

Notas sobre inclusão escolar no Ensino Fundamental – ciclo 1: diagnóstico da realidade educacional do aluno com surdez. MILANEZ, S.G.C.; POKER, R.B.; OLIVEIRA, A.A.S.

Departamento de Educação Especial, Unesp, Marília, SP.

Eixo temático: 3 – Projetos e Práticas de Formação de Professores

INTRODUÇÃO

A partir de 1990 a proposta de educação inclusiva começou a ser disseminada no Brasil. No novo modelo, os alunos com e sem deficiência passaram a conviver e aprender juntos, nas mesmas escolas e nas mesmas salas de aula. Nesse sentido, as escolas e seus professores precisaram respeitar as características dos alunos oferecendo-lhes alternativas pedagógicas que consideram suas limitações atendendo suas necessidades educacionais especiais. No caso do aluno com surdez, existem características específicas a serem consideradas para garantirmos, de fato, o seu processo de escolarização. Tais especificidades referem-se a modificações e adequações no âmbito dos sistemas educacionais, da escola e da sala de aula. Em relação à sala de aula, são necessárias modificações nos procedimentos de ensino utilizados pelo professor; no uso de recursos pedagógicos diferenciados, na presença do intérprete na sala de aula, na valorização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), dentre outros aspectos que precisam ser considerados.

É de conhecimento de todos que uma parcela significativa de surdos inscritos no ensino comum é usuária da LIBRAS e, embora as pesquisas apontem a importância dessa língua no desenvolvimento educacional dessa população, poucos professores e alunos dominam tal sistema de linguagem.

Para o aluno com surdez, a maior barreira de acessibilidade na escola é a comunicação. O surdo como não consegue se apropriar do sistema lingüístico majoritariamente utilizado pelos ouvintes, ou seja, a língua oral, fica impossibilitado de participar e interagir com o meio na qual está inserido, comprometendo a garantia de acessibilidade curricular e, conseqüentemente, uma educação de qualidade.

Diante desse quadro, tornou-se fundamental a implementação de ações por parte do Estado. Em 2005 o Decreto Presidencial nº 5626/05 foi promulgado. Tal Decreto aponta a obrigatoriedade até o ano de 2010, para as escolas providenciarem a contratação de intérpretes para os alunos surdos, bem como, a divulgação da LIBRAS no espaço escolar, objetivando que a comunidade escolar compreenda a complexidade do sistema lingüístico utilizado pelo aluno com surdez.

Outra ação tomada pelo Ministério da Educação foi a implementação de programas de formação continuada de professores em serviço para que possam desenvolver competências para atender às necessidades educacionais dos alunos.

Nesse sentido, o presente trabalho pretendeu avaliar o impacto dessas ações por meio da análise da situação dos professores da rede pública de ensino para atuar numa perspectiva educacional inclusiva, especificamente com o aluno com surdez.

Os sujeitos participantes do presente estudo são professores de classes comuns que atuam com alunos com surdez na rede pública municipal e na rede pública estadual de ensino. Tais professores foram entrevistados pelos cursistas que participaram do curso denominado “LIBRAS à distância: uma proposta de formação continuada de professores no contexto educacional inclusivo” ocorrido no período de agosto à dezembro de 2008, com carga horária total de 120 horas.

A partir dos dados coletados nas entrevistas propostas no curso, tornou-se fundamental realizar uma pesquisa para fazer o diagnóstico da situação do professor que atua com aluno com surdez na sala comum, pois, a partir desse estudo, é possível identificar se os professores das escolas dos diferentes municípios brasileiros estão, de fato, atendendo aos princípios de uma educação denominada inclusiva, e como estão se organizando de forma a garantir o direito à educação e o combate a qualquer forma de discriminação.

OBJETIVO

O presente trabalho teve como objetivo mapear e analisar a situação dos professores da rede pública de ensino para atuar numa perspectiva educacional inclusiva, especificamente com o aluno com surdez.

METODOLOGIA

Dentre as várias atividades propostas no módulo 2 do Curso de LIBRAS à distância: uma proposta de formação continuada de professores no contexto educacional inclusivo, foram realizadas entrevistas com os professores de salas comuns que atuam com alunos com surdez.

Para realização da entrevista, os professores participantes do curso foram organizados em grupos de trabalho e as entrevistas, agendadas previamente. As entrevistas foram realizadas nas próprias escolas onde os professores atuam com alunos com surdez, de forma oral, e transcrita pelo aluno-entrevistador.

Foram realizadas 184 entrevistas, utilizando-se um roteiro semi-estruturado que

constou de 17 questões. Participaram das entrevistas, professores de 22 municípios brasileiros, sendo eles: Aratuba /CE (3 sujeitos), Itarema/CE (6 sujeitos), Nova Friburgo/RJ (4 sujeitos), Campo Grande/ MS (8 sujeitos), Cachoeiro de Itapemirim/ES (7 sujeitos), Bom Jesus da Lapa/BA (5 sujeitos), Croata/CE (12 sujeitos), Carapebus/RJ (11 sujeitos), Oiapoque/AP (5 sujeitos), Mossoró/RN (6 sujeitos), Joinville/SC (5 sujeitos), Rio do Sul/SC (7 sujeitos), Anicuns/GO (17 sujeitos), Goiânia/GO (6 sujeitos), Paranaíba/PR (14 sujeitos), Feira de Santana/BA (11 sujeitos), Assis/SP (13 sujeitos), São Paulo/SP (19 sujeitos), Teodoro Sampaio/SP (13 sujeitos), Teresina/PI (6 sujeitos), Santana do Livramento/RS (6 sujeitos), Porto Alegre/RS (12 sujeitos).

Após a realização das entrevistas, as respostas de cada questão foram categorizadas de acordo com sua frequência de aparecimento e os resultados transformados em porcentagens.

Para o presente estudo, foram selecionadas as questões referentes ao conceito da surdez, grau e tipo de surdez do aluno, formas de comunicação utilizadas pelo aluno em sala de aula, formas de comunicação utilizadas pelo professor em sala de aula e as abordagens de ensino utilizadas na educação do aluno com surdez.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira questão da entrevista averiguou o conhecimento dos professores entrevistados sobre o conceito de surdez. Dentre as respostas categorizadas, verificamos que 32,6% não souberam conceituar a surdez; 30,9% referiram que a surdez é uma perda de audição de grau leve, moderado, severo ou profundo; 33,6% consideram a surdez como uma deficiência da audição; 2,71% consideraram a surdez como uma patologia e 1,08% não responderam a questão. Os resultados desta primeira questão da entrevista demonstraram uma regularidade das respostas entre aqueles que conhecem a surdez. Entretanto, uma porcentagem considerável de entrevistados referiu uma ausência total de conhecimento sobre o conceito. Tal informação é bastante significativa, pois quando pensamos na educação inclusiva, compreendemos que o professor deve ter os conhecimentos básicos sobre a surdez e suas especificidades, de modo a oferecer a melhor alternativa pedagógica para este aluno. Como o professor tem condições de interagir com o seu aluno se nem ao menos consegue compreender quais são suas necessidades educacionais especiais?

Na questão número dois, foi verificado se os professores entrevistados tinham conhecimento sobre o grau e o tipo de perda auditiva de seus alunos com surdez. Dos 184 entrevistados, 101 (54,8%) referiram ter conhecimento somente sobre o grau da

perda de audição; 82 (44,5%) não sabem o grau nem o tipo de surdez de seus alunos e apenas 1 (0,5%) entrevistado não respondeu à questão. Quanto ao grau da surdez dos alunos, 0,9% apresentaram perda de audição leve, 21,7% perda de audição moderada, 10,8% perda de audição severa e 81,1% com perda de audição profunda. As respostas obtidas nesta questão mostraram um panorama favorável, uma vez que mais da metade dos entrevistados tem o conhecimento sobre o grau da perda de audição de seus alunos, que em sua maioria, foi a perda de audição profunda. Este conhecimento é muito importante para o embasamento da prática pedagógica com estes alunos com surdez. A compreensão das diferenças entre os vários tipos e graus de perdas de audição implica no entendimento dos diferentes comportamentos lingüísticos que estes sujeitos podem apresentar, o que pode significar modificações nos procedimentos de ensino utilizados pelo professor e uso de estratégias e recursos pedagógicos diferenciados.

Entretanto, é preocupante a porcentagem de professores que não conhecem nem o grau nem o tipo de perda auditiva do aluno. Tais conhecimentos são fundamentais para o professor pois o grau e tipo de perda apontam para o uso de formas específicas de linguagem (oral e/ou gestual) e de comunicação (oral e/ou visual). Além disso, por meio dessas informações é que o professor tem condições de eleger os recursos didáticos e as estratégias de ensino adequadas para se garantir a acessibilidade curricular e interação com o aluno.

A questão número 3 foi referente às formas de comunicação utilizadas pelos alunos com surdez. Esta foi uma questão de múltipla escolha e os entrevistados tinham a opção de escolher mais de uma alternativa de resposta. Os professores entrevistados referiram que 19,0% dos alunos com surdez utilizam a comunicação oral, 26,0% dos surdos são usuários da LIBRAS, 46,1% usam a comunicação total, 9,2% comunicam-se por meio de gestos e 1,0% não utilizam nenhuma forma de comunicação.

Na questão 4, investigamos a forma de comunicação utilizada pelos professores com seus alunos com surdez. As respostas dos entrevistados, que nesta questão também podiam escolher mais de uma resposta, foram que 34,7% utilizam a comunicação oral com seus alunos surdos; 13,0% são usuários da LIBRAS, 48,3% comunicam-se pela comunicação total, 5,4% por meio de gestos e 0,5% não utilizam nenhuma forma específica de comunicação. Fazendo um comparativo entre as questões 3 e 4, verificamos que a comunicação total é a interação mais utilizada entre os professores e seus alunos com surdez. No entanto, há uma discrepância entre as demais formas de comunicação; há uma preferência pelo uso da LIBRAS pelos alunos surdos, enquanto os professores utilizam com maior frequência a comunicação oral.

Estes dados nos revelam uma carência na formação do professor na compreensão do sistema lingüístico utilizado pelo aluno com surdez, bem como na valorização da LIBRAS como língua natural dos surdos.

Outro aspecto a ser destacado ainda nas questões 3 e 4 refere-se ao uso da comunicação gestual/visual pelos alunos surdos. A grande maioria dos alunos, ou seja, 90% não utilizam a oralidade como forma básica de comunicação enquanto que 34,7% dos professores utilizam-se apenas dessa forma de comunicação para interagir com os alunos. Tais dados demonstram que os sistemas de ensino apesar de se auto-dominarem inclusivos, não estão oferecendo as condições adequadas para se garantir a aprendizagem do aluno com surdez. O fato de não haver na sala de aula um sistema lingüístico que garanta a comunicação efetiva entre surdos e ouvintes, inviabiliza o acesso ao conhecimento bem como a participação do aluno nas atividades propostas.

A questão 5 caracterizou o conhecimento dos professores sobre as abordagens de ensino em que os alunos foram ou estão sendo educados. Nesta questão, alguns entrevistados assinalaram mais de uma alternativa de resposta. Do total de entrevistados, 10,8% referiram que seus alunos com surdez foram educados no oralismo; 2,1% no bilingüismo, 24,4% na comunicação total, 21,1% referiram que os alunos não foram educados em nenhuma abordagem específica e 43,4% não souberam responder a questão. Tais dados são extremamente relevantes pois demonstram que os professores não conhecem a forma de linguagem utilizada pelos seus alunos. Sem esse conhecimento torna-se muito difícil promover situações ideais de aprendizagem. Não se garante que a ação pedagógica planejada pelo professor atinja os objetivos propostos já que ele não tem conhecimento sobre o aluno e sobre a sua forma de acessar o currículo.

CONCLUSÃO

De acordo com os dados obtidos, verificamos que a situação dos professores no Brasil, nos municípios contemplados pela presente pesquisa é bastante carente quanto aos conhecimentos sobre a surdez e suas implicações para o desenvolvimento educacional do aluno surdo. Essa situação dificulta a implementação de uma política educacional, de fato, inclusiva.

Apesar de constataremos que existe uma legislação que explicitamente aponta para a garantia da igualdade de direitos para todos e, conseqüentemente, para a mudança dos pressupostos epistemológicos na qual se baseia a escola pública brasileira, ainda se observa que, as escolas públicas das redes municipais e estaduais de ensino se

encontram em uma situação deficitária.

A pesquisa demonstrou que a inclusão educacional avançou consideravelmente no âmbito da legislação e da discussão teórica e conceitual mas no âmbito das práticas pedagógicas, da formação continuada dos professores, do uso de materiais didáticos diferenciados, da acessibilidade física, do uso de metodologias e estratégias alternativas, ainda há muito por fazer. A forma pela qual a escola pública brasileira atual se encontra, não possibilita a participação efetiva dos alunos com deficiência podendo prejudicar o seu desenvolvimento social, cognitivo, lingüístico e emocional. No caso específico do aluno com surdez, constatou-se que mesmo estando matriculado e freqüentando as salas de aula comum, não estão sendo garantidas as condições de acessibilidade curricular, pois o surdo não consegue compreender o professor e nem ser compreendido. Sem interagir com o meio na qual está inserido tem negado o seu direito de conhecer, de pensar, de existir como cidadão.

Diante desse quadro constata-se que os municípios precisam se mobilizar urgentemente investindo cada vez mais na formação continuada dos professores, nas assessorias, nas parcerias com as universidades, na compra de recursos didáticos, na contratação de intérpretes e de instrutores surdos, em síntese, na implementação de uma pedagogia efetivamente inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília: 2007.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: 2001.

BRASIL. *Decreto Federal nº5626*, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEE/SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns da rede regular*. Brasília: Ministério Público Federal, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. V.1 e 2. Brasília:2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez*. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DORZIAT, A. A inclusão escolar de surdos: um olhar sobre o currículo. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (orgs.) *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FERNANDES, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro; Agir, 1990.

FERREIRA, J.R. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (org) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M.T.E. *Inclusão Escolar*. O que é? Porquê? Como fazer? São Paulo; Moderna, 2006.

MANTOAN, M.T.E. (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, M.A.C. Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso e a permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin: Brasília: DF: CAPES, 2008.

OLIVEIRA, A.A.S. Inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. GENARO, K.F.; LAMÔNICA, D.A.C.;

BEVILACQUA, M.C. *O processo de comunicação*: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais. São José dos Campos: Editora Pulso, 2006.

POKER, R.B. Abordagens Educacionais e formas de atuação com o aluno surdo. In: OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (orgS.) *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997

RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SOARES, F.M.R.; LACERDA, C.B.F. O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade. In: GOES, M.C.R; LAPLANE, A.L.F. *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.