



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MARIA OZELITA LIMEIRA ESTRELA

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A PRÁTICA BILÍNGUE NA
EDUCAÇÃO DE SURDOS NA ESCOLA INCLUSIVA

CAJAZEIRAS-PB
2017

MARIA OZELITA LIMEIRA ESTRELA

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A PRÁTICA BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DE
SURDOS NA ESCOLA INCLUSIVA

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

Orientadora: Profa Esp. Adriana Moreira de Souza Corrêa.

CAJAZEIRAS-PB
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

E823f Estrela, Maria Ozelita Limeira.
A formação do pedagogo e a prática bilíngüe na educação de surdos na escola inclusiva / Maria Ozelita Limeira Estrela. - Cajazeiras, 2017.
51f.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Esp. Adriana Moreira de Souza Corrêa.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2017.

1. Educação de surdos. 2. Formação de professores. 3. Pedagogo. 4. Libras. 5. Educação inclusiva. 6. Educação especial. 7. Educação bilíngüe.
I. Corrêa, Adriana Moreira de Souza. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 376:377.8

MARIA OZELITA LIMEIRA ESTRELA

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A PRÁTICA BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DE
SURDOS NA ESCOLA INCLUSIVA

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

Orientadora: Profa. Esp. Adriana
Moreira de Souza Corrêa.

Aprovada em: 24 / 08 / 2017

BANCA EXAMINADORA

Adriana M. S. Corrêa
Profa. Esp. Adriana Moreira de Souza Corrêa – UAL/CFP/UFCG
Orientadora

Geraldo Venceslau de Lima Júnior
Prof. Esp. Geraldo Venceslau de Lima Júnior – UAL/CFP/UFCG
Examinador Titular

Hérica Paiva Pereira
Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira – UAL/CFP/UFCG
Examinador Titular

Dedico este trabalho a Deus, pela vida, por permitir e me dar sabedoria para concluir este trabalho, me conduzindo conforme sua vontade, sem ele nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Aos meus Pais Osman e Rita, que são meu porto seguro em todos os momentos, pelo apoio e incentivos diários, por acreditarem em mim e nos meus sonhos. Tudo o que eu sei e o eu que sou, devo a vocês.

Ao meu irmão Cássio, pelo amor e carinho que tem por todos da nossa família, pela compreensão e apoio em todas as situações.

Ao meu cachorro Maranhão, pelo cuidado durante todos esses anos, pela companhia diária até o ônibus, durante a madrugada.

Aos meus avós, tios e primos que, perto ou longe, torcem pelo meu sucesso, obrigado pelo apoio e por todo amor e carinho.

As minhas amigas de infância Karine Vitoriano (Kaká), Karine Rêz (Karininha) e Maria do Carmo (Susula), pelo esforço e dedicação para estarem presentes na minha vida. Apesar do passar dos anos nossa amizade permanece, a vocês todo meu amor.

Às minhas colegas de turma e amigas, Natália Estrela, Idarlene Melo, Nathalia Maria e Gessyka Felix, pelas quais tenho um amor enorme e um laço de amizade que permanecerá mesmo que estejamos distantes fisicamente.

Aos meus colegas de sala, pelo carinho e companheirismo durante todos esses anos.

A minha Professora e orientadora Adriana Corrêa, pelo tempo dedicado ao meu trabalho, pois, sem seu apoio não seria possível a concretização desta pesquisa. Agradeço por tudo que me ensinou e pelo exemplo de ser humano que é.

Aos Professores e funcionários da Universidade Federal de Campina Grande *Campus* Cajazeiras-PB pelo aprendizado construído diariamente, que resultou na concretização de um sonho, em especial aos Professores Geraldo Júnior, Danilo Cezário e a Professora Hérica Paiva terem aceitado o convite para participar da banca de defesa.

Obrigada, a todos.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo analisar a formação do pedagogo e a relação deste conhecimento para a atuação nas classes inclusivas com surdos em uma escola pública da Cidade de Cajazeiras, na Paraíba. A pesquisa traz reflexões sobre a formação docente e as práticas educacionais para o atendimento da diferença linguística do surdo, considerando a perspectiva bilíngue. Para tanto, buscamos planejar, inicialmente, a visão histórica da educação de surdo visando delinear a formação do educador diante da proposta educacional vigente em cada época, até a constituição do papel deste profissional na educação atual no Brasil. Com isso, identificamos as habilidades e os conhecimentos necessários, para desenvolver práticas inclusivas. Para alcançar tais objetivos o trabalho fizemos, em um primeiro momento, através de uma pesquisa documental, na qual analisamos que apesar dos métodos de ensino dos surdos passarem por mudanças, ainda é necessário rever alguns conceitos e práticas, para que desta forma, as crianças surdas estejam incluídas no ambiente escolar. Em um segundo momento, realizamos uma pesquisa de campo, coletando dados, através de uma entrevista com a gestora da escola e com as docentes que atuam com o aluno surdo. Percebemos, desta forma, vários desafios existentes que dificultam a aprendizagem do aluno surdo, como a falta a formação docente, as barreiras atitudinais, a escassez de materiais, a ausência do profissional de apoio, o intérprete da Libras, mediando a comunicação e o desconhecimento do professor sobre o desenvolvimento da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Deste modo, consideramos que o docente busca estratégias para atender a diversidade linguística do surdo para promover uma proposta bilíngue para surdos nas escolas. Por esta razão, é preciso investir na discussão de estratégias sobre o uso da Libras e da Língua Portuguesa para que os educadores implementem ações que favoreçam o aprendizado do surdo nas classes inclusivas.

Palavras-Chave: Educação de surdos. Formação de Professores. Criança surda.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the pedagogue formation and the relation of its knowledge for the acting in inclusive classes with deaf people at a public school located in Cajazeiras city, Paraíba. The research brings reflections on teacher education and the educational practices to attend the linguistic difference of the deaf person, considering a bilingual perspective. To do so, we seek to initially plan a historical view of education in the world, a formation of the educator in the face of the educational proposal in force at each time, to a constitution of the role of work in the current education in Brazil. Thus, we identify as skills and knowledge are requisites to develop inclusive practices. However, it is necessary to review some concepts and practices, so that as deaf children get included in the school environment. In a second moment, we conducted a field survey, collecting data, through an interview with a school manager and with teachers who work with the deaf student. We perceive, thusly, so many delays that makes difficult the learning of the deaf student, such as lack in teacher formation, attitudinal barriers, lack of materials, an absence of the support professional, as the interpreter of Libras, mediating communication and lack of knowledge of the teacher on the development of Portuguese language as a second language for deaf people. Thus, we consider that the teacher seeks strategies to attend the linguistic diversity of the deaf person to promote a bilingual proposal for the deaf student at the schools. Thence, it is necessary to invest in the strategy discussion on the use of Libras and Portuguese Language, so that the educators would implement actions that favor the learning of the deaf person in inclusive classes.

Keywords: Deaf Education. Teacher Education. Deaf Child.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificando os sujeitos de pesquisa.....	24
Quadro 2 - Formação inicial e continuada dos sujeitos de pesquisa.....	29
Quadro 3 - Tempo de atuação como docente e área de atuação dos sujeitos de pesquisa.....	30
Quadro 4 - Estratégias de ensino utilizadas pelos sujeitos de pesquisa no trabalho com os alunos surdos.....	33
Quadro 5 - Desafios apontados pelos sujeitos de pesquisa no trabalho com os alunos surdos.....	34

LISTA DE ABREVIATURAS

INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
CEB	Conselho de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
PPP	Projeto Político Pedagógico
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: PROPOSTAS EDUCACIONAIS E AÇÃO DO EDUCADOR.....	13
3 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL.....	17
3.1 Marcos da educação inclusiva no Brasil.....	20
4 METODOLOGIA.....	22
4.1 Classificações da pesquisa	22
4.2 Procedimentos metodológicos	23
4.2.1 <i>Lócus</i> da pesquisa	23
4.2.2 Profissionais que trabalham com o aluno surdo.....	24
4.2.3 Análise do instrumento de coleta de dados.....	24
4.2.3.1 Entrevista semi-estruturada.....	24
4.2.3.2 Questionário.....	25
5 ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM SALAS INCLUSIVAS: O ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CAJAZEIRAS	27
5.1 Relação entre formação docente e a prática docente	28
5.1.2 Formação dos sujeitos da pesquisa	29
5.1.2 Atuação dos profissionais da educação na escola.....	30
5.2 Adaptações propostas pela escola.....	31
5.2.1 Adaptações realizadas pela escola: a visão da gestora.....	31
5.2.2 Modificações na prática docente nas classes inclusivas com surdos	33
5.3 DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES	34
5.3.1 Ausência do intérprete em classe	35
5.3.2 Falta de materiais e estratégias didáticas para o ensino da Libras	36
5.3.3 Alfabetização	37
5.4 Capacitação docente.....	38
CONCLUSÃO.....	41
REFERÊNCIAS.....	43
APÊNDICE	
APÊNDICE 1 : TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	
APÊNDICE 2 : ROTEIRO DE ENTREVISTA	
APÊNDICE 3 : ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO	

1 INTRODUÇÃO

Para compreendermos as propostas de formação de educadores para atuar junto à pessoa surda faz-se necessário rever os conceitos tecidos, historicamente, para definir estes educandos. Através da proposta educacional vigente a cada época podemos identificar, na literatura, novas formas de instrumentalizar o docente com informações, experiências, materiais, habilidades entre outros para atuar nas classes inclusivas. Os primeiros relatos sobre a educação de surdos datam do início da Idade Moderna, contudo, no decorrer dos séculos, a visão acerca da surdez gerou diferentes práticas educacionais voltadas para a pessoa surda.

O elemento principal para a escolha deste tema foi à experiência vivenciada pela autora deste trabalho, na disciplina intitulada Libras, durante o sexto período do curso de Pedagogia. Nesta disciplina surgiu o anseio por aprofundar os conhecimentos sobre a organização e a operacionalização da educação dos surdos que atualmente estão inseridos em uma perspectiva inclusiva.

Desta forma, utilizamos como referencial teórico as pesquisas das autoras Honora (2014), Pereira (2013), Slomski (2010), Goldfeld (2002) e Moura (2000), que consideram a proposta bilíngue a mais adequada para atender a necessidade de uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras e da Língua Portuguesa no ambiente escolar.

Considerando que 95% das crianças surdas nascem em famílias de ouvintes (SLOMSKI, 2010), vemos que a escola representa o espaço no qual se torna possível o desenvolvimento linguístico bilíngue. Além disso, possibilita o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos que favorecem o aprendizado e a interação social da criança surda. Nesse contexto consideramos que, conhecendo a especificidade linguística do surdo é possível desenvolver ações que favoreçam a sua equiparação, em relação ao desenvolvimento e ao conhecimento do mundo, com a criança ouvinte, no entanto, para que isso ocorra é necessária que a mediação seja realizada a partir de estratégias diferenciadas.

Por esta razão, surgiu então o questionamento sobre: Qual a relação entre a formação básica e o desenvolvimento de habilidades didáticas e metodológicas necessárias para a atuação do pedagogo em classes inclusivas com surdos?

Acreditamos que esta formação favorece repensar as práticas docentes, como também os serviços e profissionais de apoio que estes professores consideram essenciais para a atuação em ambientes educacionais inclusivos (nos quais os surdos estão inseridos).

Para alcançar os propósitos deste trabalho delimitamos, como objetivo geral, analisar a relação entre a formação e a prática do pedagogo que atua em salas inclusivas com surdos em uma escola pública da Cidade de Cajazeiras. E, como objetivos específicos demarcamos: relacionar as leis que asseguram o acesso de crianças surdas à educação e as referências que esta legislação traz no que se trata da formação do docente para atuar com surdos; verificar a formação inicial e continuada dos docentes que atuam com surdos em uma escola pública de Cajazeiras; apresentar as habilidades didáticas e metodológicas, dispostas na literatura, necessárias para atuar em salas inclusivas; e identificar as estratégias didáticas e os serviços de apoio que os docentes consideram indispensáveis para a atuação em classes inclusivas com surdos.

Para fins metodológicos, o trabalho foi dividido em seis capítulos. No capítulo 1 que se refere à introdução, expomos os dados iniciais da pesquisa, tais como objetivos, identificação com o tema, divisão dos capítulos, entre outros. Já no capítulo 2 buscamos, inicialmente, compreender a história da educação de surdos no mundo considerando a proposta educacional vigente em cada época, desde o período no qual os surdos eram considerados sem cidadania e direitos.

No capítulo 3, analisamos o processo de construção da educação de surdos no Brasil até a atualidade, a fim de identificar as habilidades desenvolvidas por estes educadores e os espaços de formação constituídos em cada etapa. Além disso, apontamos as contribuições deste processo para a constituição do professor de surdos nas escolas inclusivas na atualidade, como também, as políticas de formação de professores fundamentada nas leis que asseguram a educação de crianças surdas. Mostramos os avanços ocorridos na educação das pessoas surdas ao longo dos anos, ressaltando as práticas e as estratégias de ensino utilizadas em cada época, como também as leis que estabelecem quais são os profissionais que estão aptos a ensinar as crianças surdas.

No capítulo 4, traçamos os caminhos metodológicos da pesquisa que foi realizada a partir do estudo de caso de um garoto surdo, estudante de uma escola pública da cidade de Cajazeiras- PB, que cursa o 3º ano do ensino fundamental.

Inicialmente, realizamos uma entrevista com a gestora da escola para conhecermos os pressupostos e as práticas realizadas na escola, considerando a sua percepção sobre o processo e, em um segundo momento, aplicamos questionários com as docentes que atuam diretamente com este aluno surdo.

Logo, no capítulo 5, analisamos os dados coletados durante a pesquisa realizada, a partir dos objetivos propostos, confrontando-os com a literatura. Estes dados versam sobre a formação dos docentes, as adaptações feitas pela escola para atender ao aluno, como também os desafios apontados pelas docentes para garantir ao aluno surdo uma educação de qualidade.

Por fim, apresentamos as nossas considerações a partir dos dados apresentados por este estudo com base na proposta inicial de analisar a formação do pedagogo para atuar em salas inclusivas com surdos. Desta forma concluímos que a escola enfrenta vários desafios e ainda há um longo caminho a ser percorrido de modo a assegurar ao aluno uma educação de qualidade prevista pela lei.

No capítulo a seguir, veremos os avanços ocorridos na educação das pessoas surdas ao longo dos anos, ressaltando as práticas e as estratégias de ensino, utilizadas em cada época, como também as leis que estabelecem quais os profissionais que estão aptos a ensinar as crianças surdas.

2 UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: PROPOSTAS EDUCACIONAIS E AÇÃO DO EDUCADOR

Ao realizar um estudo sobre a história da educação dos surdos, percebemos os avanços e as dificuldades enfrentadas por este grupo, uma vez que, na antiguidade, os surdos eram considerados inúteis, um peso para a sociedade e, atualmente, tornaram-se cidadãos de direitos. Ao conhecer esta trajetória nos permite também, identificar a motivação para a realização de determinadas práticas adotadas pelos docentes nesta área e a formação necessária para a atuação nos espaços educacionais nos quais os surdos estão inseridos.

Durante a Antiguidade e parte da Idade Média os surdos, por serem tratados como pessoas desprovidas de razão, não tinham direitos, nem mesmo à herança de suas famílias. Apenas no século XVI surgiram os primeiros registros sobre a educação dos surdos e, de acordo com Eriksson (1998, citado por PEREIRA, 2013), este período é conhecido como a primeira, das três fases da educação dos surdos.

Não há muitos escritos sobre os métodos utilizados para educar os surdos nesta etapa, pois, por ser uma atividade lucrativa, os tutores (geralmente médicos ou religiosos) guardavam suas descobertas em segredo. Sabemos apenas que os surdos eram educados individualmente e que o objetivo era ensiná-los a falar, a fim de que eles tivessem direito à herança de suas famílias (MOURA, 2000), sendo assim, eles não poderiam almejar o cargo de ensinar outros surdos. Entre esses tutores, que eram ouvintes, destaca-se o espanhol Pedro Ponce de Leon, considerado o primeiro educador de surdos. Desta forma, observamos que não havia um processo de formação para o ensino de surdos, porque cada tutor baseava-se na experiência oriunda das práticas junto aos alunos (PEREIRA, 2013).

Eriksson (1998, citado por PEREIRA, 2013) destaca ainda que, a segunda fase da educação dos surdos começa no final do século XVIII, com o surgimento das primeiras escolas para surdos. Entre estas, destacam-se a instituição fundada na França, por Charles-Michel de L'Épée, que é considerado criador do método gestual.

Seguindo o modelo educacional desta escola francesa, outras instituições, voltadas para a educação de surdos foram surgindo ao redor do mundo, significando um enorme avanço na educação deste grupo. Um passo importante neste processo é a passagem da educação individual (com os tutores) para a prática educacional

coletiva, na qual os surdos conviviam com outros surdos e utilizavam a Língua de Sinais nestes espaços educacionais.

Este período passou a ser conhecido como época de ouro da educação de surdos, pois estes educandos passaram a ter acesso à educação em sua língua materna (que era a Língua de Sinais), começaram a conviver com outros surdos no espaço educacional e passaram a ocupar funções significativas, seja como professores das escolas que estudavam, ou em outros cargos na sociedade. Destacamos assim que, o processo formativo para a docência era realizado no próprio instituto, mas não dispomos de relatos para definir as etapas de aprendizagem que os professores alcançavam durante a formação inicial.

Contudo, apesar dos avanços alcançados, ainda existiam vários dilemas a serem enfrentados e, o principal deles era a disputa existente entre os gesticulistas, (que seguiam os princípios de L'Épée) e os oralistas (que tinham como foco o aprendizado da Língua Oral). Esta diferença de métodos gerou a necessidade destes educadores em empreenderem um evento para a escolha do método utilizado para educá-los.

O oralismo foi uma corrente filosófica que se destacava na Inglaterra e na Alemanha. Nesta proposta, era proibido o ensino da Língua de Sinais, tendo em vista a defesa da ideia de que o surdo só era incluído na sociedade ouvinte se aprendesse a falar (GOLDFELD, 2002).

Entretanto, havia variações acerca da implementação deste método. Pereira (2013) assevera que, enquanto na Alemanha, Samuel Heinicke recusava o uso da Língua de Sinais, a gesticulação e o alfabeto manual¹ como estratégias de acesso a língua oral; na Inglaterra, a família Braidwood, que detinha várias escolas na Europa e a tradição de formação de professores para a educação de surdos (na maioria familiares), aceitava o uso do alfabeto digital e a escrita para o ensino da fala.

Goldfeld (2002) afirma que, com o pretexto de discutir a proposta mais adequada para a educação de surdos, foram organizados o I e o II Congresso Internacional de Educação do Surdo. O último aconteceu em Milão e, após uma votação orquestrada por uma maioria oralista, com uma pequena representação de professores surdos, o método oral passou a ser definido como a única possibilidade educacional que seria utilizada para atender aos surdos, durando quase cem anos.

¹ Também conhecido como alfabeto digital, compreende a representação das letras do alfabeto por meio de formas assumidas pelas mãos.

Eriksson (1998, citado por PEREIRA, 2013) define este congresso como divisor entre o segundo e o terceiro período da educação de surdos.

Moura (2000) discorre que, durante esta fase, foi possível constatar várias falhas neste método de ensino e, por consequência, as crianças surdas apresentavam um baixo rendimento escolar, não conseguindo se equiparar com as crianças ouvintes.

Devido ao insucesso do oralismo, surgiu uma nova abordagem destinada à educação de surdos chamada de Comunicação Total. Esta proposta também fazia uso da comunicação oral, mas, diferente do oralismo, utilizava-se também do alfabeto manual, bimodalismo, mímicas, leitura labial, aparelhos de amplificação sonora individual entre outros (HONORA, 2014). Desta forma, percebemos que este método configurou-se como um intermediário entre o oralismo e o bilinguismo, tendo em vista que não tinha como objetivo garantir o aprendizado das pessoas surdas por meio de uma língua, mas por fragmentos da língua oral e partes descontextualizadas da língua de sinais. Esta última língua teve sua gramática desfigurada e servia apenas como meio de compreensão da Língua Oral (MOURA, 2000). Na literatura, não vemos um espaço de destaque dado aos professores surdos além do fato que este processo educacional era ofertado apenas em escolas especializadas, que formavam os docentes e a família para a aplicação do método.

Contudo, somente com a divulgação dos trabalhos de Stokoe, na década de 1970, reafirmando a Língua de Sinais como língua, o movimento em prol de uma educação que contemplasse o sistema linguístico visual espacial ganhou força. A partir desta publicação, surgiram estudos que associavam o uso da Língua de Sinais à educação do surdo (GOLDFELD, 2002). Simultaneamente à modificação no pensamento acadêmico que, neste período, incorporou a possibilidade da educação através das duas línguas, os movimentos das pessoas surdas se basearam nestas provas científicas para lutar por seus direitos linguísticos, ou seja, para a língua de sinais fosse reconhecida e voltasse a ser usada no ensino para surdos nas escolas (SLOMSKI, 2010). Estas mudanças trouxeram o bilinguismo para o foco das discussões e implicando em uma mudança nas habilidades necessárias para a atuação do professor, proposta a ser enfocada neste trabalho.

De acordo com Slomski (2010), o bilinguismo se configura em uma organização metodológica que considera a criança surda como usuária da Língua de Sinais como primeira língua, sendo este um sistema de comunicação necessário

para a sua socialização e acesso ao conhecimento. No entanto, a proposta não descarta a necessidade de o surdo precisar aprender uma segunda língua (que seria a língua oficial do país) na escola. Por esta razão, a organização desta instituição precisa ser revista, a fim de possibilitar o ensino destas línguas no ambiente educacional.

Vemos assim que as propostas educacionais de surdos definem a possibilidade da inserção ou da exclusão do professor surdo nas escolas, bem como definiam as habilidades necessárias para ouvintes educarem os surdos a partir da filosofia escolhida pela instituição. A seguir, veremos como se consolidou a educação de surdos no Brasil.

3 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

No Brasil, a primeira escola para surdos foi fundada no Rio de Janeiro, por Dom Pedro II, em 1857. O imperador contratou um professor surdo, chamado Ernest Huet, que havia estudado no instituto da França, para ensinar os surdos brasileiros por meio da Língua de Sinais Francesa. Assim, foi fundado o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) que ficou quatro anos sob a coordenação deste professor. Como vemos, a educação brasileira teve início com a proposta do gestualismo criado por L'Épée. Décadas depois, sob a influência do Congresso de Milão, o instituto começou a se preocupar com o ensino da fala (MOURA, 2000) substituindo o professor surdo por docentes ouvintes.

Desta forma, oralismo se tornou o método predominante por quase um século, tendo em vista que, apenas em 1980, estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais e o bilinguismo ganharam destaque no Brasil. Em 1994, foi criado, pela própria comunidade surda, o termo Libras e, por consequência foram promovidos vários eventos de divulgação das pesquisas sobre estas temáticas. Já em 2000, foi lançado o dicionário LIBRAS/Português, sendo estes acontecimentos relevantes para que fosse sancionada a lei 10.436, em 2002, que legalizou esta língua (SLOMSKI, 2010).

Ainda conforme a autora, apesar dos avanços no conhecimento sobre as especificidades na educação de surdos, ainda hoje, há discursões sobre qual o melhor método de ensino deve ser oferecido às crianças surdas e, por esta razão, foram criados conceitos distintos sobre a surdez, buscando categorizá-los. Os dois principais modelos de percepção da pessoa surda são o clínico e o social.

Para Slomski (2010), o conceito clínico compreende o surdo como um deficiente biológico, incapaz e anormal. Por esta razão, o termo mais adequado para defini-lo seria o mesmo utilizado no âmbito da saúde, que é “deficiente auditivo”. Segundo esse conceito, a criança surda deve viver em constante busca da normalidade tendo, na criança ouvinte, um modelo a ser seguido. O modelo clínico-terapêutico define a surdez como uma doença que precisa ser curada e a melhor alternativa educacional seria o oralismo. Portanto, de acordo com esta proposta, somente aprendendo a língua oral o surdo poderá ser inserido na sociedade de ouvintes.

A segunda proposta apresentada por Slomski (2010) é o conceito social. Nesta perspectiva, a surdez não é concebida como uma doença, mas como uma característica que os diferencia dos ouvintes. O modelo sociocultural tem como base o bilinguismo, que é uma filosofia de ensino que defende os direitos dos surdos a uma educação de qualidade que resulte no desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Esta filosofia propõe que as crianças surdas sejam fluentes em duas línguas, a primeira é a Língua de Sinais e a segunda seria a língua natural de seu país na modalidade escrita (HONORA, 2014).

Esta mudança interfere na formação e na prática docente, como vemos:

Nos últimos anos, observa-se um movimento de mudança na concepção da surdez. Da concepção clínico-patológica seguiu-se a socioantropológica, ou seja, em vez da deficiência, a surdez passou a ser concebida como diferença, caracterizada, sobretudo, pela forma de acesso ao mundo, pela visão, em vez de pela audição, como acontece com os ouvintes. O acesso ao mundo pela visão inclui o direito à língua de sinais, que, por ser visual-gestual, não oferece dificuldade de ser adquirida pelos surdos. Essa nova concepção interfere diretamente na prática dos docentes e, embora que tímido, esse movimento já resultou em algumas conquistas significativas para a educação de surdos e a sua cultura. (PEREIRA, 2013, p. 22)

O Bilinguismo, proposta educacional pautada no conceito social da surdez, possui dois modelos de educação segundo Kozlowski (1998, citado por SLOMSKI, 2010) o modelo sucessivo e o modelo simultâneo. No modelo de ensino sucessivo a criança surda, primeiro deve aprender a Língua de Sinais e quando possuir domínio e familiaridade com esta língua deverá ter acesso a uma segunda língua (que é aquela usada pela comunidade ouvinte) na modalidade escrita. No modelo simultâneo a criança surda tem acesso às duas línguas ao mesmo tempo, a língua de sinais e a língua natural do seu país tanto oral como escrita.

Slomski (2010) assevera que a proposta bilíngue é a mais adequada para o ensino dos surdos é de importância ímpar para o seu processo educacional, pois a Língua de Sinais representa para o surdo o único sistema linguístico que a criança surda é capaz de desenvolver de forma natural. Isso implica que, a formação de docentes para ensinarem surdos, deve contemplar habilidades comunicativas e de ensino nas duas línguas.

Os surdos, atualmente, buscam o reconhecimento social da sua diferença em relação aos ouvintes, e isso ocorre pelo fato de que fazem parte de uma comunidade linguística minoritária, tendo em vista que, estes últimos, partilham uma língua natural: a Língua de Sinais. Entretanto, como vimos, a maioria das crianças surdas têm pais ouvintes e, por esta razão, a língua de seus pais deve ser, para o surdo, uma segunda língua. Esta língua deve ser ensinada na modalidade escrita e servirá como uma das línguas de instrução que favorecerá o desenvolvimento de suas habilidades e conhecimentos, criando assim condições para que a criança surda tenha acesso aos mesmos instrumentos de aprendizado que recebe uma criança ouvinte. Neste processo, não podemos desconsiderar que é necessário o acesso a recursos que favoreçam a compreensão, inicialmente, na sua primeira língua.

As crianças surdas, assim como as ouvintes, sofrem influências diretas dos seus responsáveis no seu processo de aprendizagem, por isso, surdos que têm pais surdos, convivem em um ambiente linguístico favorável para o seu desenvolvimento. Compartilhando uma língua no ambiente familiar, estes alunos chegam à escola com uma língua internalizada, já as crianças surdas que possuem pais ouvintes não tem acesso à língua de sinais e usam a língua oral de forma deficiente (SLOMSKI, 2010). Para estes últimos, faz-se necessária a inserção de um professor de Libras, de preferência um adulto surdo, para desenvolver sua língua natural e um professor bilíngue, que possibilite o acesso aos conteúdos curriculares.

Atualmente, a diferença linguística entre pais e filhos é apenas uma das várias dificuldades encontradas para garantir a permanência das crianças surdas na escola. Na proposta inclusiva vigente, não basta somente inserí-las na escola, é necessário, garantir a autoestima, o aprendizado e a socialização com os demais integrantes da escola. E, para isso, faz-se necessário o compromisso não só do docente, mas de toda a comunidade escolar (MANTOAN, 2015).

Sabemos que a opção pela proposta educacional destinada à pessoa surda e a participação da comunidade, pode definir se ela estará integrada ou inclusa na educação. Carvalho (2014) define a integração como a necessidade do próprio aluno adaptar-se às exigências da escola, em contrapartida, no princípio da inclusão, a escola que deve se adaptar as necessidades dos alunos.

A autora ressalta ainda que, se a criança com deficiência não estiver incluída no ambiente escolar pode se tornar vítima da exclusão social em função da valorização exacerbada da hegemonia da normalidade.

Neste sentido, a escola precisa combater a ideia de que o deficiente é incompleto gerando, na criança, um sentimento de incapacidade que reflete duramente no seu desenvolvimento. Diante do exposto, vemos que se faz necessário que o professor tenha uma formação de qualidade, que o capacite para ensinar de forma que o aluno aprenda e se desenvolva, utilizando métodos adequados, rompendo as barreiras da exclusão no processo educativo, superando assim o baixo rendimento e o fracasso escolar. Nesse sentido apresentaremos, a seguir, algumas leis que contribuíram para a reflexão sobre a educação bilíngue no Brasil.

3.1 Marcos da educação inclusiva no Brasil

Um grande marco da educação inclusiva no Brasil foi a participação na Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, evento no qual foi constituído um compromisso mundial para a educação das pessoas com deficiência, sendo este explicitado na Declaração de Salamanca. Esta declaração influenciou a educação brasileira que estava em processo de formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Esta lei nº 9.394, aprovada em 1996, traz no capítulo V, três artigos sobre educação especial. No art. 58 define a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e contemplar os alunos que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Já o art. 59 assegura aos educandos com necessidades especiais, um sistema de ensino que contemple currículo, métodos, técnicas e recursos educativos e organização especial que atendam às necessidades dos alunos, com professores especializados com nível médio ou superior e professores de ensino regular capacitados. (BRASIL, 1994). Ao prever estas habilidades para o exercício da docência, a LDB empreende uma reorganização da formação básica do professor na universidade, à medida que esta precisa incorporar às novas demandas sociais garantidas pela legislação.

Na resolução do CNE/CEB nº 02/2001, o art. 18 define qual a formação necessária para atuar em salas inclusivas quando afirma que os professores especializados e os professores capacitados estão qualificados para atuar em salas inclusivas, entende-se por professores capacitados:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

Esta formação deve permitir aos docentes valorizarem e buscarem estratégias para favorecer a implementação da educação inclusiva nas escolas; flexibilizar a ação pedagógica de forma a atender às necessidades destes alunos, avaliar os progressos do aluno e, conseqüentemente, a eficácia do atendimento dos alunos com deficiência, considerando que, a realização destas ações, deve contar com a participação de professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001). O artigo 18, da resolução citada anteriormente, define os professores especializados como:

[...] aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Vemos assim que é de suma importância de que o professor que atue em salas com alunos surdos ou no Atendimento Educacional Especializado - AEE, conheça os conceitos atribuídos à surdez, à pessoa surda e ao bilinguismo, para estar apto a promover um ensino que possibilite o pleno desenvolvimento da criança surda, com estratégias de ensino diferenciadas que promovam uma educação de qualidade.

4 METODOLOGIA

Essa pesquisa aborda a formação do pedagogo para atuação em salas inclusivas com surdos a partir do questionamento sobre quais seriam as habilidades didáticas e metodológicas necessárias para a atuação do pedagogo em classes inclusivas com surdos.

4.1 Classificações da pesquisa

Esse projeto se caracterizou como uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo à medida que os dados foram coletados, compilados e confrontados com a literatura. Trata-se de uma pesquisa qualitativa nos termos descritos por Prodanov (2013) porque existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito e não necessita de métodos e técnicas estatísticas, desta forma não pode ser traduzido em números. Deste modo, o foco está no processo e no significado, caracterizando-se, assim, como uma pesquisa descritiva (PRODANOV, 2013). Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) corroboram com a definição proposta pelo referido autor ao afirmar que a pesquisa qualitativa visa:

Descobrir o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito [...] As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos. (*grifo do autor*)

Para isso, Prodanov (2013) informa que devem ser utilizados métodos científicos que examinam, descrevem e avaliam métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação.

4.2 Procedimentos metodológicos

O procedimento metodológico para elucidação do problema apresentado foi iniciado com uma pesquisa bibliográfica sobre a história da educação dos surdos desde a idade moderna até os dias de hoje (considerando que não haviam práticas voltadas para o atendimento deste público na antiguidade) associando a formação docente e a prática pedagógica. Esta construção do conhecimento foi mediada pela leitura do material selecionado e registrada através de fichamentos. Matos (2002) ressalta que toda investigação científica, independente de sua natureza, requer uma pesquisa bibliográfica, neste sentido é essencial que é uma etapa obrigatória para qualquer pesquisa, mesmo que esta abordagem seja combinada outros procedimentos metodológicos.

4.2.1 *Lócus da pesquisa*

Na primeira etapa, como dissemos, realizamos a pesquisa bibliográfica. No segundo momento, foi realizado um mapeamento das escolas públicas de Cajazeiras que possuem alunos surdos, e posteriormente foi feita uma visita a cada escola, dentre estas, encontramos quatro que possuem alunos surdos. Contudo, em três delas, os alunos surdos estão matriculados em séries diferentes das quais o pedagogo da escola referida acima atua, por isso, optamos por realizar a pesquisa na escola citada a seguir que possui um aluno surdo no 3º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa em questão corresponde a um Estudo de Caso que foi realizado na E.M.E.I.E.F. Cecília Meireles Estolano Meireles, localizada à Rua Raimundo Leite Rolim Sobrinho, s/n, no bairro Casas Populares, na cidade de Cajazeiras - PB. Esta escola possui uma Sala de Recursos Multifuncional-SRM onde ocorre o AEE e, dentre os alunos que recebem este atendimento, há apenas um aluno surdo matriculado. Fonseca (2002, p. 33) diz que o estudo de caso “[...] pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social”.

O referido aluno estuda no turno da manhã, em uma classe regular, sem dispor de um profissional de apoio para a comunicação que é o intérprete da Libras. Na escola o discente recebe o Atendimento Educacional Especializado em turno contrário à participação na classe regular, ou seja, à tarde.

4.2.2 Profissionais que trabalham com o aluno surdo

Para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, produzimos um quadro que sintetiza a função de cada entrevistado associada à sigla utilizada para identificá-lo no decorrer das discussões levantadas no capítulo.

Quadro 1: Identificando os sujeitos de pesquisa:

CARGO EXERCIDO	SIGLA
Gestora da Escola	Ge
Professora da Sala Comum (3° ano)	P1
Professora da sala de AEE	P2

Fonte: Produzido pela autora (2017)

4.2.3 Análise do instrumento de coleta de dados

Em um terceiro momento, elaboramos o projeto e submetemos ao Comitê de Ética em Pesquisa para a verificação dos riscos e benefícios e a aprovação do instrumento de coleta de dados que foram a entrevista e o questionário que serão relatados a seguir.

4.2.3.1 Entrevista semi-estruturada

Realizamos uma entrevista semiestruturada com a gestora para conhecer os pressupostos e as práticas que norteiam as ações empreendidas pela escola como também a formação e as práticas dos professores. Esta etapa será relevante para identificar os conhecimentos que norteiam a prática docente neste espaço educacional. Lakatos (2003, p.195) ressalta que:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinados assuntos, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (LAKATOS, 2003, p.195).

A entrevista foi gravada com o auxílio de um gravador de bolso, de marca Verde, com capacidade de armazenamento de 35.240 min ou 8 GB, tendo extensão de três minutos e dezesseis segundos de dados. As informações fornecidas pela

gestora foram gravadas em um CD e transcritas pela pesquisadora para facilitar a análise.

Após o esclarecimento sobre o trabalho, a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, a entrevista foi realizada com base nos seguintes tópicos: identificação do pseudônimo e do contato do gestor: a formação básica do docente (graduado ou com formação á nível médio); licenciatura cursada; se possui a especialização; tempo de atuação como professor; tempo de atuação como gestor; número de crianças surdas estão matriculadas nesta escola; quantitativo de professores e/ou monitores atuam diretamente com esta(s) criança(s); as adaptações foram feitas para atender as necessidades das crianças surdas; e os desafios enfrentados diariamente para garantir uma educação de qualidade para as crianças surdas.

4.2.3.2 Questionário

Em seguida, outros dados foram coletados através de um questionário aplicado para todos os professores (pedagogos) que atuam diretamente com o aluno surdo, sendo estes a professora da sala comum e a professora da sala de AEE. Segundo Lakatos (2003), o questionário é um instrumento de obtenção de dados. Ele é organizado a partir de perguntas relacionadas com o objetivo da pesquisa e que devem ser respondidas sem a presença do pesquisador.

No questionário utilizado na pesquisa consta da identificação do pseudônimo e do contato do docente caso houvessem dúvidas na grafia para o registro da sua resposta, no entanto, não foi necessário utilizar esse recurso. O instrumento consta de cinco questões que buscam identificar: a formação básica do docente (graduado ou com formação á nível médio); licenciatura cursada; se possui a especialização e, em caso positivo, em qual área; tempo de atuação como professor; área de conhecimento que atua; quais são as adaptações realizadas para atender as necessidades educacionais deste aluno; e, por fim, as principais dificuldades para implementação da prática inclusiva com o aluno surdo.

Previmos que, caso tivesse algum professor surdo que trabalhasse com este educando, pedagogo, o questionário seria sinalizado em Libras, apresentado em um *tablet* e contendo as mesmas questões disponibilizadas na versão escrita,

entretanto, não foi necessário porque todos os docentes pesquisados são ouvintes. Para que não houvesse interferência na resposta, sugeriríamos que o professor registrasse as respostas em Português. No entanto, considerando que o sistema de escrita da Língua de Sinais ainda não é utilizada com recorrência no Brasil e que os surdos escrevem em segunda língua com características diferenciadas, devemos considerar a possibilidade do registro das respostas das questões em vídeo, desde que esta intervenção seja autorizada, mediante a assinatura do termo específico, pelo pesquisado.

Seguindo as orientações da Resolução do CEP nº 466/2012, mesmo sendo garantido o anonimato dos pesquisados, por se tratar de uma pesquisa com divulgação de resultados a ocorrer em uma única escola, com adultos (professores e gestores) apresentamos o TCLE pelo pesquisador e a compreensão e anuência do colaborador expressa pela assinatura do documento.

Os dados foram confrontados com a literatura e serão apresentados no capítulo a seguir.

5 ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM SALAS INCLUSIVAS: O ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CAJAZEIRAS

Neste capítulo analisaremos os dados coletados durante a pesquisa realizada na E.M.E.I.E.F. Cecília Estolano Meireles, localizada à Rua Raimundo Leite Rolim Sobrinho, s/n, no bairro Casas Populares, na cidade de Cajazeiras - PB. A escola encontra-se em um bairro residencial originado a partir de um Conjunto Habitacional e se localiza na área periférica da cidade.

Fundamentado nos objetivos propostos que versam sobre a formação do pedagogo para atuar em salas inclusivas com surdos e no estudo de caso da referida escola que tem, no segmento discente, um garoto surdo, apresentaremos as considerações sobre a relação entre a formação e a prática dos professores no que se trata da educação de surdos.

A referida escola conta com um total de 593 alunos distribuídos do Pré I (que recebe alunos a partir de quatro anos) ao 9º ano de ensino fundamental, sendo que, destes, seis são educandos com deficiência. Entre as crianças com deficiência há um aluno surdo (o qual os docentes que trabalham com ele serão foco desta pesquisa) dois alunos com autismo e três estudantes com deficiência intelectual. A diretora citou ainda que há um aluno que não possui diagnóstico, mas que os profissionais acreditam que apresente deficiência. Desta forma, verificamos que a Instituição está aberta à matrícula de pessoas que apresentam deficiência garantindo o direito de acesso ao ensino regular.

Retomando o conceito de Educação Especial apresentado no art. 58 pela LDB nº 9.394/94, observamos que ao discorrer sobre as maneiras de efetivação da proposta inclusiva nas escolas, a referida legislação dispõe sobre a necessidade de a instituição disponibilizar serviços de apoio especializado, na própria escola regular, de maneira a atender as necessidades destes alunos, para tanto a referida escola conta com uma SRM.

Ainda neste artigo desta LDB, é ressaltado que o AEE pode ser realizado tanto na escola regular quanto em locais segregados, tais como nas classes ou escolas especiais, ou mesmo por serviços especializados, contudo, salienta que estes locais de atendimento só devem ser procurados caso o aluno apresente condições específicas que inviabilizem a sua integração em classes comuns do ensino regular. No entanto, devemos considerar que estes fatores devem estar

baseados na capacidade do aluno e não na formação do professor para realizar este atendimento. Conforme observamos, a escola que trata o estudo atende a essa deliberação, ao efetivar a matrícula não só do aluno surdo, quanto de outros discentes com deficiência.

Na atual LDB e em outros dispositivos legais citados anteriormente, vimos que o professor, para trabalhar na educação inclusiva deve receber noções de atendimento a este público ainda na formação básica. Deste modo, atualmente, as políticas públicas definem que o pedagogo e qualquer outro professor que atue em salas inclusivas, precisa conhecer os meios para que possa identificar as necessidades específicas dos alunos a fim de criar estratégias de ensino diferenciadas de modo a atendê-las, garantindo que todas as crianças recebam a formação necessária. Com isso não queremos dizer que o docente fará o diagnóstico do aluno, mas as suas observações tanto podem contribuir para que a família busque um atendimento específico para a identificação da barreira que limita o aprendizado, como pode subsidiar a escolha de estratégias que favoreçam a aprendizagem do aluno.

5.1 Relação entre formação docente e a prática docente

A formação inicial do docente influi diretamente no trabalho pedagógico que será desenvolvido no seu campo de atuação, no caso a escola mas somente os conhecimentos teóricos não são suficientes. Nóvoa (1995) assevera que a formação dos professores está diretamente ligada à formulação de uma nova personalidade docente, portanto a este conhecimento, por si só, não qualifica totalmente um educador para efetivar as ações em sala de aula, uma vez que a prática desenvolvida no contexto social e cultural que este mestre está inserido, também interfere nas suas experiências e, conseqüentemente, na seleção e nas estratégias de ensino.

Este autor afirma ainda que, essa formação não se dá por acumulação de cursos, conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de uma reflexão crítica e de uma construção permanente da identidade docente, sendo esta, construída através das experiências que só é possível na prática docente no cotidiano escolar.

A formação do professor é indispensável para o exercício da profissão, à medida que esta prática docente pode ser entendida como reflexo da formação inicial. Contudo, os conhecimentos adquiridos possibilitam-no criar estratégias e selecionar métodos de ensino adequados para as necessidades dos alunos, logo resultará na melhoria da qualidade de ensino. A seguir discorreremos sobre a formação dos sujeitos pesquisados.

5.1.2 Formação dos sujeitos da pesquisa

A referida escola conta com dois professores que atuam diretamente com o aluno surdo, uma docente da turma comum (P1) e a professora da sala de AEE (P2), a seguir, apresentaremos um quadro que aponta a formação inicial e continuada destes sujeitos.

Quadro 2: Formação inicial e continuada dos sujeitos de pesquisa:

	Referência para cada pedagogo	Resposta
Formação básica	P1	Graduação em Pedagogia e Ciências.
	P2	Graduação em Pedagogia, Ciências e Matemática.
Cursou a disciplina de Libras na formação básica?	P1	Não
	P2	Não
Especialização	P1	Ciências ambientais
	P2	Psicopedagogia, Educação Inclusiva e Neuropsicopedagogia.

Fonte: Produzido pela autora (2017)

Ambas as docentes são formadas em Pedagogia e afirmam não terem cursado a disciplina de Libras. Como visto anteriormente, a formação adequada destes docentes é de suma importância para a consolidação de uma educação de

qualidade, pautada na perspectiva bilíngue para surdos. Por esta razão, a ausência das discussões sobre essa temática, desde a formação básica para a inserção na carreira docente, transfere ao profissional a responsabilidade de buscar conhecimentos para atuação na área.

Dentre os pesquisados, notamos que apenas a professora do AEE, na especialização em Educação Inclusiva discutiu questões relacionadas à educação dos surdos. Deste modo, esta profissional será a referência para a escolha de recursos que viabilizem a educação do surdo na escola inclusiva. Trataremos a seguir sobre a atuação destes profissionais na escola.

5.1.2 Atuação dos profissionais da educação na escola

As docentes pesquisadas possuem uma formação básica semelhante. Para uma análise mais profundada, pontuaremos o tempo de exercício da profissão e a área de atuação das pesquisadas.

Quadro 3: Tempo de atuação como docente e área de atuação dos sujeitos de pesquisa

	Referência para cada pedagogo	Resposta
Anos de atuação como docente	P1	2 anos
	P2	29 anos
Série que leciona atualmente	P1	Ensino Fundamental
	P2	Educação infantil e Ensino Fundamental

Fonte: Produzido pela autora (2017)

Podemos analisar que há uma disparidade entre o tempo de atuação das docentes, mas como visto no quadro anterior (quadro 2) ambas são formadas em Pedagogia e, durante a formação acadêmica, não cursaram a disciplina de Libras. As duas educadoras atuam no Ensino Fundamental, mas, apenas P2 trabalhou,

anteriormente, com a Educação inclusiva para a pessoa surda. Além disso, ao passo que a primeira, com menor tempo de serviço, atua apenas no ensino fundamental, a segunda atua tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Sabemos que, para realizar o trabalho nesta área, são necessários conhecimentos e práticas de ensino diferenciadas, considerando a forma de apresentação do conteúdo, tempo de concentração do aluno na tarefa e as estratégias avaliativas utilizadas em cada nível da educação. Por isso, a experiência em níveis de escolaridade diferentes pode contribuir para a utilização de diferentes práticas que sejam mais próximas de cada grupo. Contudo, para favorecer este trabalho é necessário haver adaptações propostas pela escola.

5.2 Adaptações propostas pela escola

A seguir discorreremos sobre os dados levantados a partir da entrevista realizada com a gestora da referida escola e dos questionários aplicados à professora que trabalha atualmente na classe na qual este aluno está matriculado e à docente da sala de AEE.

Primeiramente, discorreremos sobre a visão da gestora da escola que, até o ano de 2016, atuava como professora nesta mesma instituição. Para conhecer melhor esta realidade, preparamos as seguintes questões: Quantos professores e monitores atuam diretamente com esta criança surda? Quais adaptações foram feitas para atender as necessidades desta? Quais os desafios enfrentados diariamente para garantir uma educação de qualidade para este aluno surdo?

5.2.1 Adaptações realizadas pela escola: a visão da gestora

Para identificar as adaptações realizadas pela escola, entrevistamos a gestora - Ge que, ao ser questionada sobre quais foram as modificações feitas na escola para atender as necessidades deste aluno, afirmou que não foi necessário realizar muitas mudanças e relacionou esta escolha ao fato da criança ser “extremamente esperta”. Segundo a entrevistada, os ambientes da escola foram apresentados para o garoto que rapidamente compreendeu a disposição dos ambientes.

Ainda de acordo com ela, a professora da classe inclusiva na qual este aluno estava matriculado no ano anterior, ou seja, em 2016, considerou relevante colocar placas de identificação com desenhos do sinal em Libras e a datilologia nos diferentes espaços da escola, tais como: o banheiro, a diretoria, a cozinha e outros. Entretanto, em 2017, não foi observada a necessidade de realizar esta prática novamente porque o aluno já conhecia estes espaços e, portanto, estas identificações não foram mais necessárias.

Vemos assim que, a partir deste exemplo houve a perda de espaços de divulgação da Libras na escola em 2017, pois a Língua de Sinais que estava presente nas placas em 2016, não foi divulgada, desta forma no ano seguinte. Isso mostra que nesta escola a prática bilíngue pauta-se na iniciativa do docente. Vemos também que as atividades bilíngue esta voltada apenas para o aluno surdo e não para a comunidade escolar.

Outrossim, notamos que se faz necessário ampliar as discussões sobre a temática para que as escolas proponham modificações que a transforme em um espaço bilíngue, sendo este compartilhado por toda a comunidade escolar tendo em vista que a necessidade de adaptação para inclusão do aluno com deficiência está prevista na LDB nº 9.394/96.

Podemos observar que a menção às adaptações necessárias para atender o aluno com deficiência no Art. 59, quando a legislação ressalta que as escolas devem assegurar aos alunos com deficiência currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades. Contudo, a partir da fala da Ge, observamos que não foram feitas mudanças no currículo, na contratação de profissionais, na temporalidade etc.

Ainda nesta fala, a Ge aponta como outras adaptações feitas pela professora, a utilização de imagens e gestos conhecidos pelo aluno surdo para mediar o aprendizado. Ao mencionar o nome gestos, observamos que não se trata da Libras propriamente dita, mas de sinais que o aluno usa para se comunicar no cotidiano familiar. Vemos assim, que há uma modificação na prática docente, considerando a apreensão visual do mundo da pessoa surda, no entanto, a Língua de Sinais ainda não foi contemplada nesta prática.

Outras adaptações citadas foram se posicionar sempre a sua frente, como uma forma de ensinar a este aluno da maneira “mais clara possível”. Subentendemos que situar-se diante do aluno surdo se refere à prática da leitura

labial que, como próprio nome afirma, consiste em buscar as pistas visuais oriundas da expressão do rosto e da boca no momento de expressão da fala e, assim, compreender a mensagem passada pelo enunciador. Todavia, vimos anteriormente, que esta prática se relaciona à proposta educacional denominada de oralismo e que, atualmente, não é considerada adequada ao ensino dos surdos. Por esta razão, consideramos que o conhecimento sobre a proposta bilíngue para surdos é fundamental para a efetivação de práticas pedagógicas adequadas à percepção visual do mundo apresentada pelo estudante surdo que está incluído na escola regular.

Ao discutir a proposta educacional voltada para o atendimento da diversidade, o docente pode diferenciar as práticas utilizadas para a educação de surdos daquelas utilizadas para o deficiente auditivo, além de compreender a necessidade de criar um ambiente bilíngue na escola. Como ressalta Brasil (2005) no decreto 5.626, quando afirma no inciso III, do art. 14, que a escola deve disponibilizar em seu quadro docente intérprete de libras, tradutor ou intérprete de Libras-Língua Portuguesa como também professor para ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua e um professor com conhecimentos sobre as particularidades linguísticas dos alunos surdos.

5.2.2 Modificações na prática docente nas classes inclusivas com surdos

Sintetizamos, no quadro abaixo, as respostas obtidas nos questionários aplicados à P1 e P2, no que se refere às estratégias de ensino utilizadas na educação do aluno surdo.

Quadro 4: Estratégias de ensino utilizadas pelos sujeitos de pesquisa no trabalho com os alunos surdos

Pergunta	Referência para cada pedagogo	Resposta
Quais adaptações foram feitas para atender as necessidades da criança surda?	P1	Utilizo “apostilhas em libras” – material concreto como palitos.
	P2	Utilizando de álbuns, cartazes, recursos, multimídia como: dicionário de “libras” <i>on line</i> , aplicativo “ <i>hant talk</i> ”

Fonte: Produzido pela autora (2017)

Podemos perceber que mesmo tendo mais tempo de magistério, a P2 destaca o uso de recursos eletrônicos de alta tecnologia, que são acessíveis à ela e auxiliam na alfabetização do aluno surdo, criando assim estratégias de ensino diferenciadas da P1 que utiliza apenas recursos de baixa tecnologia. No próximo tópico, trataremos dos desafios enfrentados pelas docentes para a realização de atividades na perspectiva inclusiva.

5.3 DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES

Para implementar atividades que favoreçam o aprendizado dos surdos e dos ouvintes, o professor encontra algumas dificuldades, tendo em vista que, neste processo, devem ser utilizadas línguas diferentes. Diante dos desafios citados pelos docentes que dificultam a efetivação da prática bilíngue nas classes inclusivas podemos apresentar:

Quadro 5: Desafios apontados pelos sujeitos de pesquisa no trabalho com os alunos surdos

Pergunta	Referência para cada pedagogo	Resposta
Quais os desafios enfrentados diariamente para garantir uma educação de qualidade para as crianças surdas?	P1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ausência do intérprete na sala de aula; 2. Falta de material em Libras como livros e atividades.
	P2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alfabetização: escrever o nome de objetos, pessoas, relacionar a figuras aos nomes. 2. Capacitação docente para utilização da Libras.

Fonte: Produzido pela autora (2017)

Apesar das docentes apontarem desafios diferentes, vemos que o ponto em comum é o uso da Libras em classe. Enquanto o primeiro profissional destaca a ausência do profissional de apoio, o intérprete, para mediar a comunicação, a segunda trata da capacitação docente para o uso dessa língua.

Para efetivação de uma prática bilíngue os docentes devem fazer uso de metodologias flexíveis e dinâmicas, como está previsto no decreto 5.626/05, citado anteriormente, no Inciso VIII, do art.14, reforça que as escolas devem fornecer equipamentos e acesso a novas tecnologias como também recursos didáticos que servirão de apoio para a educação dos alunos surdos (BRASIL, 2005). Entretanto, à medida que a P1 aponta a falta de materiais em Libras, sendo que estes deveriam ser disponibilizados pela escola e a P2 destaca como empecilho a alfabetização incompleta que ela considera que o aluno apresente.

5.3.1 Ausência do intérprete em classe

Sabemos que o intérprete da Libras é de importância ímpar para promover a interação no processo educacional deste aluno. Damázio (2007, p. 49) define esse profissional como sendo “fluente na Língua Brasileira de Sinais e na Língua Portuguesa e que tem a capacidade de traduzir, de forma simultânea ou consecutiva, tanto da Libras para o Português ou do Português para Libras”. No

entanto, apenas a presença deste profissional não é suficiente para desenvolvermos atividades que levem o aluno ao aprendizado de determinado conteúdo.

A função do intérprete educacional é auxiliar na aprendizagem do estudante atuando como mediador da comunicação entre o aluno surdo com os seus colegas e com o docente, interpretando ou traduzindo os conteúdos trabalhados em classe. Ressaltamos que o intérprete não está incumbido do papel de ensinar os conteúdos curriculares, cabe ao professor do ensino regular esta tarefa. Vemos assim que o professor e o intérprete ocupam funções distintas, imprescindíveis para a garantia do aprendizado em classes inclusivas e que devem ser respeitadas nas escolas de nível básico ou superior. Assim, o destaque à presença do intérprete como mediador entre as comunicações que constam no processo educacional, não deveria ser desvinculado da capacitação docente para o uso da Libras.

Vemos assim que a falta de contratação do docente responsabiliza o professor pelo uso de duas línguas, sendo que uma delas não é objeto nem da sua formação inicial, nem continuada.

Além da dificuldade na comunicação ocasionada pela ausência do intérprete da Libras P1 associa a falta de material em Libras, como livros e atividades, entraves que dificultam a sua atuação.

5.3.2 Falta de materiais e estratégias didáticas para o ensino da Libras

Observamos anteriormente que a legislação prevê que as escolas comuns devem criar estratégias diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos surdos, criando um espaço pedagógico que possibilite a criança com deficiência desenvolver-se sem sair da sala comum. Isso deve ocorrer com o auxílio de professores especializados, que utilizem métodos e técnicas adequadas para atuar nas salas de AEE.

Para tanto, o Conselho Nacional de Educação – CNE, através da Resolução nº 04/2009, instituiu as diretrizes operacionais para o atendimento das crianças com deficiência. Este documento traz o AEE como proposta da Educação Especial na perspectiva inclusiva, discorrendo sobre a reorganização das escolas comuns e sobre a criação das SRM's. Assevera também, que o atendimento deve funcionar no contra turno das aulas que os alunos com deficiência participam. Sabemos que

estes espaços não se destinam apenas à pessoa com deficiência, contudo enfatizaremos este grupo por ser o foco deste trabalho.

Desta forma, para que esta criança desenvolva suas potencialidades de forma a receber a mesma educação que os demais alunos, faz-se necessário propor mudanças e adaptações nos métodos de ensino. Entretanto, como afirma Mantoan (2015), a responsabilidade de educar uma criança não é papel apenas do professor mais deve ser em conjunto com toda a comunidade escolar.

Quando questionadas sobre quais adaptações foram feitas para atender as necessidades educacionais deste aluno surdo, a P1 afirma que utiliza “apostilhas em libras e material concreto como palitos” o uso apenas destes recursos não abrangem a complexidade da educação bilíngue, já a P2 usa recursos associados à tecnologia, quando afirma que “utilizando de álbuns, cartazes, recursos, multimídia como: dicionário de libras *online*, aplicativo *hant talk (sic)*”.

Práticas pedagógicas associadas a estes materiais, como as mencionadas pela P2 quando afirma que utiliza recursos multimídia diversos, ressalta o anseio por um modelo de educação que atenda às necessidades educacionais deste aluno, representa também um meio de facilitar e propiciar um melhor rendimento escolar a partir do máximo aproveitamento dos recursos disponíveis. Vemos que, por ter cursado, na especialização, uma disciplina que tratasse dos recursos associados à educação dos surdos, a docente demonstrou conhecer recursos mais modernos de acesso ao conhecimento.

Mesmo sem ter cursado a disciplina de Libras, as professoras reconhecem a necessidade de adotar métodos e recursos diferenciados na educação de pessoas surdas em classes inclusivas.

5.3.3 Alfabetização

Na atualidade, as escolas regulares enfrentam empecilhos que dificultam o processo de inclusão dos alunos com deficiência, entre as dificuldades, a alfabetização pode ser apontada como um destes obstáculos. Essa afirmação pode ser reforçada pela fala da P2, quando pontua a alfabetização como maior desafio, e complementa que o aluno surdo tem dificuldades para escrever o nome de objetos, pessoas, relacionar a figuras aos nomes, mostrando assim, não está alfabetizado.

Nesta última constatação, observamos o desconhecimento sobre o disposto no referido decreto, no art. 14, de que o docente da classe regular deve conhecer a singularidade linguística do surdo e, como sabemos, está refletido no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. No entanto, devemos considerar que a escola não dispõe de um profissional previsto no decreto que é o professor de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e nem dispõe de formação para esta prática. Assim, a demora no cumprimento da legislação dificulta a prática docente. Na sequência, discorreremos sobre outro ponto abordado: a ausência do intérprete da Libras.

Para consolidação de uma educação de qualidade que atenda às necessidades educacionais dos alunos surdos é relevante rever os conceitos e práticas avaliativas, logo, o decreto 5.626, citado anteriormente, no art. 14, no inciso VI, assevera a importância da utilização de mecanismos de avaliação coerentes com a segunda língua (língua portuguesa) na correção das provas escritas, de forma a reconhecer o aspecto semântico e as particularidades linguísticas no aspecto formal da língua portuguesa (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, os professores que atuam com este aluno devem fazer mudanças nas práticas pedagógicas, para tanto a capacitação destes docentes é indispensável para reverter este quadro, trataremos a seguir deste assunto.

5.4 Capacitação docente

Atualmente a educação de surdos representa um grande desafio para as escolas comuns, logo, a formação adequada dos docentes está diretamente ligada à consolidação de uma educação de qualidade para estes alunos. Partindo deste ponto Brasil (2001), no artigo art. 18, define qual a formação necessária para atuar em salas inclusivas quando afirma que os professores capacitados ou especializados.

Tratamos anteriormente que, para atender o aluno surdo, o professor da classe regular deve ser capacitado a utilizar a Libras e a Língua de Sinais na classe inclusiva. Como também, precisa conhecer as necessidades de uso de estratégias visuais apresentadas pela criança surda e se comunicar através da Língua de Sinais. E, durante o trabalho com o aluno que apresenta deficiência auditiva, o

educador deverá buscar a tecnologia que favorece a amplificação sonora e da leitura labial, para, assim utilizar os resquícios auditivos do educando. Para realizar esta escolha, o docente deve estar capacitado para entender a diferença no trabalho entre o surdo e o deficiente auditivo de modo a escolher as estratégias mais adequadas para a sua prática.

Sabendo que a maioria das crianças surdas nascem em famílias de ouvintes e que, muitos deles só terão contado com a Libras em outros ambientes como é o caso da escola, compreendemos que este ambiente deve propiciar o desenvolvimento linguístico bilíngue. Para isso, precisamos de professores capacitados a propor ações voltadas à esta proposta.

Desta maneira, o bilinguismo se configura como o método de ensino mais adequado para educar os surdos, tendo como primeira língua a Libras, que representa para a criança surda o único sistema linguístico que o surdo consegue aprender de forma natural e a língua oficial do seu país na modalidade escrita se configura como segunda língua como visto nos capítulos anteriores.

Notamos assim que o ambiente escolar, em especial, a prática do professor representa um espaço para socialização e preparação para conviver em sociedade. Por isso, quando a escola não oferece os subsídios necessários gera, na criança, um atraso linguístico que interfere na qualidade das interações sociais. Desta forma, a escola representa o local mais propício para compensar este atraso linguístico, implementando práticas pedagógicas que tenham a visualidade e a Língua de Sinais como estratégias de acesso ao conteúdo.

Sabemos que a educação escolar é um processo dialógico no qual o docente da classe regular planeja e organiza atividades que visam favorecer a compreensão dos conteúdos e das habilidades que estão propostas no currículo para determinada etapa. Diante disso, o conhecimento básico da Língua de Sinais é fundamental para que a criança surda compreenda o conteúdo. Por esta razão, a disciplina Língua Brasileira de Sinais foi inserida como disciplina para os cursos de Pedagogia e Fonoaudiologia. Contudo, observamos que, mesmo com estas determinações legais, quando questionadas sobre as barreiras que surgem no cotidiano que dificultam na educação do aluno surdo, as professoras apontam a comunicação com o aluno como um dos entraves para a prática pedagógica.

Subentendemos, deste modo que, atualmente a realidade diverge do que é assegurado por lei, isso pode ser constatado a partir da afirmação da Ge que aponta

como maior dificuldade da escola para atender as necessidades educacionais deste aluno, a falta de formação adequada e de profissionais capacitados para atuarem com esses alunos. Mesmo previsto na lei, esta ação não foi efetivada na prática.

Esta informação é reiterada por P2, ao afirmar que: “a principal dificuldade é a falta de formação adequada para conseguirmos a comunicação necessária.” Deste modo, entendemos a importância dada à professora ao conhecimento da Língua de Sinais para a compreensão das necessidades do aluno e para que ele entenda o que está sendo abordado. Contudo, Dorziat (1998 citada por DAMÁZIO, 2007, p. 14) assevera que “os professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais, entretanto, deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez”.

Ao tratar sobre as adaptações necessárias para atender ao aluno surdo na escola inclusiva a autora acrescenta que “mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos” (DORZIAT, 1998 apud DAMÁZIO, 2007, p. 14). Para a pesquisadora, é preciso buscar estratégias que trabalhem a visualidade.

No decreto 5.626, no art. 23, discorre sobre a garantia de um tratamento diferenciado para os alunos surdos, que assegure o uso da Libras com tradutores e intérpretes da Libras, através de servidores capacitados para esta função. A lei se refere à capacitação de, pelo menos, cinco por cento destes servidores e informa que ações estas que devem estar especificadas em seus orçamentos anuais ou plurianuais no que se trata da formação, capacitação e qualificação de professores, para o uso da Libras (como previsto no artigo 30, do mesmo decreto).

Diante do exposto, percebemos que a escola deve fazer mudanças no seu quadro atual, buscando a contratação de profissionais como intérprete e um professor bilíngue ou oferecer a formação adequada dos profissionais que já atuam na escola é muito importante, pois somente esta organização e a formação continuada possibilitará o uso de estratégias de ensino diferenciadas, tornando possível reverter o quadro atual de baixo rendimento deste aluno e um possível sentimento de fracasso escolar.

CONCLUSÃO

Tratar da formação de professores para atuar em salas inclusivas requer um aprofundamento sobre a história da educação dos surdos, na busca de conhecer e entender as limitações e avanços conquistados. A partir das pesquisas feitas, se fez possível perceber como as práticas e estratégias de ensino foram mudando e adequando-se ao longo do tempo, às necessidades educacionais dos surdos, de modo que os métodos que foram utilizados, sem sucesso, no passado, não sejam repetidos.

Partindo, inicialmente, da proposta de analisar a formação do pedagogo e a sua atuação em salas inclusivas com surdos, em uma escola pública da Cidade de Cajazeiras, podemos concluir que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que os surdos possam realmente estar incluídos, para que recebam os mesmos estímulos e tenham os mesmos direitos de acesso e permanência na educação. Com esta mudança, será possível promover a formação da identidade surda o reconhecimento social que lhes é assistido por lei. Isso ocorrerá quando, conscientes da diferença linguística dos surdos, os docentes puderem desenvolver atividades bilíngues na escola regular, difundindo, assim e Libras.

Quando nos deparamos com a realidade atual das escolas, podemos perceber vários desafios existentes que dificultam a aprendizagem do aluno surdo, como a falta de um intérprete de Libras, para auxiliar o educador e de professores bilíngues para que a Libras e a Língua Portuguesa estejam presentes no ambiente escolar.

A ausência destas práticas, que devem ser discutidas na graduação e na formação continuada e implementada na escola, caso contrário ocasionam um atraso no desenvolvimento desta criança e impede a promoção para a série seguinte. O aluno tratado neste estudo, atendido por estes docentes, é repetente do 3º ano por não apresentar as habilidades necessárias para passar a série seguinte. Nesse ponto, o desconhecimento sobre as adaptações a serem realizadas na avaliação do surdo considerando a Língua Portuguesa como segunda língua contribui para a retenção do aluno na referida etapa.

Para tanto, se faz necessária a ampliação de espaços de discussão e capacitação voltados à educação de surdos para o modelo de educação bilíngue que se configura desta forma, como o mais adequado para as crianças surdas.

Cientes da relevância da Língua de Sinais na educação do surdo e de algumas estratégias de ensino para pessoas que se utilizam de uma língua diferente da maioria, o docente será capaz de propor ações, na escola, que visem a mudança na percepção da surdez e, assim, construir uma sociedade mais aberta à aceitação da diversidade humana.

Consideramos que esta prática relaciona-se diretamente à formação inicial e continuada dos professores, que devem estar mais atentos à contribuição do educador, no aprendizado do aluno e às ações da comunidade escolar para a garantia do direito à comunicação e ao aprendizado destes educandos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf> acesso em 21 de Agosto de 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 21 de Agosto de 2016.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm >. Acesso em: 29 de Julho de 2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> . Acesso em: 21 de Agosto de 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 04**, de 2 de Outubro de 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf >. Acesso em: 7 de Agosto de 2017.

_____. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 21 de Agosto de 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: os pingos nos “is”. 10 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado**: Pessoa com surdez. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf >. Acesso em: 17 de Julho de 2017.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza; UEC, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda**: Linguagem e Cognição numa Perspectiva sóciointeracionista. 2 ed. São Paulo: Plexos Editora , 2002.

HONORA, Márcia. **Inclusão Educacional de Alunos com Surdez**: concepção e Alfabetização: Ensino Fundamental, 1º ciclo, São Paulo: Cortez, 2014

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica 1** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglêr. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer?, reimpressão – São Paulo: Summus, 2015.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Pesquisa Educacional: O prazer de conhecer.** – 2. ed. Ver. E atual – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: Caminhos para uma nova Identidade**, Copyright, by livraria e editora RevinteR Ltda, 2000

NÓVOA, António Sampaio da. **Vidas de Professores.** 2. ed., Porto Editora, Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

PEREIRA, Marcia Cristina da Cunha. [et.al.] **Libras: Conhecimentos Além dos Sinais.** São Paulo: Pearson Pretice Hall, 2013

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação Bilíngue para Surdos: Concepções e implicações práticas.** Curitiba: Juruá, 2010

APÊNDICE

APÊNDICE 1 : TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos a você para participar, como voluntário(a) no estudo intitulado **A Formação do Pedagogo e a Prática Bilíngue na Educação de Surdos na Escola Inclusiva**, que será realizado na **E.M.E.I.E.F. Cecília Meireles Estolano Meireles**, localizada na rua Raimundo Leite Rolim Sobrinho; s/n; Casas Populares na cidade de Cajazeiras - PB. A pesquisa será realizada pela aluna **Maria Ozelita Limeira Estrela**, licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, situada em Cajazeiras – PB.

Este estudo tem por objetivo primário **analisar a formação necessária ao pedagogo para atuar em salas inclusivas com surdos nas escolas públicas da Cidade de Cajazeiras**. Ressaltamos que a sua participação é voluntária e que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento para a divulgação dos dados, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, você responderá a um questionário semi estruturado. O risco na participação **desconforto em relação às respostas a algumas perguntas presentes no questionário**. Os benefícios desta pesquisa serão **ao fim da pesquisa poderemos identificar as práticas docentes que contribuem para a educação dos surdos nas escolas inclusivas**.

Declaramos que todas as informações obtidas por meio do questionário serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhuma parte do Trabalho de conclusão de Curso ou publicações posteriores. Os instrumentos de coleta e a organização dos dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados não permitirá a identificação de nenhum participante.

Caso você tenha algum gasto decorrente da sua participação na pesquisa, poderá solicitar o ressarcimento e, em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será devidamente indenizado.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada à professora Adriana Moreira de Souza Corrêa. Segue os dados da docente no quadro abaixo:

Dados para contato com o responsável pela pesquisa Nome: Prof. Adriana Moreira de Souza Corrêa Instituição: Universidade Federal de Campina Grande – CFP - UAL Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueirêdo, s/n - Casas Populares, Cajazeiras - PB Telefone: (83) 99660-9933 E-mail: adriana.korrea@gmail.com

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como da forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

_____, ____ de _____ 2017.

Adriana Moreira de Souza Corrêa
Responsável pela pesquisa

Voluntário

APÊNDICE 2 : ROTEIRO DE ENTREVISTA



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



FORMULÁRIO DE ENTREVISTA:

SUJEITOS: Gestora da escola pesquisada

PESQUISA:

A Formação do Pedagogo e a Prática Bilíngue na Educação de Surdos na Escola
Inclusiva

Data : ____/____/____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Idade:

Pseudônimo Escolhido:

Formação básica:

Graduação: () Sim () Não

Qual: _____

Especialização: () Sim () Não

Qual: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Tempo de atuação como gestora na escola: _____

QUESTÕES

Quantas crianças surdas estão matriculadas nesta escola?

Quantos professores e/ou monitores atuam diretamente com estas crianças?

Quais adaptações foram feitas para atender as necessidades das crianças surdas?

Quais os desafios enfrentados diariamente para garantir uma educação de qualidade para as crianças surdas?

APÊNDICE 3 : ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



QUESTIONARIO

SUJEITOS: Docentes da escola pesquisada

PESQUISA:

A Formação do Pedagogo e a Pratica Bilíngue na Educação de Surdos na Escola
Inclusiva

Data : ____/____/____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Idade:

Pseudônimo Escolhido:

E-mail: _____

Celular: _____

QUESTÕES

1. Qual sua formação básica:

Graduação: () Sim () Não

Qual: _____

Se for graduada em Pedagogia, cursou a disciplina de Libras?

() Sim () Não

Especialização: () Sim () Não -

Qual: _____

2. Há quantos anos atua como professor: _____

3. Qual área do conhecimento leciona: _____

4. Quais adaptações você faz para atender as necessidades educacionais deste aluno surdo?

5. Quais as dificuldades enfrentadas no cotidiano que dificultam na educação deste aluno?
