líquido aquoso. Vibrações do ouvido médio fazem com que esse líquido se mova e as extremidades dos nervos sensitivos convertem esse movimento em sinais elétricos, que são enviados ao cérebro, através do nervo da audição (nervo auditivo). O modo como os sinais elétricos são interpretados pelo cérebro ainda não está claramente entendido. (Rinaldi et al, 1997, p. 23).

Já o som é produzido quando alguma coisa faz o ar se mover. Esse movimento chama-se vibração. Quando as moléculas de ar vibram, elas batem umas contra as outras, fazendo com que as vibrações se espalhem pelo ar sob a forma de ondas, produzindo o som. As ondas sonoras são invisíveis, mas podemos provar sua existência colocando um diapasão na água. As ondas sonoras fazem a água movimentar-se e respingar. (Rinaldi et al, 1997, p. 24).

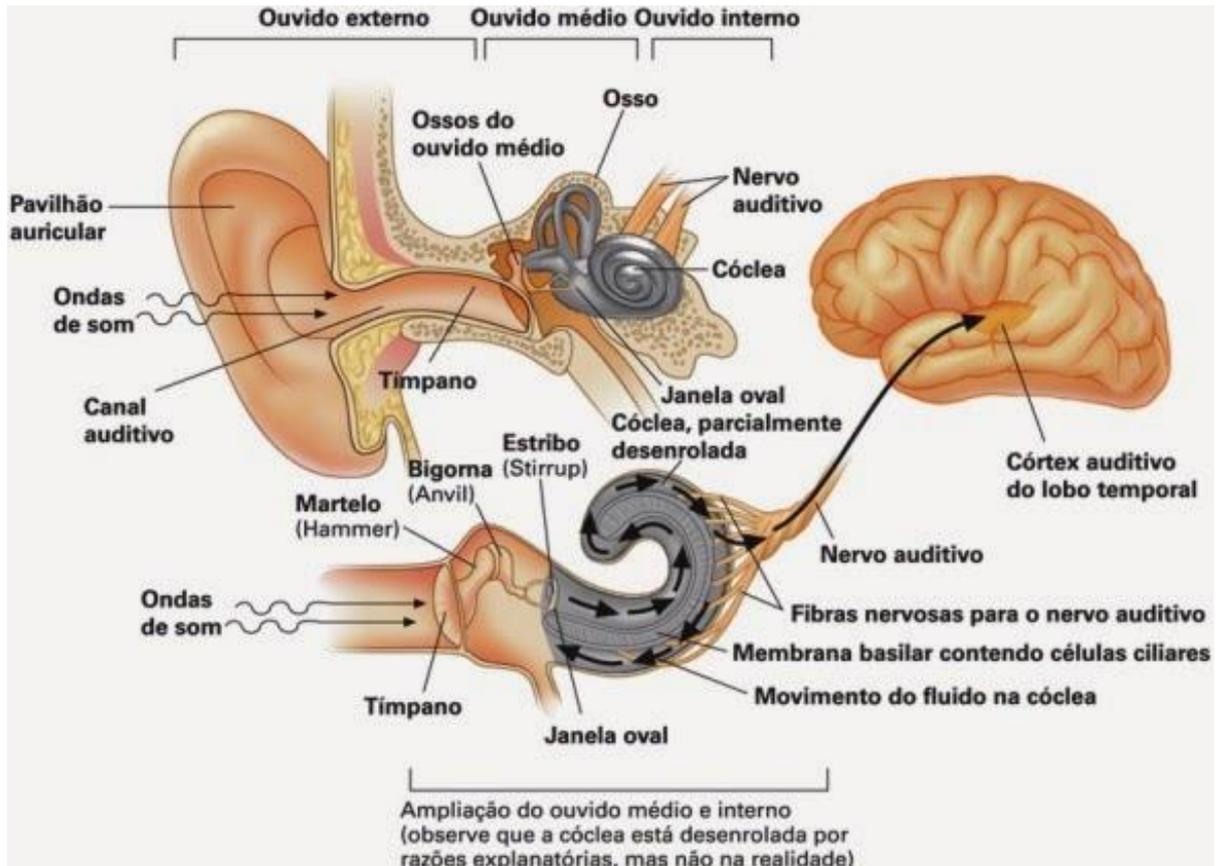


Figura 1: órgãos do ouvido humano e sua ligação com o cérebro. Disponível em: [www.granvox.com.br/arquivos/fotos/ouvido.jpg](http://www.granvox.com.br/arquivos/fotos/ouvido.jpg).

Sobre o conceito e classificação da deficiência auditiva, segundo Reinaldi et al (1997, p. 32-33) denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado “surdo” a pessoa cuja audição não é efetiva de maneira alguma no cotidiano comum, e “parcialmente surdo”, aquele cuja audição, ainda que deficiente, funciona com uma prótese auditiva ou até mesmo sem ela. Pelo menos uma em cada mil crianças nasce profundamente surda, mas muitas pessoas também desenvolvem problemas auditivos ao longo da vida, por causa de acidentes ou doenças.

Existem dois tipos principais de problemas auditivos. O primeiro afeta o ouvido externo ou médio e provoca dificuldades auditivas "condutivas" (também denominadas de "transmissão"), normalmente tratáveis e curáveis. O outro tipo envolve o ouvido interno ou o nervo auditivo. Chama-se surdez neurossensorial.

A deficiência auditiva pode ser classificada como “deficiência de transmissão”, quando o problema se localiza no ouvido externo ou médio (nesse caso, o prognóstico

costuma ser excelente); “mista”, quando o problema se localiza no ouvido médio e interno, e sensorineural (neurossensorial), quando se origina no ouvido interno e no nervo auditivo. Infelizmente esse tipo de surdez em geral é irreversível. A surdez condutiva causa perda do volume sonoro sendo como tentar entender alguém que fala muito baixo ou está muito longe.

A surdez neurossensorial corta o volume sonoro e também distorce os sons. Essa interpretação descoordenada de sons é um sintoma típico de doenças do ouvido interno. (Rinaldi et al, 1997, p. 31).

A deficiência auditiva pode ser congênita ou adquirida. As principais causas da deficiência congênita são hereditariedade, viroses maternas (rubéola, sarampo), doenças tóxicas da gestante (Sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose), ingestão de medicamentos ototóxicos (que lesam o nervo auditivo) durante a gravidez. É adquirida, quando existe uma predisposição genética (otosclerose), quando ocorre meningite, ingestão de remédios ototóxicos, exposição a sons impactantes (explosão) e viroses, por exemplo.

Ao se pensar em surdez e nas limitações que lhe são associadas, é natural que se procure conhecer as causas que a provocam e os meios de evitá-las.

Durante muito tempo, e mesmo em nossos dias, a deficiência auditiva tem sido confundida com a deficiência mental e até com possessões demoníacas e seus portadores são chamados de "doidinhos", mudos ou surdos mudos. (Rinaldi et al, 1997, p. 33).

Consistindo a surdez na perda, maior ou menor, da percepção normal dos sons, verifica-se a existência de vários tipos de portadores de deficiência auditiva, de acordo com os diferentes graus da perda da audição.

O grau e o tipo da perda de audição, assim como a idade em que esta ocorreu, vão determinar importantes diferenças em relação ao tipo de atendimento que o aluno irá receber.

Sob o aspecto que interfere na aquisição da linguagem e da fala, o déficit auditivo pode ser definido como perda média em decibéis, na zona da fala (frequência de 500 - 1.000 - 2.000 hertz) para o melhor ouvido.

Do ponto de vista educacional e com base na classificação do Bureau Internacional d' Audiophonologie - BIAP, e na Portaria Interministerial n° 186 de 10/03/78, considera-se parcialmente surdo:

a) PORTADOR DE SURDEZ LEVE - aluno que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o aluno perceba igualmente todos os fonemas da palavra. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse aluno é considerado como desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva

não impede a aquisição normal da linguagem, mas poderá ser a causa de algum problema articulatório ou dificuldade na leitura e/ou escrita.

b) **PORTADOR DE SURDEZ MODERADA** - aluno que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessário uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. (Rinaldi et al, 1997, p. 53).

É frequente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas linguísticos. Esse aluno tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ ou frases gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada à sua aptidão para a percepção visual.

a) **PORTADOR DE SURDEZ SEVERA** - aluno que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até quatro ou cinco anos sem aprender a falar.

Se a família estiver bem orientada pela área educacional, a criança poderá chegar a adquirir linguagem. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.

b) **PORTADOR DE SURDEZ PROFUNDA** - aluno que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal, que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar voz humana, impedindo-o de adquirir naturalmente a linguagem oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica, quanto à identificação simbólica da linguagem. Um bebê que nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral. Assim também, não adquire a fala como instrumento de comunicação, uma vez que, não a percebendo, não se interessa por ela, e não tendo "feedback" auditivo, não possui modelo para dirigir suas emissões.

A construção da linguagem oral no indivíduo com surdez profunda é uma tarefa longa e bastante complexa, envolvendo aquisições como: tomar conhecimento do mundo sonoro, aprender a utilizar todas as vias perceptivas que podem complementar a audição, perceber e conservar a necessidade de comunicação e de expressão, compreender a linguagem e aprender a expressar-se. (Rinaldi et al, 1997, p. 54).

Na área da deficiência da audição, as alternativas de atendimento estão intimamente relacionadas às condições individuais do educando. O grau da perda auditiva e do comprometimento lingüístico, a época em que ocorreu a surdez e a idade em que começou sua Educação Especial são fatores que irão determinar importantes diferenças em relação ao tipo de atendimento que deverá ser prescrito para o educando.

Quanto maior for a perda auditiva, maiores serão os problemas lingüísticos e maior será o tempo em que o aluno precisará receber atendimento especializado. (Rinaldi et al, 1997, p. 55).

### 3.2 SUGESTÕES DE OFICINAS PEDAGÓGICAS COM MATERIAL DIDÁTICO VOLTADO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Ao analisamos o material de formação dos professores (pautas das formações) do período de agosto a dezembro de 2014 e início do ano subsequente, por considerar que o conteúdo oriundo desse material é de fundamental importância para a conclusão de nossa pesquisa, tanto quanto a fundamentação teórica que vem subsidiar e possibilitar um aprofundamento de pressupostos.

Nossa inquietação veio a partir do momento que assumimos uma sala de aula do ensino regular em que havia na turma uma criança com surdez profunda. A princípio, surgiram vários questionamentos: Como ensinar essa aluna se não sei libras (língua brasileira de sinais)? Como Planejar as aulas? Igual para todos ou diferenciada?

O primeiro dia de aula foi mais uma troca de experiência dela com os novos colegas e com a professora e de observação por parte da docente. A figura da mãe foi fundamental para o andamento do processo ensino aprendizagem e interação da professora e da aluna naquela escola. A mãe tornou-se uma parceira para a professora e ali começaram um trabalho de troca de informações mutuas, onde em pouco tempo podia vê a interação e comunicação professor aluna e aluna e estudantes. Dominando o básico em libras a professora sugeriu a gestão e coordenação da escola que lhe permitissem uma ou mais horas semanais para ensinar libras para toda turma que à aluna surda estava inserida. Começamos com o alfabeto e número manual que foi fixado na parede em forma de cartaz para visualização de todos, e sinais básicos de material escolar e coisas do dia a dia. As aulas de libras eram nas sextas feiras e sempre nos últimos horários, utilizávamos sinais e figuras para melhor fixar o aprendizado e atividades xerocadas.



Figura: Alfabeto de LIBRAS.

Com essas atividades os alunos reconheciam as figuras identificava o sinal e em seguida escrevia o nome em português. O que facilitou o trabalho é que aluna já era alfabetizada em sua primeira língua a libras.

Nesse período a professora buscou uma formação em libras onde o que aprendia na formação aplicava em sala de aula, para suavizar e até sanar as dificuldades apresentadas durante a comunicação de apresentação de conteúdos. Acreditamos ser sempre valido as formas utilizadas para fazer com o aluno surdo interaja durante as aulas, saia do comodismo de só copiar e parta para uma aprendizagem mais concreta e acrescente algo de novo desenvolvimento por suas habilidades.

A partir daí começamos a utilizar muitas figuras e desenhos nas aulas para que aluna pudesse visualizar melhor e compreender o conteúdo apresentado.

Vimos que está ideia facilitou muito a interação entre os grupos que não mais tratavam a aluna como surdinha e sim pelo nome.

Concordamos que se faz necessário que o aluno surdo esteja matriculado e incluso na sala comum do ensino regular, participando e interagindo uns com os outros como afirma o texto da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial (2008).

A Lei garante a esse aluno direito de ser inserido e está matriculado na escola de ensino básico regular e em sala comum, mas na verdade o que se observa é que o aluno surdo é posto na sala de aula e na maioria das vezes encontra professores despreparados sem formação para ensinar ou lhe dar com situações diferenciadas, onde o aluno só copia o que o

professor passa no quadro. A interação há por que ele procura desenvolver isso com grupos dentro sala através de mímicas, gestos ou sinais, mas em relação aos conteúdos tem dificuldades para compreender. O professor precisa necessariamente ter uma formação oferecida pela Secretaria de Educação ou nas HPs (hora pedagógicas) oferecidas pelas escolas como nos afirmas o professor da Escola “A”

“Por se dedicar a esse aluno com necessidades especiais. Dentro do ambiente educacional, a própria gestão, tendo total autonomia para separar horários em que qualifique professores, para o tato com os aducandos portadores de necessidades especiais como os surdos. Ex.-Separar mesmo que seja 0:45 minutos por semana em curso de libras para professores do ensino fundamental. Sabendo que essa é a maior dificuldade do professor. Pois só a pratica ajudará a trancar as barreiras do preconceito e os paradigmas internos.” ( professor 13, escola A).

Durante o período de pesquisa oferecemos algumas oficinas pedagógicas com construção jogos e materiais adaptados para melhorar o aprendizado dos alunos surdos e de certa forma facilitar o trabalho dos professores que lidam com esses alunos no ensino regular. Acreditamos na probabilidade de envolvimento de práticas docentes que seja crítica-reflexiva, mesmo sabendo que tais práticas ainda se deparam com as barreiras das limitações, dos preconceitos e dos obstáculos.

Nessa perspectiva de reflexão delineada, pressupõe-se que os professores passam a vê o surgimento dos problemas como etapas a vencer ou algo do cotidiano, agindo sobre ela de forma abrangente e não só momentânea.

Na tentativa de estudar a problemática global da inclusão e aprendizado desses alunos surdos e para nortear as oficinas que íamos ministrar nas formações de professores, tomamos como sujeito de pesquisa alunos surdo do ensino regular, sendo duas meninas e um menino de série e escolas diferente para a partir daí sugeri metodologias para serem ministradas nas atividades do cotidiano. O que vai ser oferecido no entanto é uma simples adaptação de matérias.

Para identificar os alunos que fizeram parte do estudo desta pesquisa usaremos nomes fictícios para cada uma delas. Luana de 9 anos cursa 4º ano do ensino fundamental I, Maisa de 14 anos estuda 5º ano do fundamental I e Martson de 16 anos está cursando 8º ano do ensino fundamental II.

Para manter os alunos interessados e envolvidos procuramos seguramente por novas maneiras de apresentar algumas atividades para que eles ligassem os sinais as figuras ou os nomes às figuras como exemplo, as tarefas abaixo:

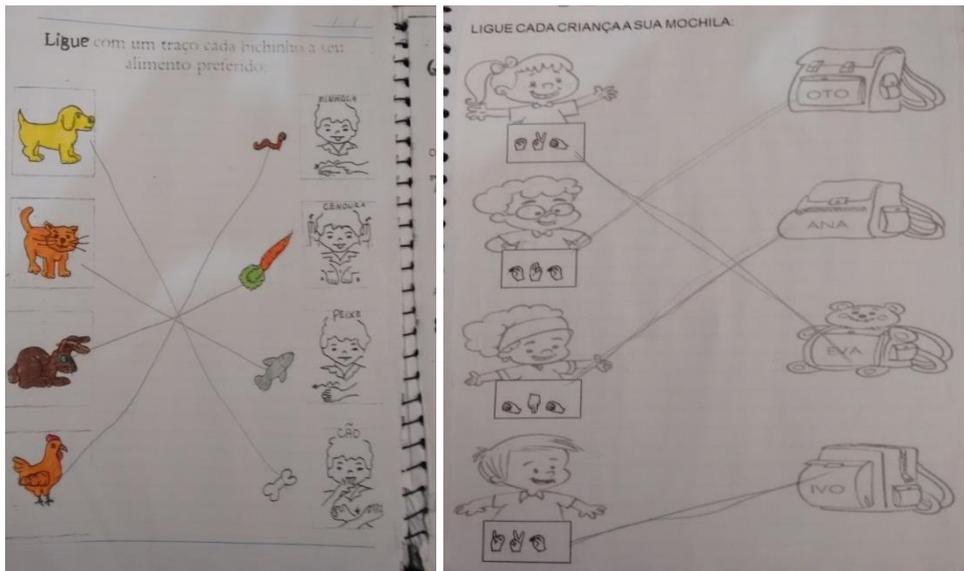


Figura: atividade com LIBRAS.

Apresentei as atividades e pedi para que eles ligassem as figuras aos sinais, na execução destas atividades demonstraram desenvoltura e autonomia, não apresentaram dificuldades maiores, pois já conhecia o alfabeto manual e os sinais em libras.

Concordamos com Quadros quando diz que é necessário a educação bilíngue no caso do aluno com deficiência auditiva e a importância do professor capacitado e com conhecimento em libras (Língua Brasileira de Sinais) para assim facilitar o aprendizado do aluno surdo.

“No caso do aluno surdo, a educação bilíngue vai apresentar diferentes contextos dependendo das ações de cada município e de cada estado brasileiro. Em alguns estados, há escolas bilíngües para surdos em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é ensinada como 2ª língua.[...] Há, ainda, estados em que professores desconhecem libras e a escola não tem estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos o direito à educação, à comunicação e à informação. Independentemente do contexto de cada estado, a educação bilíngue depende da presença de professores bilíngües. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa estará embuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais.” (Quadros, 2006, p. 19).

A ideia é que cada criança desenvolva de forma lúdica suas capacidades de aprender e expressar seus conhecimentos através das atividades apresentadas, interagindo e participando do início ao fim. O aluno necessita demonstrar esse interesse de buscar o aprender sem

precisar ser cobrado ou ser convocado, mas para isso o professor deve oferecer atividades diversificadas para atender as necessidades do aluno em especial.

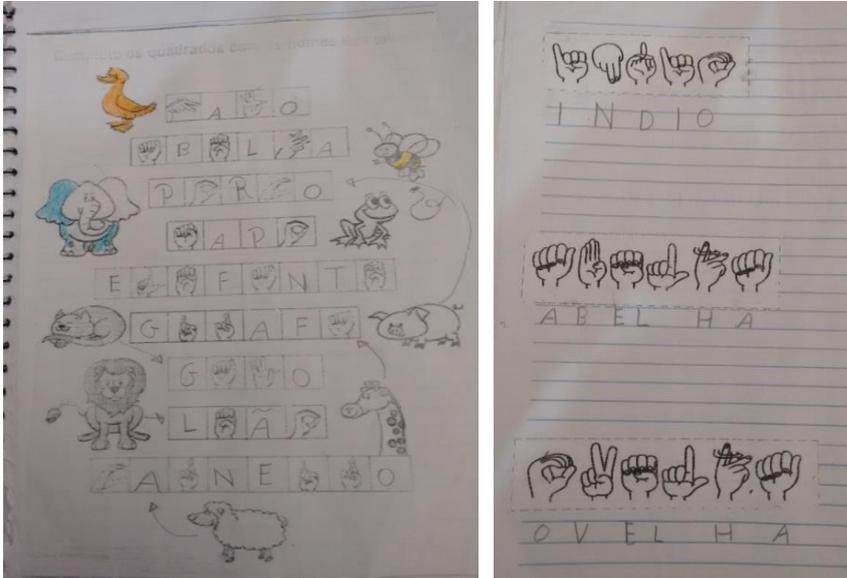


Figura: atividade de formação de palavras com LIBRAS

Percebeu-se, que nas atividades que apresentavam figuras, gravuras e sinais eles demonstraram interesses em resolver com mais facilidades.

Na atividade de completar o nome dos animais houve uma intervenção do professor que utilizou a datilologia do alfabeto manual que o aluno lembrasse a escrita dos nomes.

O professor como mediador do conhecimento deve-se ter o cuidado ao apresentar atividades para o aluno surdo para não correr o risco de submeter apenas tarefas que ele vai resolver sozinho sem intervenção do professor. Para que o aluno cresça o professor deve variar nas atividades para que tenha um reforço nesse momento.

As gravuras apresentadas nas atividades facilitam a visualização e a compreensão das mesmas de forma lúdica.



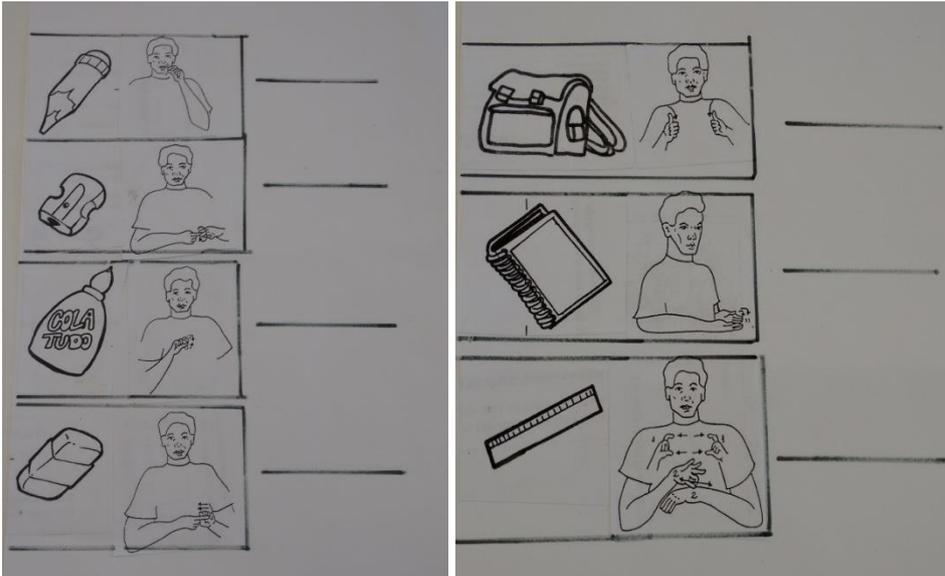


Figura: Objetos escolares em LIBRAS.

Um fato importante durante a execução das tarefas é sejam registradas em forma de texto escrito, de foto ou como achar conveniente. Nele deve conter detalhes de como se deu o conhecimento, onde foi a falha, o que deu certo, o que deu errado, quem participou, como interagiu, para a partir daí criarmos mecanismo de apreciação pelo aprendizado.

Nesse período de estudos e pesquisa constatamos a dificuldades de aprendizagem apresentada por esses alunos que embora copiassem todo conteúdo do quadro, a falta de capacitação adequada dos professores ainda era o grande impasse, apesar dos alunos surdos já dominarem com certa fluência em LIBRAS.

Durante o período de pesquisa oferecemos algumas oficinas pedagógicas com construção jogos e materiais adaptados para melhorar o aprendizado dos alunos surdos e de certa forma facilitar o trabalho dos professores que lidam com esses alunos no ensino regular. Acreditamos na probabilidade de envolvimento de práticas docentes que seja crítica-reflexiva, mesmo sabendo que tais práticas ainda se deparam com as barreiras das limitações, dos preconceitos e dos obstáculos. Nessa perspectiva de reflexão delineada, pressupõe-se que os professores passam a ver o surgimento dos problemas como etapas a vencer ou algo do cotidiano, agindo sobre ela de forma abrangente e não só momentânea.

A maior dificuldade enfrentada pela pesquisadora ao longo da construção das oficinas foi adequar um horário em que ao professores pudessem participar. A solução encontrada foi aos sábados. Totalizando uma carga horária de 64 (sessenta e quatro) horas, distribuídas em sábados alternados.



Foto1: Professores confeccionando material pedagógico  
 Fonte: Arquivo particular da pesquisadora



Foto 2: Professores construindo jogos pedagógicos com sucatas, materiais reciclados.  
 Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

Assim, nas atividades oferecidas nas oficinas podemos citar alguns jogos construídos junto com os professores que atuam com os alunos surdos. As oficinas tiveram um relevante empenho por parte dos professores com a construção jogos e materiais adaptados para melhorar o aprendizado dos alunos surdos e de certa forma facilitar o trabalho dos professores que lidam com esses alunos no ensino regular. As seguintes oficinas foram realizadas com o empenho:

- **Caracol de caça palavras:** Nesse jogo pudemos trabalhar a escrita das palavras escondidas, transformando para a segunda língua o português.
- **Sequência Numérica:** Desenvolver contagem com fichinhas contendo os numerais em libras para completar a sequência numérica que vai do número um ao número cinquenta.

- **Tabuada Divertida:** Nessa tabuada não há regras definidas, pode ser jogada de duplas, trios grupos ou sozinho o importante que ao fazer a pergunta ex.  $2+2=?$  A tampinha correspondente tenha o número correto da resposta.
- **Seqüência alfabética:** Nessa atividade espera-se conhecer e apropriar-se do alfabeto utilizando a libras e a língua portuguesa.
- **Caça palavras:** espera-se aplicar ludicamente os conhecimentos e as hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética em jogos de palavras.

Na elaboração desses jogos pedagógicos educativos para alunos surdos do ensino regular de sala comum utilizamos papel 40 kilos; alfabeto manual em libras; giz de cera; canetinhas coloridas; giz de cera e alguns materiais recicláveis como papelão de caixa para forrar;, tampinhas de pets e encaixe de caixa de leite ou suco, etc. Em todos objetivamos estimular a aprendizagem, primeiramente da LIBRAS, e através dela a matemática e língua portuguesa através de recursos pedagógicos que despertam no aluno o interesse e o gosto pela disciplina, mostrado para eles que as disciplinas também podem ser aprendidas através dos jogos esquecendo-se um pouco das formas tradicionais. Esperou-se também que o uso adequado desses jogos faça mudança na postura do professor. Porém, jogos, requer postura dos professores na hora de ensinar os conteúdos metodológicos. Portanto, o professor sai do papel de comunicador de conhecimento, para o observador, organizador, controlador e motivador e incentivador da aprendizagem. A interferência do professor só irá acontecer se houver necessidades por meio da dúvida ou questionamentos dos alunos. Caso o aluno mude de hipóteses, apresentando situações que estimulem o raciocínio lógico ou socialização das descobertas dos grupos, mas de modo algum para dar respostas prontas ou corretas. Dessa forma não ajuda os alunos a generalizar os conceitos aprendidos.

Na atividade Caracol de caça palavras pudemos trabalhar a escrita das palavras escondidas, transformando para a segunda língua o português identificando palavras escondidas entre as sílabas apresentadas. Dividimos as crianças em grupos e depois cada grupo tentará encontrar em um determinado tempo maior quantidade de palavras escondidas



Foto 3: Caracol de caça palavras

Fonte: Arquivo da própria pesquisadora.



Foto 4: Sequência Numérica.

Fonte: Arquivo da própria pesquisadora.

Na sequência numérica trabalhou-se com a contagem de fichinhas contendo os numerais em libras para completar a sequência numérica que vai do número um ao número

cinquenta. Deve-se dividir a turma em duplas determinar o tempo e a dupla que completar a sequência primeiro será o vencedor.



Foto 5: Tabuada divertida

Fonte: Arquivo da própria pesquisadora.

Na tabuada divertida deve-se estabelecer a lógica de contagem. Essa tabuada não há regras definidas, pode ser jogada de duplas, trios grupos ou sozinho o importante que ao fazer a pergunta ex.  $2+2=?$  A tampinha correspondente tenha o número correto da resposta.



Foto 6: Sequência alfabética

Fonte: Arquivo da própria pesquisadora.

Na sequência alfabética deve-se conhecer e apropriar-se do alfabeto utilizado a libras e a língua portuguesa. O jogo pode ser formar duplas ou uma única pessoa, porém precisa determinar o tempo para completar sequência é o quem primeiro terminar será o vencedor.

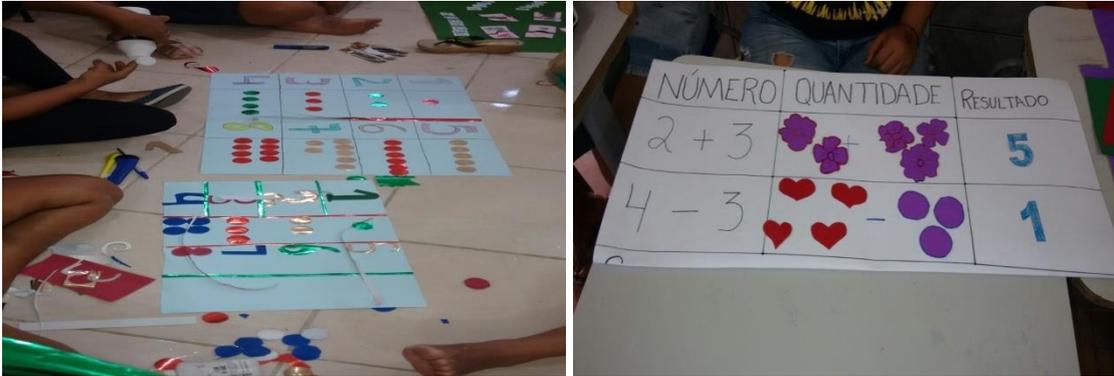


Foto 7: Sequência alfabética 2

Fonte: Arquivo da própria pesquisadora.

Na cartela de número deve-se Conhecer os números e quantidade correspondentes em LIBRAS, mostrando ao aluno a cartela com os números onde o aluno irá colocar do lado do número a quantidade correspondente.



Foto 8: Dominó da adição

Fonte: Arquivo da própria pesquisadora

No dominó da adição facilita-se a assimilação e compreensão com o raciocínio lógico de contagem com fichinhas de dominó. Pode ser jogada de duplas, trios grupos ou sozinho o

importante que o aluno vai aprender de forma lúdica estimulando o raciocínio lógico e contagem neste dominó da adição. Podem ser jogada de duplas, trios grupos ou sozinho. Vence aquele que ficar com menos ou nenhuma peça na mão.



Foto 9: Caça palavras

Fonte: Arquivo da própria pesquisadora

No Caça Palavras deve-se aplicar ludicamente os conhecimentos e as hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética em jogos de palavras para que o aluno identifique com mais facilidade as palavras será necessário que o professor mostre figuras para que o aluno encontre os nomes. Identificando as palavras nas sílabas soltas e colando as figuras numa folha a parte e pedir para o aluno formar palavras.



Foto 10: Jogo com argolas

Fonte: Arquivo da própria pesquisadora

O jogo das argolas trabalhará a coordenação motora, concentração e socialização, pois pode ter até três participantes. Ressaltando que podem ser utilizadas para combater o preconceito e a discriminação, desde que contenham elementos como a cooperação, a solidariedade, o trabalho em grupo, etc. caso seja necessário, como foi a intenção da criação deste jogo. Durante a construção dos jogos surgiu uma situação onde foi preciso trabalhar a questão das relações étnicas raciais e o respeito às diversidades. Sobre a fundamentação teórica que dão base para essa atividade, encontramos primeiramente respaldo em Carvalho (2014) que ressalta a relevância da promoção das igualdades na sociedade, e o trabalho dos professores nesse sentido:

As questões de igualdade e equidade, igualmente merecem reflexões. A igualdade é sempre mencionada como sinônimo de paridade, de uniformidade de direito por justiça, já que todos são iguais perante a lei, tendo os mesmos direitos e deveres atribuíveis a qualquer cidadão. Quanto a equidade, apresento como contribuição o conceito (...) “equidade implica educar de acordo com as diferenças e necessidades individuais, sem que as condições econômicas, demográficas, geográficas, étnicas ou de gêneros acarretem um impedimento à aprendizagem. (Carvalho, 2014. p.69).

Para que ocorra essa promoção das igualdades, também segundo Morin (2007) é necessário:

(...) para sua compreensão, não só repensá-lo no interior de um horizonte histórico, mas que a este horizonte histórico se incorporem às noções de complexidade manifestas na cultura político-social de uma sociedade que produz (e reproduz) a comunidade e a sociedade de direitos. ( Morin, 2007, p. 119).

O brincar e o brinquedo desempenham um papel fundamental na aprendizagem e negar o seu papel na escola é como renegar a nossa própria história de aprendizagem. Portanto, é correto afirmar que o jogo, as brincadeiras e o brinquedo são importantes ferramentas de aprendizagem, não só porque a criança gosta e fica feliz com sua utilização, mas porque nós professores estamos trabalhando uma representação simbólica de uma vida futura, mais justa e igualitária. O brincar e o jogar para a criança não são apenas um passatempo ou simples diversão, mas um momento sério, pois está aprendendo o que ninguém pode lhe ensinar, descobrindo o mundo e as pessoas que a cercam. Assim os brinquedos, como “faz de conta”, funcionam como elementos de apoio à fantasia, aumentam o repertório de conhecimentos da criança, favorecem a compreensão de atribuições e de papéis o que contribui para o seu ajustamento ao mundo ao seu redor. Quando esse brincar é dirigido pelo professor a eficácia do conhecimento é muito maior.

Desta forma, trabalhar a diversidade, a inclusão e a superação do preconceito em sala de aula é possível, pode e deve ser trabalhado na base do ensino infantil, pois é algo que certamente terá reflexos na formação cidadã, cultural e social de nossos alunos. Ao apresentar uma atividade como essa ao aluno surdo o professor deva explorar de forma contextualizada mostrando fotos ou recortes de figuras de pessoas de várias etnias valorizando a igualdade da pessoa como cidadão, como ser humana. Estimular que o aluno conte história de vizinhos, amigos que tenham a mesma cor ou diferente que a dele. Nesse momento não é interessante utilizar muitos sinais diferentes para não confundi a cabeça do aluno. Repeti várias vezes os sinais até que ele aprenda e fazer sempre uma retrospectiva da aula anterior para verificar quais sinais o aluno lembra, estimulando sempre com perguntas.



**Lápis da adição:** Foto do arquivo particular da pesquisadora.

Esse jogo de adição trabalhará a iniciação de contagem dos números, atenção, o raciocínio lógico, socialização e participação em grupos e o resultado está nos lápis menores.

Em todas essas atividades com LIBRAS, elaboradas e voltadas para formação de professores, seguimos as orientações de Audrei Gesser (2012, p. 144), para o qual “Os alunos não devem se sentir sobrecarregados com nomenclaturas gramaticais e linguísticas. Então, ao ensinar a LIBRAS para ouvintes, pense em quais instâncias da aula valeria a pena falar de regras explicitamente”. E também de Quadros no qual: “A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. (...) Permita-se “ouvir” essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem “ouvir” o silêncio dessa escrita. (Quadros, 1997, p. 119).

Também seguimos as orientações de Márcia Honora (p.196), que em todas as suas atividades foram seguidos os mesmos passos:

“Apresentação de um conteúdo de forma contextualizada, associação da Língua Portuguesa com os sinais da Língua Brasileira de Sinais e exercícios que respeitem a língua materna do aluno com surdez. As atividades devem ser repetidas de formas diferentes quantas vezes o professor julgar necessário, até que perceba que o aluno com Surdez assimilou o conteúdo proposto.”

Não esquecendo que todas estas sugestões para trabalhar a língua portuguesa são necessárias que o aluno já esteja alfabetizado em sua primeira língua a libras. Caso o aluno

ainda não seja alfabetizado em libras, precisa alfabetizar primeiro na sua língua a libras. É para fixar melhor os conhecimentos devem agregar-se as figuras ou desenhos o sinal em libras para que o aluno saiba do que está se tratando.

Utilizando as atividades que foram realizadas com os participantes desta pesquisa, espera-se que o professor do ensino regular possa ter mais subsídios para poder ajudar seu aluno surdo no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos propostos no ensino fundamental e regular.

Não queremos dizer que elas são suficientes, mas esperamos que elas possam auxiliar o aluno surdo na construção da sua identidade, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação para que possa tornar-se uma pessoa reflexiva, crítica, autônoma e consciente de seus atos e escolhas pessoais, sociais, afetivas e profissionais.

## CONCLUSÃO

Em nossa pesquisa constatamos que o município de Marabá dispõe de apenas cinco formadores com conhecimentos básicos e avançados em LIBRAS e dois professores surdos, sendo que um desse é surdo oralizada. Também não restaram dúvidas de que se os professores de classes de ensino regular ainda necessita receber capacitação adequada, a barreira da comunicação com o aluno surdo se torna mais aprofundada, sendo que este aluno surdo torna-se cada vez mais excluído, uma vez que não participa das aulas e não se comunica com os professores e os colegas.

Embora, as políticas públicas estejam implantadas para serem cumpridas, os professores que lidam com alunos surdos ainda tem dificuldades para trabalhar a inclusão e permanência desse aluno em sala de aula. Dentre elas estão à falta de um intérprete na sala. O município conta apenas com dois professores e intérprete surdos, cinco professores formadores com conhecimento básico avançado em LIBRAS.

Segundo estudo feito em documentos da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS, constatarmos um início da integração da Língua de Sinais um tanto ainda tímida, mas de um futuro promissor para as pessoas com necessidades especiais surdas.

Constatou-se que as formações de professores oferecidas pela rede municipal não contemplam as reais necessidades destes profissionais do ensino fundamental, uma vez que não são capacitados para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos surdos. O fundamental II é um ciclo esquecido, ele não tem recebido políticas públicas específicas adequadas nem formação de professores, nem estruturação de funcionamento de transição entre os anos iniciais do fundamental I e II, onde o aluno começa a ter um professor para cada disciplina que acredito haver uma ruptura de aprendizagem. A maioria dos professores entrevistados são horistas que trabalham em até três escolas diferentes. Sendo assim, seus trabalhos (aulas) são em pedaços com tempo limitados. Portanto, o vínculo com os alunos e com a escola também é limitado. Por isso, que a escola precisa ter em sua integra coordenadores, orientadores formadores para suprir os anseios dos docentes. Sabemos que ensinar uma língua escrita para alunos que não tem uma oralidade é um tanto fora do comum e também tarefa que vai desafiar os professores e alunos com deficiência auditiva.

Assim sendo, o maior impedimento para a inclusão da criança surda nas classes regulares é a falta de capacitação dos professores para recebê-los, o que acaba por levá-los a voltar para as classes especiais, a pedido dos pais, ou da própria direção e professores, ao reconhecerem-se despreparados para recebê-los, tal como foi demonstrado no exemplo ao começo deste trabalho.

A escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade. Porém, para oferecer uma educação de qualidade para todos sem exceção, inclusive para os portadores de necessidades especiais, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se. “Inclusão não significa, simplesmente, matricular o educando com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (MEC-SEESP, 1998). Portanto, para que haja um aprendizado positivo, faz-se necessário a formação inicial teórica e metodológica do profissional que irá atender essa demanda.

A formação de professores, assim como a escolarização e aprendizagem de alunos surdos, vem sendo objeto de estudo e pesquisa numa perspectiva de tomada de alteração de novas competências e metodologias para elevar a qualidade da educação brasileira. Para tanto, as formações necessitam estar mais instrumentadas com diferentes estratégias e embasamentos teóricos para a criação de práticas de ensino que façam com que o aluno “interaja”, seja incluído e desenvolva seu aprendizado de maneira igualitária juntamente com seus pares.

Acreditamos que esta pesquisa confirmou a necessidade da formação continuada de professores educadores que trabalham com inclusão de crianças surdas.

Sem dúvida alguma, pela luz dos resultados dessa pesquisa, podemos afirmar que um ensino de qualidade para os alunos com necessidades especiais deve primar pela formação dos professores que com eles irão ensinar. Tais docentes, no exercício de sua profissão, seja no momento presente ou no futuro, deverão estar sempre preparados para ensinar alunos com NEE.

Todavia observou-se uma disparidade entre a legislação vigente que trata do assunto, com a sensação de despreparo da maioria dos profissionais de Marabá-PA que atuam no ensino regular e já se depararam com alunos com NEE, em específico, alunos com surdez.

Os resultados dessa pesquisa apontam a urgência de se investir na formação continuada dos professores desse município. É insuficiente a realização de cursos de pouca duração que muitas das vezes não possuem qualquer relação com o contexto de trabalho desses profissionais. A simples participação nestes cursos de formação continuada demonstrou que, pelos poucos conteúdos estudados e trabalhados durante os mesmos contribuem poucos para a complexidade das situações. Os próprios professores entrevistados apontaram a necessidade de ampliar o conhecimento de se lidar com alunos surdos.

Esta pesquisa reforçou que o oralismo é um método ultrapassado e deve ser totalmente abolido, voltando-se totalmente para o ensino com LIBRAS. O problema é a capacitação dos professores do ensino regular e demais membros do corpo escolar, como coordenação, funcionários (limpeza, portaria, secretaria, etc.) para atenderem e interagirem com esse aluno especial. Observando e analisando o papel do professor do ensino regular em Marabá-PA, os temas que são contemplados em suas formações e seus relatos, é patente a necessidade do aprimoramento de seus conhecimentos relativos à surdez e mesmo a língua de sinais – LIBRAS, assim como o desenvolvimento de suas habilidades ao lidarem com alunos com NEE. Mesmo que haja o acompanhamento de um intérprete de LIBRAS, mediando o professor de ensino regular e o aluno surdo, tal medida não se faz suficiente.

É urgente que essa realidade precisa ser mudada. O educador necessita participar de formações voltadas para diversidades dos alunos além de suas disciplinas. A partir do momento que for ofertada formação adequada para o educador trabalhar não só com alunos surdos, mas todas as necessidades especiais, em suas salas de aulas, a inclusão acontecerá de fato e não apenas no papel e em discursos.

Sugiremos que as escolas de Marabá deva conter em seu corpo docente orientadores, coordenadores pedagógicos e gestores capacitados e conhecedores da linguagem de sinais – LIBRAS para dar suporte aos professores e alunos durante as dificuldades apresentadas no interior da escola e durante as aulas. É importante que esses profissionais participem das formações que são oferecidas de modo integral, uma vez que os professores não poderão participar já que estão em sala de aula como afirma as falas dos professores: professor “11” da escola “A”: “Existem formações para capacitar e informar mais os profissionais sobre esses temas, porém elas são oferecidas no mesmo turno em que estes trabalham, dificultando assim

a participação deles” e o professor “1” da escola “D”. Seria interessante que os professores que trabalham com alunos surdos fossem liberados para fazer as oficinas ou cursos de libras, o que não acontece na maioria das vezes, porque os cursos são oferecidos a tarde ou à noite e nesses horários eles estão trabalhando. Além disso, essa preparação deve se estender a todo corpo da escolar, desde aquele que recebe o aluno na portaria, a merendeira, a servente, a secretaria. Isso melhoraria a comunicação de ambos fazendo com que o aluno interagisse compreendendo o que o outro está apresentando.

Também para que a educação especial com aluno surdo realmente se efetive, a formação dos professores que devam atuar no ensino regular deve abranger estratégias mais específicas, metodologias diversificadas, enfim, uma prática pedagógica diferenciada.

Ao abraçar a causa da proposta escola inclusiva a instituição necessita mudar, adaptar estruturas do prédio, currículo, organização escolar, pedagógica, filosofia, metodologias atrativas, pessoais e extracurriculares para melhor abrigar o aluno com necessidades especiais, incluindo formação adequada para os docentes que compõe a equipe da escola. Acreditamos que um dos pontos positivos da escola inclusiva que vale aqui ressaltar é a valorização do respeito e valor da igualdade já que se vive diante de tamanha desigualdade social.

## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, Isabel. (2001). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artimed.
- Alarcão, Isabel. (2003). **Professores Reflexivos numa Escola Reflexivas**. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, Isabel. (2004). O olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. São Paulo: Cortez.
- Afonso, A. J. (2005). **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez.
- Almeida Dulce Barros de, et al. (2007). **Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão**. Educação 32.
- Azevedo, Joanir Gomes de; Alves, Neila (orgs.). (2004). **Formação de Professores: possibilidades do impossível**. Lapa: Rio de Janeiro.
- Barroso J. (Org.). (2006) **Regulação das políticas públicas de educação**. Lisboa: Educa.
- Brasil. Ministério da Educação. (2010). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. (2008). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP.
- Brito L. F. **Integração Social e Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.
- Barby, Ana Aparecida de Oliveira Machado. (2005). **Inclusão de Aluno com Deficiência no Sistema Regular de Ensino: o pensar dos futuros professores**. Dissertação – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. UFPR.
- Bruno, Marilda Morais Garcia; Mota, Maria Glória Batista. (2001). **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Vol. 01 MEC: Brasília, DF.
- Caiado, Katia Regina Moreno, Denise Meyrelles de Jesus, Claudio Roberto Baptista. (org.). (2011). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Vol: 01 e 02 Ed. Mediação: Porto Alegre.
- Cartolano, Maria Teresa Penteado. (1988). **Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial**. Cadernos Cedes.
- Carvalho, Mariza Borges Wal Barbosa. (Org.). (2012). **Educação Básica, Educação Superior e Inclusão Escolar: pesquisas experiências e reflexões**. Editora Intertexto. Niterói - Rio de Janeiro.
- Carvalho, Rosita Edler . (2010). **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Mediação: Porto Alegre.

Crespo, Lia. (2005). **Educação Inclusiva: O que o Professor tem a ver com isso?** São Paulo: TEC ART Editora, 2005.

Christov, Luíza Helena da Silva. Teoria e Prática: o enriquecimento da própria experiência in: SGuimarães, Ana Archangeloat e al. (2005). **O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada.** São Paulo: Loyola.

Costa, Valdelúcia Alves da Costa. (Org.) (2011). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva.** Editora Intertexto. Niterói, Rio de Janeiro.

UNIFEC, 1990. **Conferência Mundial de Educação para Todos.** Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Fanfani, Emilio Tenti. (2007). Consideracionessociologicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 20 Set. 2014.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Política Educacional para Surdos do Rio Grande do Sul.** Disponível em: <[http://www.culturasorda.eu/resources/FENEIS\\_politica\\_educacional\\_para\\_surdos.pdf](http://www.culturasorda.eu/resources/FENEIS_politica_educacional_para_surdos.pdf)> Acesso em 20/03/2015.

Freitas, Ana Lúcia de Souza. (2001) **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores.** Porto Alegre: EDIPUCRS.

Freire, Paulo. (2003). **Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa.** 28ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2001). **Política e Educação.** São Paulo: Cortez Editora.

Ferreira, Windys, B. (2006). **Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca.** In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus.

Freitas, Soraia Napoleão; Moreira, Laura Ceretta. (2011). **A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão.** In: Caiado, Kátia Regina Moreno; Jesus, Denise Meyrelles de; Baptista. Claudio Roberto. (orgs). (2011). **Professores e Educação Especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação.

Galúcio, Euricleia do Rosário. (2014). **O que dizem os autores sobre a formação docente no Estado do Pará.** 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará: Belém - PA.

Garcia, Rosalba Maria Cardoso. (2006). **Políticas para Educação Especial e as Formas Organizativas do Trabalho Pedagógico.** Revista Educação Especial. V.12, n. 03. Set. – Dez. p.299-316. Santa Catarina. PR. – UFSC.

Gesser, Audrei. **O ouvinte e a Surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS.** São Paulo, SP. Parábola Editorial, 2013.

Goldefel, Márcia. (2002). **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

Goés, Maria Cécilia Rafael. (2012) **Linguagem, surdez e Educação**. 4ª Ed. Campinas – São Paulo. Ed. Autores Associados.

Glat, Rosana; Edicléa Mascarenhas Fernandes. (2005). **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira**. Revista Inclusão.

Honora, Márcia. 2014. **Inclusão Educacional de Alunos com Surdez: concelção e alfabetização, ensino de 1º ciclo**. São Paulo. Cortez.

Josso, Marie-Christine. 2004. **Experiências de Vida e Formação**. Prefácio NÓVOA, Antonio. Perdizes: São Paulo, SP. Cortez.

Lacerda, Cristina Broglia Feitosa. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Libâneo, José Carlos. (2009). **Conteúdos, Formação de Competências Cognitivas e Ensino com Pesquisa: unindo ensino e modos de investigação**. Universidade de São Paulo. São Paulo.

Libâneo, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. (Org.). (2002). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez.

Luckesi, Cipriano Carlos. (2003). **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. -15ª ed. – São Paulo: Cortez.

Luckesi, Maria Regina Carlos. (2008). **Educação de Pessoas Surdas: Experiências vividas, histórias narradas**. 3ª ed. Campinas São Paulo, SP: Papyrus.

Luchesi. Maria Regina Carlos. (2003). **Educação de pessoas surdas: Experiências vividas, histórias narradas**. Campinas, SP: Papyrus.

Mahal, Eliane; Ribas, Valdemir Aguiar. **Avaliação escolar para alunos surdos: entendimentos dos professores sobre este processo**. (2013). VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 05 a 07 de novembro de 2013.

Mantoan, Maria Teresa Eglér. (1989) **Compreendendo a Deficiência Mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo. Scipicione.

Mantoan, Maria Teresa Eglér. (2003). **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. 1ª Ed. São Paulo. Moderna.

Martins, Lúcia de Araújo Ramos. (2011). **A visão de licenciados sobre a formação inicial com vista à atuação com a diversidade de alunos.** In: Caiado, Kátia Regina Moreno; Jesus, Denise Meyrelles de; Baptista. Claudio Roberto. (orgs). (2011). Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação.

Mazzota, Marcos José Silveira. (1996) **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo. Cortez.

Michels, Maria Helena. (2011). **O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?** Revista Educação Especial.

Michels, Maria Helena. (2006). **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar.** Revista Brasileira de Educação.

Miranda, Theresinha Guimarães; Filho, Teófilo Alves Galvão. (2012). **O Professor e a Educação Inclusiva Formação, Práticas e Lugares.** Editora: EDUFBA – Campo de Ondina – Salvador – Bahia.

Miranda, Theresinha Guimarães. (2011). **Desafios da formação: dialogando com pesquisas.** In: Caiado, Kátia Regina Moreno; Jesus, Denise Meyrelles de; Baptista. Claudio Roberto. (orgs). (2011). Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação.

Morin, Edgar. **Os sete saberes para a Educação do Futuro.** (2002). Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa – Portugal. Editora Piaget.

Nascimento, Maria Beatriz Alonso do. (2002). **A inclusão de crianças surdas em classes de ensino regular numa escola pública de ensino fundamental: realidade e perspectivas.** Dissertação de mestrado em Psicologia. Universidade Paulista Júlio de Mesquita. São Paulo.

Oliveira, Amauri Aparecido Bássoli de; Perim, Gianna Lepre. (2009). **Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática.** Maringá – Paraná. UEM .

Oliveira, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: Oliveira, Dalila Andrade. (Org.). (2003). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica.

Oliveira, Ivanilde Apoluceno de; Santos, Tânia Regina Lobato dos. (2011). **Educação Inclusiva: reflexões sobre a política de formação de professores de uma rede municipal de ensino da Amazônia paraense.** In: Caiado, Kátia Regina Moreno; Jesus, Denise Meyrelles de; Baptista. Claudio Roberto. (orgs). (2011). Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação.

Perlin, G. T. T. Identidades surdas. In: Skliar, Carlos (Org). (2010). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 4.ed.atual.ortog. Porto Alegre: Mediação.

Perrenoud, Phelippe. (2000) **10 Novas Competências para Ensinar.** Jardins, São Paulo. Artmed.

Pimenta, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. (2010). **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez.

Pimenta, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). (2002). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez.

Quadros, Ronice Muller. (2008) **Educação de Surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre – Rio Grande do Sul. Artmed.

Quadros, Ronice Muller. (2003) **Situando as Diferenças Implicadas na Educação de Surdos: inclusão / exclusão**. Revista Ponto de Vista, n.05, p.81 – 111. Florianópolis – SC. UFSC.

Quadros Ronice Muller. (2005). **A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina**. In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2005. Anais. Caxambu: ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151544int.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2015.

Rinaldi et al. (org.). (1997). **Deficiência auditiva**. SEESP- Secretaria de Educação Especial: Brasília.

Romanowsk, Joana Paulin. (2007). **Formação e Profissionalização Docente**. 3ª Ed. rev. e atual.- Curitiba: Ibpx.

Rocha, Solange. (2008). **O INES e a Educação de Surdos no Brasil**. Vol. 01, 2ª Ed. (DEZ/2008). Rio de Janeiro.

Rocha, Andreia de Lima Campos. (2012) **Elaboração de material didático: uma necessidade na educação de surdos**. Monografia de especialização em Libras da Universidade Católica de Brasília. Brasília-DF.

Royo, Maria Ángeles Lou; Urquizar, Natividad López. (2012). **“Bases Psicopedagógicas da Educação Especial”**. Petrópolis –Rio de Janeiro- RJ. Editora: Vozes.

Rodrigues, Olga Maria Piazzentin Rolim. (2008). **Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente** / RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim, MARANHE, Elisandra, André In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental** / Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho. (org.). Bauru : MEC/FC/SEE.

Santana, Ana Paula. (2007). **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Pulo: Plexus.

Skliar, C. (Org.). (1997). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

Veiga, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). (2002). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus.

Veiga, Ilma Passos Alencastro; Silva, Edileuza Fernandes (Org.). (2012) **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papirus.

Veiga, Ilma Passos Alencastro. (2012). **A aventura de formar professores.** Campinas, SP: Papirus.

Vigotsky, L.S. (2003). **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes.

Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães; Rodrigues Ana Paula Neves; Leijoto, Camila Pereira. (2011). **Possibilidades e alcances dos processos de formação continuada: um estudo de caso.** In: Caiado, Kátia Regina Moreno; Jesus, Denise Meyrelles de; Baptista. Claudio Roberto. (orgs). (2011). Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação.

## APÊNDICE

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia– ULHT – Portugal  
Mestrado em Supervisão e Formação de Professores  
Mestranda: Helena do Nascimento Menêses  
Orientador: Prof. Dr. Ricardo Figueiredo Pinto

Pesquisa de Mestrado

**Título: - A formação dos professores que atuam com alunos surdos no ensino regular:**  
sugestões metodológicas para prática docente.

Prezado(a) Senhor (a).

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado cujo o objetivo geral da mesma é analisar **a formação dos professores que atuam com alunos surdos no ensino regular em escola pública no município de Marabá-PA.**

As questões abaixo irão nortear o estudo de campo e sua participação será fundamental para que possamos melhor conhecer e estudar a temática em questão bem como alcançarmos o êxito esperado com este estudo.

Desde já agradecemos a vossa participação.

Helena do Nascimento Menêses

Prof.Dr. Ricardo F. Pinto

Pesquisadora Responsável

Orientador Acadêmico

### A-IDENTIFICAÇÃO

Nome \_\_\_\_\_

Função que exerce na escola \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na função \_\_\_\_\_

Modalidade de Ensino em que trabalha:

( ) Educação Fundamental I

( ) Educação Fundamental II

Data(s) em que respondeu e devolveu o questionário: \_\_\_\_\_

**PARTE I****Educação Inclusiva**

1-Você já teve alguma experiência docente com alunos surdos?

- ( ) Sim  
 ( ) Não  
 ( ) Quantas vezes?\_\_\_\_\_

2-Você é a favor do aluno surdo no ensino regular?

- ( ) Sim.  
 ( ) Não  
 Justifique\_\_\_\_\_

3-Na sua opinião, qual a escola ideal para atender aluno com surdez?

- ( ) Escola especial para alunos surdos  
 ( ) Escola de ensino regular em sala comum  
 ( ) Escola de ensino regular em sala comum e em sala de recursos.  
 ( ) Outras\_\_\_\_\_

4-A proposta pedagógica desta escola contempla a educação inclusiva do aluno com surdez?

- ( ) Sim  
 ( ) Não

5-Que ações foram e estão sendo realizadas nesta escola para que a inclusão destes alunos aconteça?

---



---

**Parte II - Formação do professor**

1-No desenho curricular da sua graduação havia as disciplinas LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e Educação Especial?

- ( ) LIBRAS  
 ( ) Educação Especial  
 ( ) Nenhuma das alternativas acima

2-Você tem alguma formação continuada sobre alunos surdos?

- ( ) sim  
 ( ) Não

3-Das formações oferecidas pela Secretaria de Educação, das quais você participa são sugeridas metodologias de ensino para que fomentem a inclusão e participação do aluno com surdez?

Sim

Não

4-Entendendo que formação continuada pode ser: hora pedagógica, hora atividade, conferências, encontro de estudo na escola, etc. A escola que você trabalha oferece alguma dessas formações na área da surdez?

Sim

Não

5- Como você acredita que um aluno surdo, caso houvesse, compreenderia hoje o conteúdo ministrado por sua disciplina?

parcialmente

totalmente

não compreenda

6- Você acredita que suas experiências educacionais acumuladas influenciariam atualmente sua prática em sala de aula, caso houvesse alunos surdos?

Sim

não

Justifique \_\_\_\_\_

7-Você faria um plano de aula diferenciado para um aluno surdo?

sim

Não

Porque? \_\_\_\_\_

8-Há critérios específicos para a avaliação de alunos surdos orientados pela Secretária de Educação de Marabá-PA ou mesmo que seriam adotados por você?

Sim

Não

Se sim qual ou quais são? \_\_\_\_\_

9- Quais os recursos didáticos que você usa com menos frequência nas suas aulas?

Pincel e quadro branco

Notebook e data show

Cartaz

Atividades xerocadas e com gravuras

- ( ) Jogos pedagógicos  
 ( ) Vídeo aulas

10-Para encerrar nossa pesquisa, faça as considerações complementares, que desejar e se achar conveniente, sobre esse tema (a formação de professores no ensino regular em Marabá-PA com alunos surdos).

---



---



---



---



---



---

### **Questionário para autoridades responsáveis pela formação de professores**

1 – Mesmo que seja algo difícil de acontecer, professores do município de Marabá, sem nenhum conhecimento de LIBRAS, se deparam em sala com alunos surdos ou surdos-mudos e se declaram “despreparados” para lidar com eles, provocando um contrassenso para que seja trabalhada a lei da inclusão. Que tipo de assistência a Secretária de Educação do município pode dar como suporte a esse professor caso isso ocorra?

2- De que forma as formações continuadas para professores de ensino regular contemplam e preparam esse profissional para trabalhar a inclusão e, em específico, o trabalho com alunos surdos?

3 – Ao seu ver, tendo em vista que muitos professores desconhecem a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) e não possuem tempo de se capacitarem nessa área devido a sua carga horária, é possível serem trabalhadas outras formas ou metodologias de interação e desenvolvimento educacional com alunos surdos nas formações continuadas?

4- A Secretaria de Educação do Município pretende futuramente desenvolver mais projetos no sentido de trabalhar a educação inclusiva ou o trabalho com alunos surdos com os professores do ensino regular? Se sim, quais? Poderia descrevê-los?