

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



Regiane da Silva Barbosa

**ANÁLISE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM SURDEZ
INCLUÍDAS NO ENSINO REGULAR**

São Carlos - SP
2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



REGIANE DA SILVA BARBOSA

**ANÁLISE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM
SURDEZ INCLUÍDAS NO ENSINO REGULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Especial, área de concentração: Educação do Indivíduo Especial.

**Orientadora: Maria da Piedade Resende da
Costa**

São Carlos - SP
2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B238ae

Barbosa, Regiane da Silva.

Análise do ensino e da aprendizagem de crianças com surdez incluídas no ensino regular / Regiane da Silva Barbosa. -- São Carlos : UFSCar, 2011.

92 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Surdos - educação. 2. Ensino - aprendizagem. 3. Educação especial. I. Título.

CDD: 371.912 (20ª)



Banca Examinadora da Dissertação de Regiane da Silva Barbosa.

Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa
(UFSCar)

Ass. *M. Piedade*

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari
(UFSCar)

Ass. *F. Denari*

Profa. Dra. Patrícia Abreu Pinheiro Crenitte
(USP/Bauru)

Ass. *P. Crenitte*

Dedicatória

Aos meus pais, Nilce Bueno e Antonio Barbosa pelo constante incentivo.
A todos os amigos e familiares pelo carinho, torcida, apoio e pela compreensão nas minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram com a realização desse trabalho, as quais gostaria de agradecer:

Ao CNPq pela bolsa concedida, a qual contribuiu com a realização desta pesquisa;

A professora Dr^a Maria da Piedade Resende da Costa pela orientação, apoio, colaboração e pela oportunidade de aprender, me ensinando sempre de forma sincera e objetiva;

Aos meus pais por sonharem comigo, e ajudarem a fazer deste um sonho possível;

Ao meu irmão, por me incentivar e colaborar com a finalização do trabalho;

As professoras Dr.^a Patrícia de A. P.Crenitte e Dr.^a Fátima Denari por contribuírem como membros da banca de exame de qualificação e defesa com sugestões e críticas;

Ao André, Camila, Érica, Marli, Meire e Nathalia pelo carinho, amizade, incentivo, força e pelos momentos de alegria e descontração durante a caminhada;

A todos os professores e funcionários do PPGEEs pelos ensinamentos e condições de estudos;

Às professoras e crianças participantes deste estudo pela colaboração, confiança e por terem permitido que eu compartilhasse de parte do ensino e da aprendizagem vivenciados;

Aos amigos da turma de mestrado, pela companhia e troca de saberes;

À todos que direta ou indiretamente me ajudaram a chegar até aqui.

Obrigada!

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	vi
LISTA DE APÊNDICES	vii
LISTA DE QUADROS	viii
LISTA DE FIGURAS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
APRESENTAÇÃO	xii
INTRODUÇÃO	1
1- A SURDEZ E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM	4
1.1 Concepções educacionais para pessoas com surdez	8
1.2 Aparelhos auditivos	9
1.3 Influência da surdez para a aprendizagem	11
2- CONTEXTUALIZAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE PESSOAS COM SURDEZ	14
3- TENDÊNCIAS DA PESQUISA NACIONAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM SURDEZ	19
4- ENSINO E APRENDIZAGEM E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS)	29
5- MÉTODO	32
6- RESULTADOS E DISCUSSÃO	43
6.1- Desempenho dos alunos	56

6.2 - Língua Portuguesa	57
6.3 – Matemática	59
6.4 – Ciências	60
6.5 – História	61
6.6- Geografia	62
7- CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	69
ANEXOS	74
APÊNDICES	77

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Protocolo de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UFSCar

Anexo 2. Notas

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1. Termo de Consentimento livre e esclarecido

Apêndice 2. Questionário de caracterização das crianças participantes

Apêndice 3. Questionário de caracterização dos professores participantes

Apêndice 4. Registro da observação de A1 dia 20/10/09

Apêndice 5. Registro da observação da aula de A1 dia 17/11/09

Apêndice 6. Registro da observação da aula de A2 dia 30/10/09

Apêndice 7. Registro da observação da aula de A3 dia 01/12/09/09

Apêndice 8. Registro da observação da aula de A3 dia 20/11/09

Apêndice 9. Registro da observação da aula de A1 dia 27/10/09

Apêndice 10. Registro da observação da aula de A1 dia 19/11/09

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Principais temas das dissertações sobre surdez disponíveis no banco de dados CAPES on line.

QUADRO 2. Principais temas das teses sobre surdez disponíveis no banco de dados CAPES on line.

QUADRO 3. Número de matrículas por modalidade de ensino

QUADRO 4. Caracterização das crianças participantes

QUADRO 5. Caracterização das professoras participantes

QUADRO 6. Dificuldades de aprendizagem

QUADRO 7. Conhecimentos das professoras participantes sobre surdez

QUADRO 8. Categorização das respostas das professoras ao questionário realizado.

QUADRO 9. Notas dos alunos participantes no bimestre

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Estrutura da orelha

BARBOSA, REGIANE DA SILVA Análise do ensino e da aprendizagem de crianças com surdez incluídas no ensino regular. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. 2011

RESUMO

A inclusão propiciou o acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais ao ensino regular. Acompanhar e analisar como tem sido a inclusão dessas crianças nas escolas regulares é uma forma de contribuir com o sucesso da inclusão e com a educação. A partir dessa idéia desenvolveu-se a presente pesquisa, focando a surdez. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, cujo objetivo é investigar e analisar de que forma está ocorrendo o ensino e a aprendizagem de crianças com surdez, incluídas em escolas regulares de ensino de uma cidade de médio porte do interior paulista. Participaram da pesquisa três crianças com surdez e suas respectivas professoras, formando-se assim três díades. Os instrumentos para coleta de dados foram questionários realizados com os pais das crianças participantes e com suas respectivas professoras, além de observação em sala de aula e registro das observações e informações em diário de campo. A análise dos dados indica que as principais dificuldades de ensino estão na comunicação com a criança com surdez e em ensinar sem se basear na língua de sinais; a principal dificuldade de aprendizagem está em compreender as falas em sala de aula e em interpretar enunciados. Considera-se, conforme os resultados da pesquisa demonstram, que falta conhecimento, formação, informação e apoio para o trabalho com essas crianças, ou seja, para o sucesso da inclusão e de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação Especial. Aprendizagem do aluno surdo. Ensino do aluno surdo.

BARBOSA, REGIANE DA SILVA Analysis of teaching and learning of deaf children included in regular education. Master thesis. Graduate Program in Special Education.. Universidade Federal de São Carlos. 2011

ABSTRACT

The inclusion provided access for people with special educational needs to regular education. Follow and analyze how it has been the inclusion of these children in regular schools is one way to contribute to the success of inclusion and education. This idea was developed in this research, focusing on deafness. This is a qualitative research, whose objective is to investigate and analyze how it is getting teaching and learning of deaf children included in regular schools from a midsize city in São Paulo. Participated in this research three deaf children and their teachers, resulting in three dyads. The instruments for information collection were questionnaires done with parents of participating children and their teachers, and classroom observation and recording of observations and information in a diary. The information analysis indicates that the main difficulties of teaching are in communication with the child with deafness and teaching without grounding on speech; The main difficulty in learning is to understand the speech in the classroom and in interpreting questions. The research results show lack of knowledge, training, information and support to work with these children, in other words, to the success of inclusion and quality education.

Keywords: Special Education. Learning of deaf students. Education of deaf students.

APRESENTAÇÃO

Durante a graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia realizada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) de 2004 a 2007 entrei em contato com pesquisas e estudos sobre deficiências, por meio de disciplinas, leituras e escritas. Pude também participar da coleta de dados da pesquisa de uma mestranda da área de Educação Especial, ocasião em que comecei a me interessar pelo tema.

No desenvolvimento do curso de graduação, durante a disciplina “Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão” realizei um trabalho discorrendo sobre o tema surdez, e aos poucos passei a me informar e aprofundar a pesquisa sobre o assunto.

No final da graduação decidi fazer o trabalho de conclusão de curso sobre o tema e assim desenvolvi a pesquisa “Uma análise de artigos sobre surdez (deficiência auditiva) em periódicos nacionais indexados no período de 2002 a 2006”, a qual consistiu em um levantamento de dados e informações sobre a pesquisa nacional sobre surdez. Essa pesquisa identificou uma carência de estudos sobre surdez com enfoque educacional, principalmente desenvolvendo o campo de ensino e a aprendizagem das crianças com surdez, incluídas no ensino regular, e isso me levou a refletir sobre:

- Como se dá o ensino e a aprendizagem das crianças com surdez incluídas no ensino regular?

Foi essa indagação que fez com que eu desenvolvesse o projeto de pesquisa para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, não apenas para satisfazer uma inquietação pessoal, mas para investigar e compreender melhor o tema, contribuindo para a educação dessas crianças.

Introdução

No mundo há diferentes sons provindos de fontes diferentes. Há os sons produzidos pelo meio-ambiente, por instrumentos musicais, por máquinas e pelo homem. Os sons são classificados em graves, médios e agudos, altos ou baixos. A capacidade de captá-los e decodificá-los faz da audição um dos sentidos mais complexos do homem.

A audição começa quando a criança ainda está no útero materno, a partir do quinto mês de gestação; após o nascimento a criança com o sistema auditivo perfeito detecta estímulos sonoros, e aos poucos consegue discriminá-los, reconhecê-los, memorizá-los e compreende-los.

A ausência da audição impede que a pessoa conheça os sons, o que causa problemas no desenvolvimento da linguagem oral ou falada. (COSTA, 1994). No entanto, como explica Bueno (1994) a surdez não é sinônimo de déficit cognitivo, ou seja, a pessoa com surdez embora tenha limitações em linguagem e comunicação oral pode apresentar bom desempenho acadêmico, mesmo com certo atraso se comparado com pessoas ouvintes, resultado do déficit na linguagem e comunicação, presentes e essenciais para o ensino e aprendizagem (FORTUNATO, 2003).

Ao voltarmos na história da educação das pessoas com surdez tem se respectivamente a “negação”, a “segregação” e a “inclusão”. Os primeiros relatos e informações revelam que por muito tempo, os surdos foram vistos como pessoas com déficit cognitivo, consideradas anormais, e por isso isoladas do convívio social, tendo seus direitos totalmente negados.

Com o passar do tempo as pessoas com surdez tiveram acesso a educação, não em escolas regulares, mas em escolas específicas ao atendimento de suas necessidades. Os Institutos de educação, no caso de pessoas com surdez o Instituto de educação para surdos mudos, foi uma grande conquista, mas que ainda assim os segregava, deixando-os distantes do convívio social e educativo com pessoas ouvintes.

Como destaca Mazzotta (2005) a partir do final do século XIX se tem notícias sobre a “Educação de Deficientes”, embora os registros dos atendimentos evidenciem que essa educação era na verdade uma assistência e ou terapia. A primeira instituição especializada na educação de “surdos mudos” data de 1770 em Paris, e teve como fundador o abade L'Épée, o criador do método de sinais.

Em 1948, a Declaração dos Direitos Humanos afirmando que “Todo ser humano tem direito à educação” (Organização das Nações Unidas - ONU) contribuiu para que a pessoa com deficiência fosse vista como cidadã com direitos e deveres. Nos anos seguintes houve iniciativas pelo fim da segregação dos deficientes e o início da integração deles em sociedade.

Somente na década de 70 as escolas aceitaram a idéia de ter crianças com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, classes especiais e ou sala de recursos – porém

(...) só eram passíveis de integração escolar aqueles estudantes que conseguissem se adaptar à classe comum, portanto, sem modificações no sistema, sendo que aqueles que não conseguiam se adaptar ou acompanhar os demais alunos eram excluídos (MENDES, 2002. p.63).

No final da década de 80 intensificou-se o debate sobre a integração de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, “uma firme tendência rumo à Inclusão” (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

No entanto, Inclusão, segundo Sasaki (1997, p. 13) é “um processo que exige que a sociedade inteira se torne acessível a todas as pessoas, principalmente a quem possui deficiência.”

Sem a participação de toda a sociedade não há inclusão, e como destacado por Omote et al (2005, p. 390)

a transferência da escola implica em mudanças de vários aspectos, como edificação, mobiliário, recursos didático pedagógicos, acervo de laboratório e biblioteca, currículo e principalmente a mentalidade de toda a comunidade escolar e das famílias de alunos.

Isto é, incluir crianças com necessidades educacionais especiais não consiste apenas na aceitação dessas crianças no ensino regular, mas em uma sociedade inclusiva, que conheça, respeite e aceite o diferente.

“Nas últimas décadas o discurso sobre a inserção social de TODOS parece ter invadido os recantos da sociedade em geral. Transformou-se em verdadeiro modismo e lugar comum falar/defender e pregar a inclusão” (FERREIRA, 2007, p. 548), ou seja, a Inclusão está em foco, e parece ser a preocupação e o objetivo da sociedade atual.

A partir desses pressupostos desenvolveu-se a seguinte pesquisa investigando a inclusão de crianças com surdez no ensino regular, com intuito de responder as seguintes questões:

- 1- Quais as principais dificuldades de aprendizagem das crianças com surdez no ensino regular?
- 2- Quais as principais dificuldades de ensino dos professores de crianças com surdez?
- 3- O currículo desenvolvido, nas disciplinas destacadas (Língua portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia), com as crianças com surdez é o mesmo desenvolvido com as crianças ouvintes?
- 4- Há apoio da escola, professores, família e amigos dessa criança durante o ensino e a aprendizagem? Caso a resposta seja afirmativa, que apoio é esse?
- 5- Quais os meios/estratégias são desenvolvidos para o efetivo aprendizado das crianças com surdez?

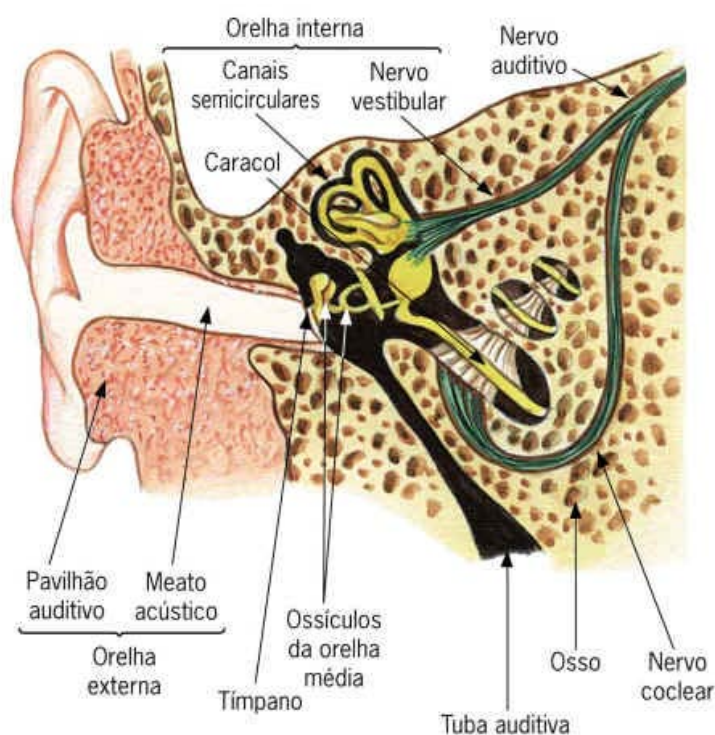
Sendo assim, a presente pesquisa objetiva investigar e analisar como se dá o ensino e a aprendizagem de crianças com surdez no ensino regular de escolas municipais.

Conseqüentemente, com a finalidade de compreender o objeto de estudo serão tratados a seguir os temas desenvolvidos nos capítulos: 1) A surdez e suas conseqüências para a aprendizagem; 2) Contextualizações sobre a educação e inclusão de pessoas com surdez; 3) Tendências da pesquisa nacional na área da educação de pessoas com surdez; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); 4) Ensino e aprendizagem e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

1- A Surdez e sua influência na aprendizagem

Para uma melhor compreensão sobre a surdez e suas implicações é preciso entender como a pessoa ouve. A orelha (antigamente chamada de ouvido) é dividida em três partes: a orelha externa, a orelha média e a orelha interna, conforme representado na figura 1.

Figura 1 – Estrutura da Orelha



(<http://www.afh.bio.br>)

A representação da estrutura da orelha mostra o caminho percorrido pelo som para que a pessoa ouça. Cada uma das partes da orelha tem uma função específica:

Orelha externa - a única parcialmente visível, fazendo parte desde o pavilhão auditivo, o meato acústico (canal por onde entra o som, nele existem glândulas que produzem a cera para proteger o ouvido) e a membrana timpânica (tímpano). O tímpano consiste em um tecido elástico que capta as vibrações sonoras e protege a orelha média.

Orelha média - é composta por três ossos minúsculos - martelo, bigorna e estribo, os quais transmitem vibrações sonoras que entram pela orelha externa e precisam chegar até a orelha interna.

Orelha interna - onde se encontra a cóclea que é responsável pela sensação auditiva, pois na cóclea os sons são transformados em impulsos elétricos para que possam passar pelo nervo auditivo e chegar até o cérebro, onde serão entendidos pela pessoa, que assim ouve.

Para que uma pessoa possa ouvir é necessário que todas as partes da orelha estejam funcionando bem, caso contrário ela terá surdez.

Há diferentes definições de surdez, variando de acordo com a perspectiva adotada. O ponto de vista médico- terapêutico define surdez a partir do déficit auditivo, categorizando-a de acordo com os níveis de perda auditiva. O ponto de vista educacional define surdez referindo-se a incapacidade da pessoa com surdez em aprender a linguagem através da audição. E o ponto de vista cultural considera a surdez como uma identidade cultural vivida por surdos.

Uma definição de surdez bastante divulgada e adotada na área de Educação Especial é a de que deficiência auditiva é “a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido” (BRASIL, 1999, p.09). Porém, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) referência na área da surdez define:

deficiência auditiva como a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva (www.ines.org.br).

Conforme Costa (1994) a ausência da audição impede que a pessoa conheça os sons o que implica em problemas de comunicação por meio da linguagem oral. Em geral, a perda de audição provoca distorção na articulação das palavras, sendo determinante no bom ou mau ajustamento da criança no mundo que ouve, porque a idade e ou o momento em que a surdez acomete a pessoa é determinante para a comunicação, como evidencia Silva (1998, p.2) “se a criança perder a audição muito nova, menos experiência com o som e com a linguagem ela possuirá”.

O desenvolvimento da linguagem e da fala da pessoa com surdez é influenciado pelo momento do surgimento da deficiência; pela extensão e natureza da perda auditiva; pelo atendimento especializado; pelo uso de aparelhos auditivos; e pelas características cognitivas, emocionais e socioculturais da pessoa com surdez (POKER, 2008, p.179).

A surdez pode ser distinguida através da localização da lesão na orelha. Quando a lesão se localiza na orelha externa ou média, as quais têm a função de conduzir o som até a orelha interna, provoca dificuldades auditivas de transmissão ou condução. Isso pode ser causado por cera na orelha, um tímpano perfurado, fluído na orelha, um defeito genético ou uma infecção. O resultado é a sensação de que as orelhas estão tampadas. A perda de audição condutiva pode ser tratada com cirurgia.

Quando a lesão se localiza na orelha interna ou no nervo auditivo tem-se a surdez neurossensorial, a qual pode ser consequência de envelhecimento auditivo, decorrente de infecções, problemas genéticos, traumas, exposição a ruído ou acúmulo de fluído na orelha interna.

Há lesões que provocam perda auditiva condutiva e neurossensorial simultaneamente, denominada surdez mista.

Há diversas causas para a surdez: a- surdez pré-natal; b- surdez peri-natal; e c- surdez pós-natal.

a- Surdez pré-natal

É a surdez adquirida por meio de uma infecção, uso de tóxico ou um trauma na orelha, desde a fecundação ou durante o desenvolvimento do feto durante a gestação. As causas pré-natais mais comuns são: desordem genética ou hereditária relativa ao fator Rh ou a doenças infecto-contagiosas transmitidas pela mãe ao feto (rubéola, sífilis toxoplasmose, herpes), uso de remédios ototóxicos (tóxicos para o ouvido), drogas ou álcool pela mãe, desnutrição, pressão alta, diabetes, exposição à radiação, dentre outras.

b- Surdez Peri-natal

É a surdez que lesa o sistema auditivo da pessoa no momento do nascimento ou até o oitavo dia de vida. São causas peri-natais a pré-maturidade, uso de fórceps no nascimento, infecção hospitalar, entre outras.

c- Surdez pós-natal

É a surdez que acomete o sistema auditivo da pessoa depois do oitavo dia de nascimento. São causas pós-natais: meningite, remédios ototóxicos em excesso ou sem orientação médica, sífilis adquirida, sarampo, caxumba, exposição contínua a ruídos ou sons muito altos, traumatismos cranianos, e outros (www.ines.org.br).

A audição é medida em decibéis (dB). A perda auditiva aumenta proporcionalmente ao número de dB necessários para que uma pessoa possa ouvir.

De acordo com Bureau Internacional d'Audiophonologie (BIAP) a surdez pode ser classificada em:

- Deficiência auditiva leve – quando a perda auditiva é de até 40 decibéis.
- Deficiência auditiva moderada – com perda auditiva de 45 a 70 decibéis.
- Deficiência auditiva severa – com perda auditiva de 75 a 85 decibéis.
- Deficiência auditiva profunda – com perda auditiva superior a 75 decibéis.

De acordo com o grau de deficiência auditiva há indicações de intervenção, porém as conseqüências para o desenvolvimento da pessoa com surdez dependem de fatores, como: a localização da lesão no sistema auditivo e a idade de detecção da surdez;

A Organização Mundial da Saúde (OMS) destaca alguns indicadores associados à perda auditiva:

- Histórico de surdez na família;
- Infecções congênitas que se associem à deficiência auditiva, como: rubéola, toxoplasmose, sífilis e citomegalovirus congênito;
- Anomalias crânio-faciais, incluindo anormalidades da orelha ou do canal auditivo;
- Peso de nascimento inferior a 1500g;
- Meningite bacteriana;
- Depressão severa ao nascimento, incluindo neonatos com índice de Apgar de 0-4 no primeiro minuto e de 0-6 no quinto minuto;
- Traumas na cabeça associados à perda de consciência e fraturas de crânio;
- Otite média recorrente ou persistente por pelo menos três meses;

Conforme Fortunato- Queiroz (2007) a linguagem oral é o meio de comunicação mais utilizado, inclusive nas escolas, e uma vez que a surdez prejudica o desenvolvimento da linguagem oral foram desenvolvidos outros meios de comunicação e recursos tecnológicos que propiciam acesso a língua falada.

1.1 Concepções educacionais para pessoas com surdez

Séculos atrás, por não haver clareza sobre a surdez e as pessoas com surdez, estas eram marginalizadas, excluídas socialmente.

Fernandes (2003), Mazzotta (2005), Soares (2005) entre outros pesquisadores explicitam que a medicalização e o assistencialismo sempre estiveram presentes na educação dos surdos, assim como de outras pessoas com necessidades especiais, o que impede a autonomia dessas pessoas, pois a educação requer independência, o que não se encontra na educação assistencialista.

No século XVI surgiram os primeiros educadores na Europa, os quais desenvolveram diferentes métodos de ensino, fazendo uso: da língua auditiva oral nativa (oralismo), língua de sinais (gestualismo), representação manual do alfabeto (dactilologia) e outros códigos.

Há muita discussão sobre qual é a melhor e mais efetiva concepção educacional e de comunicação para as pessoas com surdez, para um melhor entendimento segue uma breve explanação sobre as principais características de cada uma.

- Gestualismo

No gestualismo a linguagem gestual é a forma de se expressar/comunicar através de gestos e mímicas. De acordo com Costa (1994) há os gestos que expressam idéias e palavras e os gestos que correspondem a signos gráficos.

A linguagem gestual originou a língua de sinais. Há diferentes e variadas línguas de sinais: língua de sinais dos índios, a língua de sinais francesa, língua de sinais americana, entre outras, ou seja, cada comunidade lingüística tem sua própria língua. De acordo com Fernandes (2003, p. 39) “as línguas de sinais são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais das comunidades de indivíduos surdos que as utilizam”.

Na língua de sinais “há as mesmas características de qualquer língua natural, quer em seu aspecto gramatical, propriamente dito, quer nas várias manifestações do simbólico” (FERNANDES, 2003, p.44).

- Oralismo

Na orientação comunicativa oralista são desenvolvidas técnicas para que a pessoa com surdez se comunique através da fala, por acreditar que assim o surdo se integrará melhor à sociedade. As principais técnicas são:

- leitura labial ou da fala – habilidade de identificar a palavra falada através de decodificação dos movimentos orais de quem fala.

- mecânica da fala – depende da leitura dos lábios e do treinamento auditivo.

- treinamento auditivo – estimulação auditiva objetivando a exploração dos resíduos auditivos.

O sucesso do oralismo depende do diagnóstico precoce da surdez e do uso de aparelhos auditivos.

- **Bilinguismo**

O bilinguismo propõe que a pessoa com surdez desenvolva habilidades para se comunicar através da língua de sinais e das técnicas do oralismo, o que requer a atuação de intérpretes nas salas de aula.

A língua de sinais deve ser ensinada precocemente a pessoa com surdez e, quanto ao contato com a língua dos ouvintes há contradições, podendo ser ensinada simultaneamente com a língua de sinais (bilingüismo simultâneo) ou após o ensino da língua de sinais (bilingüismo sucessivo).

Em 2005 foi aprovado o Decreto nº 5626 definindo os sujeitos com surdez e reconhecendo a Libras como meio de manifestação e cultura das pessoas com surdez, e desde então, a Libras é disciplina obrigatória em cursos de formação de professores.

- **Comunicação total**

É uma orientação comunicativa que utiliza a linguagem de sinais, alfabeto digital, amplificação sonora, mecânica da fala, treinamento auditivo, leitura e escrita, ou seja, permite que a pessoa com surdez tenha acesso ao maior número de códigos possíveis, para melhor entender e se expressar.

1.2 Aparelhos auditivos

O avanço da tecnologia e as pesquisas na área da surdez tornaram possível o desenvolvimento de aparelhos auditivos, os quais consistem em dispositivos constituídos por microfone, amplificador sonoro, alto falante e bateria.

Os aparelhos auditivos ou Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (AASI) captam o som do ambiente, convertem o som em sinais elétricos, os quais são conduzidos para dentro orelha, chegando ao cérebro e permitindo que a pessoa tenha um

ganho auditivo; no entanto, para que tais aparelhos sejam eficazes as pessoas precisam ter parte da orelha interna preservada.

Células ciliadas na orelha interna devem capturar as vibrações que o aparelho auditivo envia e converte essas vibrações em sinais nervosos. Assim, a criança com deficiência auditiva precisa ter pelo menos algumas células ciliadas na orelha interno para que ele funcione, ou seja, o AASI objetiva transformar a audição residual em audição funcional (FORTUNATO, 2003).

Os aparelhos auditivos são indicados para pessoas com diferentes graus de perda auditiva, e não são eficazes para todos.

Os aparelhos auditivos são dispositivos bastante simples e consistem em quatro componentes básicos:

- Um microfone capta o som do ambiente e converte-o em um sinal elétrico, que ele envia ao amplificador;
- Um amplificador aumenta o volume do som e envia-o para o receptor;
- Um alto-falante do receptor muda o sinal elétrico de volta para som e envia-o para dentro do ouvido. Depois esses impulsos são enviados para o cérebro;
- Uma bateria proporciona energia ao aparelho auditivo.

No entanto, conforme destacado por alguns autores como Bevilacqua e Formigoni (1997), Couto-Lenzi (1999) e Fortunato (2003), muitas vezes, o AASI não é suficiente para permitir que a pessoa com surdez profunda compreenda a fala.

Um recurso tecnológico desenvolvido e indicado para pessoas com surdez profunda é o Implante Coclear (IC), que consiste em um chip ou receptor interno implantado sob o couro cabeludo da pessoa com surdez – o sistema interno. O sistema externo composto de processador de som, microfone e transmissor captam o som e o envia para o processador de som, que o traduz em informações digitais. As informações digitais vão para o receptor implantado que transforma as informações digitais em sinais elétricos e os envia para o arranjo de eletrodos. O arranjo de eletrodos envia esses sinais para o nervo auditivo, que leva os sinais até o cérebro, e assim a pessoa “ouve” (www.scumdoctor.com/cohclearimplants).

As sensações auditivas provocadas pelo IC diferem da audição normal e a pessoa com IC precisa fazer avaliações periódicas do sistema interno e externo e dos benefícios auditivos obtidos.

Ao contrário dos aparelhos auditivos o IC não amplifica os sons, estimula a cóclea permitindo que a pessoa perceba o som. Os benefícios conseguidos através do IC são:

- aumento na capacidade de escutar sons ambientais e de fala;
- reconhecimento de sons agudos;
- maior facilidade na aquisição da linguagem;
- melhor qualidade de vida;

Embora haja tendências quanto as dificuldades e desenvolvimento das pessoas com surdez em relação ao grau da perda auditiva, é preciso considerar a história de cada um, o momento em que a surdez a acomete, o momento do diagnóstico, o grau da perda auditiva, o uso aparelhos e o atendimento que a pessoa recebe, pois todos esses fatores influenciam na aprendizagem e na vida dessas pessoas.

1.3 Influência da surdez para a aprendizagem

De acordo com o Censo de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2% da população brasileira tem deficiência auditiva, parece um número pequeno, mas trata-se de uma realidade preocupante que como afirma o mesmo órgão tende a aumentar numericamente com o passar dos anos.

A privação da audição reduz o acesso a linguagem oral, a qual possibilita as pessoas transmitir valores, culturas e se relacionar, como defendido por Padovani (1997, p.9) “a linguagem é o modo mais elaborado e exclusivamente humano de comunicação.”

Fortunato (2003, p. 4) define linguagem como “a capacidade de abstrair e simbolizar os signos lingüísticos de forma significativa e contextualizada”, contudo, independente do conceito de linguagem adotado é fato que a surdez interfere em sua aquisição e isso traz diferentes conseqüências às pessoas com surdez.

O desenvolvimento da linguagem oral e a compreensão da mesma pelas pessoas com surdez variam de acordo com o grau da deficiência auditiva, pois este está diretamente relacionado ao desenvolvimento infantil, como esclarece o documento “Saberes e Práticas da Inclusão”, organizado pela Secretaria de Educação Especial de São Paulo (SEESP, 2006):

Uma criança com **surdez leve** consegue desenvolver linguagem oral uma vez que percebe os sons da fala, no entanto, o uso de aparelhos de amplificação sonora contribuiria com sua audição, mas devido ao diagnóstico tardio isso nem sempre ocorre.

A **surdez moderada** provoca atraso no desenvolvimento da fala, geralmente as crianças com esse tipo de surdez têm alterações articulatórias por não perceber os sons, e assim são consideradas crianças desatentas, que apresentam dificuldade de leitura e escrita.

A criança com **surdez severa** tem dificuldade para adquirir a fala espontaneamente, então muitas vezes seu vocabulário se restringe ao vocabulário familiar. O uso de aparelhos de amplificação sonora é indicado para esse tipo de surdez, e essa criança precisa de atendimento especializado.

Já a **surdez profunda** dificulta que a criança desenvolva linguagem oral espontaneamente, pois ela só reage a sons intensos como trovão e bombas. Essa criança faz uso da leitura oral e precisa de um aparelho de amplificação sonora, ou implante coclear além de acompanhamento especializado.

A partir do exposto conclui-se que a falta de compreensão ou uma compreensão insuficiente da fala pode determinar à criança dificuldades lingüísticas que influenciarão em seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional (LANZETTA; FROTA; GOLDFELD, 2009).

Poker (2008) defende que o problema da surdez não está apenas no atraso da linguagem oral, mas nas conseqüências que a privação lingüística provoca, daí a importância do estímulo às crianças com surdez.

As crianças com surdez não vivem a descoberta e construção da fala como a criança ouvinte, uma vez que não discriminam os sons à sua volta, como a fala; sendo assim ela precisa aprender outros meios que facilitem sua comunicação conforme suas necessidades e a escolha da família.

Independentemente da concepção educacional essa criança precisa aprender a ler e escrever fazendo ser garantido o direito à educação, pois assim como o grau de surdez, a idade do diagnóstico, e o uso ou não de recursos tecnológicos interferem na linguagem, a qual interfere no aprendizado educacional das crianças.

A criança com diagnóstico de surdez tardio, após os três ou quatro anos de idade apresentara maior dificuldade em expressar pensamento, o que é fundamental para a alfabetização e o sucesso escolar.

O grande desafio para a alfabetização e o sucesso escolar de crianças com surdez está no fato delas chegarem a escola sem dominar a língua e suas estruturas lingüísticas, daí a importância e o diferencial daquelas crianças que tiveram treinamento auditivo, aprenderam a leitura orofacial, aprenderam usar a língua de sinais ou são protetizadas/implantadas.

Quando a criança com surdez chega à escola ela precisa se comunicar efetivamente com o professor e as outras crianças para que vivencie todas as práticas educativas.

Conforme destaca Fernandes (2003, p.45) uma das barreiras na comunicação entre professores e crianças com surdez está no fato de “ser difícil ou quase impossível para alguns educadores admitirem, por exemplo, que o som pode e deve ser dispensado no processo de letramento (...)”, ou seja, o professor precisa compreender essa realidade e a partir dela adaptar suas aulas e atividades.

Diferentes autores e pesquisas mostram a eficácia do uso de recursos visuais, como vídeos, desenhos, figuras e a escrita na viabilização do ensino e aprendizagem de crianças com surdez, e como afirma Fernandes (2003) a escrita é um meio de aquisição de regras gramaticais, assim como a fala é para os ouvintes, porém como ressalta Poker (2008) a aprendizagem da escrita não pode ser reduzida à representação da fala.

Poker (2008) destaca ainda a artificialidade com que a leitura e a escrita são desenvolvidas nas séries iniciais do ensino fundamental, as quais se caracterizam por repetições e reproduções, sem função social.

Na área da alfabetização destaca-se Soares (2002) que defende que para a criança aprender a ler e escrever ela precisa se interessar pela leitura, sentir necessidade de ler, pois só assim ela se apropriará da leitura e escrita.

Silva (1998, p.26) ao discutir sobre alfabetização de crianças com surdez pontua “que a criança vai aprendendo a ler, e à medida que vai lendo, vai incorporando outros conhecimentos ao que escreve”, ou seja, os aprendizados da leitura e da escrita estão relacionados.

O domínio da leitura e escrita são a base para o aprendizado de todo o currículo escolar, como explícito no artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96 (LBDEN- BRASIL,2006).

No contexto escolar o professor tem a função de programar e planejar as atividades necessárias para a aprendizagem de todos os alunos, o que torna a função do professor na inclusão essencial, tema que será tratado no próximo capítulo.

2- Contextualizações sobre a educação e inclusão de pessoas com surdez

Historicamente as pessoas com necessidades educacionais especiais são alvo de exclusão, sendo estigmatizadas e tendo seus direitos negados.

No século XVI os médicos pedagogos começaram a dedicar-se a educação de pessoas até então consideradas ineducáveis, e assim aos poucos se desenvolveu a educação especial (MENDES, 2002).

Foi preciso muito trabalho e luta para a conquista do direito à educação às pessoas com necessidades educacionais especiais. No caso do Brasil a educação das pessoas com surdez tem início com a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro em 1857.

Assim como na educação de todas as pessoas com necessidades educacionais especiais “houve, na educação dos surdos, a presença constante de componente de medicalização e de assistencialismo” (SOARES, 2005, p. 108).

Entretanto, como destacado por Pereira e Mendes (2009, p. 40)

à medida que a pessoa com deficiência auditiva passa a ter acesso à educação, o próprio conceito de deficiência passa a ser revisto, deixando de ser compreendido como incapacidade para uma condição de desvantagem, a qual precisa ser suprida com práticas diferenciadas e desenvolvimento tecnológico.

O direito à educação garantido em leis e decretos sob o discurso da inclusão possibilita que hoje as pessoas com surdez freqüentem escolas regulares.

A inclusão dessas crianças no ensino regular representa não apenas o acesso a escola, mas o início de um processo para a independência e autonomia (SASSAKI, 1997).

Contudo, é preciso entender que para que a inclusão seja uma realidade “devem ser realizadas ações para tornar a comunidade inteira acessível, desde seus aspectos geográfico-arquitetônicos até os sócio-culturais” (OMOTE, 2008, p. 24).

Ou seja, para o sucesso da inclusão escolar é preciso que se identifiquem as capacidades e as dificuldades das crianças incluídas, e a partir delas se realize adequações curriculares necessárias, pois como já foi discutido a dificuldade das crianças com surdez está na comunicação, no uso da linguagem oral e escrita.

Partindo da concepção de que a educação é um processo de socialização, que como explicita Pérez Gómez (1998, p.15), “(...) tem por função (...) a formação do

cidadão /ã para sua intervenção na vida pública”, esse deve ser também a finalidade da educação das crianças com necessidades educacionais especiais, uma formação que as torne independentes e atuantes na sociedade.

Pois como defende Delors (2000, p.96):

(...) a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.

O Conselho Nacional de Educação que em 2001 aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, defendendo uma educação onde: “(...) todos os alunos, independente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade” (BRASIL, 2001).

Como discutido em capítulo anterior há diferenças no desenvolvimento infantil relacionadas ao grau de surdez e à história de vida e de oportunidades de cada um, como treinamento auditivo, uso de próteses, uso de implante coclear, atendimento especializado, uso de leitura orofacial, uso de Libras, entre outros, pois como afirma Poker (2008, p. 177) “ a surdez não é uma realidade homogênea”, logo a escola precisa estar preparada para atender crianças com os diferentes tipos de surdez e conseguir realizar o que está previsto em lei.

De acordo com Reis (1996) a inclusão de crianças com surdez exige condições humanas e materiais, considerando o desenvolvimento da criança em sua individualidade, de acordo com suas possibilidades.

As escolas regulares, estaduais, municipais e privadas, de acordo com as normas e regras que regem a educação brasileira descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) devem assegurar aos educandos: currículos, métodos, técnicas e recursos que atendam suas necessidades, efetivando a integração de suas vidas em sociedade, pois como afirma Mendes (2002, p.68): “(...) a mera inserção na classe comum não garante educação de qualidade, integração social e a conquista de uma educação inclusiva e, mais do que isso, de uma sociedade inclusiva”.

Para que o processo de inclusão se concretize de fato, é preciso uma reestruturação na educação, no entanto, não é possível tal concretização sem ações efetivas, e o que não se pode é repetir a história e segregar e excluir pessoas com necessidades especiais.

Carvalho (2005, p.34) ao discorrer sobre a inclusão e seus benefícios e entraves, pontua que a inclusão deve remover barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos, pois:

Uma escola inclusiva não “prepara” para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional oferecidas.

É de extrema importância entender como está acontecendo a educação de pessoas com surdez no ensino regular, pois é preciso desmistificar a idéia de que a pessoa com surdez é incapaz de aprender e se desenvolver plenamente, na medida em que o fracasso escolar não é “mérito” somente de crianças com deficiência, pois como defende Carvalho (2005, p.35) “o direito à igualdade de oportunidades (...) não significa um modo igual de educar a todos e, sim, dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais”.

A partir desse breve histórico sobre a educação de pessoas com surdez e dos preceitos da inclusão pode-se destacar as leis e decretos que regem e asseguram o direito à educação, por tanto tempo almejado.

Destaca-se: as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 estabelecendo que todos os alunos devem ser matriculados em sistemas de ensino, assegurando à todos uma educação de qualidade; A Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva - SEESP - que faz um resgate histórico da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais e pontua a educação bilíngüe como concepção educacional indicada às pessoas com surdez, ou seja, o ensino escolar será realizado em Língua Portuguesa e em Libras, o que requer os serviços do intérprete de Libras na escola. Essa política representa uma grande conquista às pessoas com surdez.

Além das leis específicas para as pessoas com surdez atualmente em vigor, é preciso contextualizar o presente trabalho, e para isso considera-se importante discorrer sobre as orientações atuais do Ministério da Educação (MEC).

O atual governo aderiu às práticas da inclusão, e por isso garante o acesso de todos ao ensino regular, como citado anteriormente. Para apoiar a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais está sendo implantadas as salas de recursos multifuncionais, as quais consistem em espaços com recursos necessários ao

atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. A Secretaria de Educação Especial oferece equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a organização das salas de recursos multifuncionais, de acordo com as demandas apresentadas pelas secretarias de educação em cada plano de ações articuladas (PAR) conforme divulga o MEC.

No entanto, esse processo é recente, está em fase de implantação, logo muitas escolas, como nas escolas em que se realizou essa pesquisa ainda há apenas a sala de recursos, que consiste em um espaço dentro da própria escola, de investigação e compreensão dos processos cognitivos, sociais e emocionais, visando a superação das dificuldades de aprendizagem e o desenvolvimento de diferentes possibilidades dos sujeitos; A sala de recursos é um espaço sob a responsabilidade da educação especial inserido na escola regular.

Pesquisadores como Mendes (2006), Galt, Pletsch e Fontes (2007) vem defendendo que a educação especial deve colaborar com a educação geral, e não apenas com a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, trabalhando coletivamente, em uma parceria entre professores da educação especial e professores da educação regular. Em prol da inclusão.

Ao discorrer sobre os professores, seja da educação especial ou da educação regular percebe-se a necessidade de contextualizar a formação desse professor.

Atualmente, a formação dos professores está pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 que estabeleceu a criação de Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores; e no Conselho Nacional de Educação – CNE/2001 que estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica. Esse é o parecer responsável pela permissão de cursos de licenciaturas com carga horária de 2880 horas, ou seja, cursos concluídos em 3 anos.

Tal parecer reflete a política nacional de educação vigente, que visa a diminuição de gastos e investimentos na área da educação aliada a necessidade de aumento na demanda de profissionais da área, no caso, professores.

Lima e Reali (2006, p.231) caracterizam a formação inicial de professores como um processo que acontece em instituições específicas; requer profissionais especializados e currículo que determine a formação. As referidas autoras afirmam ainda que “(...) os processos de ensinar e aprender a ser professor são de longa duração,

delineados por valores pessoais e definidos, em grande medida, pelas atividades práticas.”

Ou seja, a formação de professores de qualidade para atuarem por uma educação de qualidade à todos requer não apenas tempo, mas investimento, mas como pode-se inferir a partir da análise do atual contexto educacional a formação de professores é determinada por interesses econômicos, os quais nem sempre condizem com as práticas educacionais vigentes, como a inclusão.

As exigências para a atuação dos professores não se restringem mais ao domínio de conteúdos ou de técnicas e métodos de ensino como discutido por Mororó e Basso (2005), mas requer conhecimento, ação e reflexão conseguidos diariamente nas práticas educativas e muitas vezes em cursos de formação continuada.

Os cursos de formação continuada, como defendido por Perrenoud (2000) propõem aos professores novas metodologias que visam a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação, o que acontece na troca de saberes e experiências para que o professor repense e refaça sua prática.

A partir de toda a discussão sobre a surdez, suas características e conseqüências e principalmente nas contextualizações do atual paradigma educacional considera-se importante conhecer as tendências na área da educação de pessoas com surdez, uma forma de conhecer as pesquisas na área e justificar o desenvolvimento deste trabalho.

3- Tendências da pesquisa nacional na área da educação de pessoas com surdez.

Realizou-se uma busca no banco de dados *Capes on line*, o qual é referência para os principais órgãos de pesquisa do país, o responsável pela divulgação de dissertações, teses e pesquisas realizadas pelos principais órgãos de ensino superior.

Para a realização da pesquisa no periódico *Capes on line* optou se pelos descritores: surdez, educação, ensino e aprendizagem e inclusão, os quais representam os principais temas relacionados com essa pesquisa. As pesquisas encontradas foram categorizadas de acordo com o tema nelas desenvolvido, obtendo-se então um panorama sobre a pesquisa nos últimos 10 anos.

Quanto às dissertações foram identificadas dez categorias: 1) alfabetização; 2) bilingüismo; 3) inclusão; 4) educação; 5) ensino; 6) escrita; e, 7) leitura; 8) Leitura e escrita; 9) interprete de Libras; 10) Libras.

O quadro 1 mostra uma síntese sobre os dados encontrados.

QUADRO 1 – Principais temas das dissertações sobre surdez disponíveis no banco de dados CAPES on line.

Tema	Autor	Ano	Instituição	Assunto
Alfabetização	Bortoni, Paulo Roberto	2000	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Desenvolvimento de software para a alfabetização de surdos.
	Souza, Edna M.	2001	Universidade Federal de Santa Maria	A influência do brinquedo na alfabetização de crianças com surdez
Bilinguismo	Slomski, Vilma Geni	2000	Universidade de São Paulo	Sistematização dos referenciais teóricos e práticos que subsidiam a educação bilíngüe.

Bilinguismo	Pedroso, Cristina C. Araújo	2001	Universidade Federal de São Carlos	Analisa e descreve as contribuições do bilingüismo na educação de pessoas com surdez.
	Magalhães, Erika Barreto	2002	Universidade Federal do Ceará	Reflexão sobre as particularidades e contradições do bilinguismo.
	Rocha, Juliana Cardoso de Melo	2002	Universidade Federal de São Carlos	Descreve a opinião dos familiares de pessoas com surdez sobre o bilingüismo.
	Rodrigues, Isabel Cristina	2002	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Materialização do debate sobre bilingüismo no Brasil.
	Turetta, Beatriz AP. dos Reis	2006	Universidade Metodista de Piracicaba	Discute a articulação entre o bilingüismo e a inclusão escolar de crianças surdas.
Inclusão	Andrade, Denise Emília de	1999	Universidade de Franca	A inclusão de uma criança com surdez no ensino regular.
	Rodrigues, Jane Teresinha Donini	2000	Universidade Regional do noroeste do Rio Grande do Sul	A posição do surdo frente a inclusão.
	Tartuci, Dulcéria	2001	Universidade Metodista de Piracicaba	Analisa as interações de alunos surdos incluídos no ensino regular.
	Nascimento, Maria Beatriz A.	2002	Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita - Assis	Trata sobre a realidade e a perspectiva na inclusão de crianças com surdez matriculadas no ensino regular de uma escola pública
	Rebelo, Ana Paula Shipmann	2002	Universidade do Vale do Itajaí	A abordagem da inclusão no currículo do curso de Pedagogia da UNIVALI.
	Soares, Fabiana Martins Rodrigues	2002	Universidade Metodista de Piracicaba	Construção de identidade da criança surda incluída no ensino regular.
	Borges, Amélia Rota	2003	Universidade Federal de Pelotas	Relata a opinião do surdo sobre a inclusão.
	De Paula, Liana Salmeron B	2003	Universidade de Brasília	Analisa as interações das crianças surdas incluídas no ensino regular.

Inclusão	Rechico, Cínara Franco	2003	Universidade Federal de Santa Maria	Descreve a opinião de professores do ensino regular sobre a inclusão de alunos com surdez no ensino regular.
	Leão, Andreza Marques de Castro	2004	Universidade Federal de São Carlos	Analisa as expectativas do professor quanto ao desempenho de alunos surdos.
	Lorenzini, Nydia Mara P.	2004	Universidade Federal de Santa Catarina	Investiga o conceito de ser vivo elaborado por crianças surdas incluídas no ensino regular.
	Martins, Edileuza Alves	2004	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Discute a experiência dos professores na inclusão de crianças surdas no ensino regular.
	Valle, Denise Costa Trombe	2004	Universidade Cidade de São Paulo	Descreve o apoio recebido pelo aluno surdo incluído no ensino regular.
	Guerra, Gleidis Roberta	2005	Universidade Federal de São Paulo	Compara o ensino de crianças surdas no ensino regular e na educação especial.
	Prieto, Elaine Moreira de Souza	2005	Universidade Braz Cubas	Caracteriza o cotidiano escolar de crianças surdas incluídas no ensino regular.
	Dias, Vera Lucia L.	2006	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Descreve a inclusão de uma criança surda no ensino regular de uma escola particular.
	Nicolucci, Denise	2006	Centro Universitário Moura Lacerda	Programa de Implementação de educação para surdos numa perspectiva bilíngüe.
	Camarotti, Adriana Tonato	2007	Centro Universitário Moura Lacerda	Discute a perspectiva da família da criança com surdez incluída no ensino regular.
	Nogueira, Ana Carla Ziner	2007	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Discute a função da sala de recursos nas escolas inclusivas.
	Gavioli, Aparecida de Fátima	2008	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Discute a inclusão de alunos com surdez no ensino regular.
	Tenor, Ana Claudia	2008	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Investiga as práticas educativas de professores de crianças com deficiência auditiva incluídas no ensino regular.

	Couto, Carla Anauate	2008	Universidade de São Paulo	Descreve uma proposta de inclusão realizada com crianças deficientes auditivas.
Educação	Klein, Madalena	1999	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Investiga os discursos sobre surdez e sua influência na educação.
	Prates, Heloiza Helena	2000	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Discute a influencia do jogo na educação de crianças com surdez.
	Santos, Maria Izabel Freitas	2000	Universidade Federal da Bahia	O uso de imagens na educação de pessoas com surdez.
	Silva, Angélica B. de Paiva	2000	Universidade Estadual de Campinas	Discute a imagem que professores do ensino regular fazem de alunos com surdez.
	Zajac, Silvana	2000	Universidade Metodista de Piracicaba	A educação de surdos em uma associação.
	Fortunato-Queiroz, Carla AP. de Urzedo	2003	Universidade Federal de São Carlos	Anália a linguagem de crianças surdas para intervenção educacional.
	Lira, Guilherme de Azambuja	2003	Universidade Estácio de Sá	O uso de legendas na educação escolar de pessoas com surdez.
	Ferrini, Cyntia Maria Silva	2004	Universidade Federal de São Carlos	Compara o nível de ansiedade de pais de crianças que têm educação oralista e educação bilíngüe.
	Pinto, Jane Lindoso	2004	Universidade Federal do Amazonas	Debate sobre a educação dos surdos.
	Carvalho, Dariel	2005	Universidade Federal de São Carlos	Desenvolvimento de um programa de ensino informatizado para a educação dos surdos.
Educação	Formozo, Daniele de Paula	2008	Universidade Federal de Pelotas	Descreve o currículo desenvolvido na educação de surdos.
Ensino	Rezende, Denis Alcides	1999	Universidade Federal do Paraná	Apresenta uma revisão sobre o ensino de conceitos visuais a surdos adultos.
Escrita	Silva, Marília da Piedade Marinho	1999	Universidade Estadual de Campinas	Discute a importância da escrita na escola.

Escrita	Petrenchen, Daniela R. Donadon	2001	Universidade Federal de São Carlos	Descreve os níveis de desenvolvimento da escrita de crianças com surdez.
	Fabri, Adjuto de Eudes	2001	Universidade Estadual de Campinas	Analisa a influencia da língua de sinais na escrita de crianças com surdez.
	Lorna, Denise Cristina C.	2003	Universidade do Oeste Paulista	Descreve a influência dos distúrbios de fala na escrita de crianças com surdez.
	Loureiro, Cristiane de Barros Castilho	2004	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Discute a apropriação da escrita da língua de sinais e da língua portuguesa.
	Almeida, Janete Alves	2007	Universidade de Brasília	Investiga o uso de flexões verbais da Língua Portuguesa por aluno surdos do ensino fundamental.
	Silveira, Flávia A. Tavares da Costa	2007	Universidade Católica de Pernambuco	Verifica como os professores do ensino superior analisam as produções escritas dos alunos surdos.
	Delgado, Isabelle C.	2008	Universidade Federal do Paraíba – João Pessoa	Descreve o letramento de uma criança surda fluente em Libras.
	Siqueira, Ângela Barbosa	2008	Universidade Federal do Paraíba – João Pessoa	Discute a aquisição da escrita a partir da leitura de história em quadrinhos em um contexto bilíngüe.
Leitura	Friães, Hilda M. dos Santos	1999	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Descreve a compreensão de leitura de alunos com surdez e a influencia da restrição de vocabulário no desempenho de cada um.
	Fragoso, Ana Claudia P.F.	2000	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Estudo sobre as estratégias utilizadas por pessoas com surdez para compreender o que lêem.
	Araújo, Magali N. de Oliveira	2003	Universidade de Brasília	Analisa o processo de aquisição de leitura de uma criança surda.
	Lima, Eliana Franco	2003	Universidade de São Paulo	Analisa a leitura de adolescentes inseridos em um programa de educação.
	Silva, Andreia	2003	Universidade Tuiuti do Paraná	Discute o trabalho com a leitura para crianças surdas em fase pré escolar.
	Viggiano, Keila Queiroz F.	2003	Universidade de São Paulo	Avalia a competência de leitura em escolares surdos.

Leitura	Maurício, Aline Cristina	2004	Universidade de São Paulo	Avalia a competência de leitura em escolares surdos da 1ª a 9ª série escolar.
	Marcilio, Luciana Ferreira	2004	Universidade de São Paulo	Descreve a validação do Teste de Competência de Leitura de Sentenças (TCLS).
Leitura e escrita	Agostino, Elaine Aparecida Machado	2003	Universidade Federal de São Carlos	Avalia a eficácia da leitura e escrita baseada em recursos visuais.
	Batista, Adriana de Souza	2003	Universidade Federal de São Carlos	Discute as estratégias utilizadas por crianças surdas para aprender a ler e escrever.
	Lotufo, Elaine C. de Oliveira	2005	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Analisa a leitura e a escrita dentro de uma proposta bilíngüe.
	Barth, Creice	2008	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Descreve as estratégias utilizadas por crianças surdas na construção da leitura e escrita.
Intérprete de Libras	Rosa, Andréia da Silva	2005	Universidade Estadual de Campinas	Discute a prática do intérprete de Libras em sala de aula.
	Lima, Elcivanni Santos	2006	Universidade de Brasília	Analisa a identidade do intérprete de Libras que atua em sala de aula.
	Santos, Lara Ferreira dos	2007	Universidade Metodista de Piracicaba	Descreve a atuação do instrutor surdo em sala de aula.
Libras	Amorim, Maria AP. Cesar	1999	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Analisa o desempenho de indivíduos surdos usuários de Libras em Língua Portuguesa.
	Gesser, Audrei	1999	Universidade Federal de Santa Catarina	Descreve a interação entre professor e alunos no ensino e aprendizagem de Libras.
	Pires, Cleidi Lovatto	1999	Universidade Federal de Santa Maria	Discute a questão da fidelidade na interpretação de Língua de Sinais.
	Sixel, Aliny L. de Carvalho	1999	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Descreve o uso da Língua de sinais na implementação de uma prática bilíngüe.
	Marcato, Simone Aparecida	2000	Universidade Estadual de Campinas	Descreve o uso de sistema computacional no ensino de Libras.
	Luz, Renato Dente	2002	Universidade de São Paulo	Desenvolvimento de manual ilustrado de Libras.

Libras	Raphael, Walkiria Duarte	2002	Universidade de São Paulo	Desenvolvimento de livros didáticos para o ensino de Libras.
	Silveira, Carolina Hessel	2006	Universidade Federal de Santa Catarina	Discute o currículo da disciplina Língua de sinais na educação escolar dos surdos.
	Moura, Débora R.	2008	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Descreve o uso de Libras no ensino da Língua Portuguesa.

Dissertações disponíveis em: www.capes.gov.br

Dentre as teses de Doutorado, os temas pesquisados foram: 1) Alfabetização; 2) Educação; 3) Ensino; 4) Inclusão; 5) Interprete de Libras; 6) Leitura e escrita; 7) Libras; 8) Bilingüismo; 9) Atuação de Professores; 10) Escrita;

O quadro 2 mostra uma síntese sobre os dados encontrados.

QUADRO 2 - Principais temas das teses sobre surdez disponíveis no banco de dados CAPES on line..

Tema	Autor	Ano	Instituição	Assunto
Alfabetização	Silva, Ângela C.	2000	Universidade Estadual de Campinas	Descreve o uso de um software na alfabetização de crianças.
	Matos, Eloisa Andréia Vicente	2007	Universidade Estadual de Campinas	Descreve a apropriação da leitura e escrita de surdos.
Educação	Lara, Alvina T. Silveira	1999	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Investigação sobre a educação de adultos surdos.
	Zych, Anisia Costa	2003	Universidade Estadual de Campinas	Avalia a interação de pessoas surdas em ambientes de educação formal.
	Klein, Madalena	2003	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Analisa a educação profissional de surdos em diferentes espaços.
	Damazio, Mirlene F. Macedo	2005	Universidade Estadual de Campinas	Estudo sobre a educação escolar de surdos em escola comum.
	Tartuci, Dulcéria	2005	Universidade Metodista de Piracicaba	Descreve as práticas escolares desenvolvidas com alunos surdos.
Educação	Fortunato-Queiroz, Carla AP. Urzedo	2007	Universidade Federal de São Carlos	Discute o desempenho escolar de crianças surdas usuárias de implante coclear.

	Boscolo, Cibele Cristina	2008	Universidade Federal de São Carlos	Relata as dificuldades escolares enfrentadas pelos surdos no processo educacional.
Ensino	Melo, Ana Dorziat Barbosa	1999	Universidade Federal de São Carlos	Discute o ensino recebido pelos surdos ao longo do tempo.
	Poker, Rosimar Bortolini	2001	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília	Analisa os métodos de ensino desenvolvidos com alunos surdos.
Inclusão	Zanata, Eliana M.	2004	Universidade Federal de São Carlos	Descreve e avalia a implementação de um programa de formação continuada para professores do ensino regular.
	Lodi, Luis Fernando Balieiro	2004	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	A inclusão social de pessoas com surdez garantida em lei.
	Kelman, Celeste A.	2005	Universidade de Brasília	Descreve as interações que interferem ou não na inclusão de crianças com surdez no ensino regular.
	Oliveira, Mérica AP. da Cunha	2005	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Discute a atuação de professores que trabalham com crianças surdas incluídas em classes comuns.
	Felix, Ademilde	2008	Universidade Estadual de Campinas	Discute a socialização de surdos e ouvintes em uma escola inclusiva.
Interprete de Libras	Rossi, Célia Regina	2005	Universidade de São Paulo	Verifica o impacto do interprete de Libras na aprendizagem de sujeitos surdos.
Leitura e escrita	Machado, Edna de Lourdes	2000	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Analisa a apropriação da leitura e escrita pelo surdo em uma segunda língua.
	Lebedeff, Tatiana Bolívar	2002	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Investiga a leitura e interpretação de texto da pessoa surda.
	Martins, Andra Eli S. de Oliveira	2005	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília	Analisa a aprendizagem da leitura por surdos em um contexto de inclusão.
Libras	Karnopp, Lodenir Becker	1999	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Discute a aquisição dos primeiros sinais na Libras.
	Duduchi, Marcelo F.	2004	Universidade de São Paulo	Descreve o uso de instrumentos de avaliação do vocabulário em Libras de crianças com surdez.

Libras	Stumpf, Marianne Rossi	2005	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Desenvolvimento de sistema para suporte ao ensino de Libras.
	Bandini, Heloisa Helena Motta	2006	Universidade Federal de São Carlos	Avalia a linguagem de crianças surdas usuárias de Libras.
	Gesser, Audrei	2006	Universidade Estadual de Campinas	Descreve as interações entre professor e aluno em contexto de ensino de Libras.
Bilingüismo	Fernandes, Sueli de Fátima	2003	Universidade Federal do Paraná	Ensaio sobre a educação bilíngüe para surdos.
	Lima, Maria do Socorro C.	2004	Universidade Estadual de Campinas	Analisa a prática do bilingüismo em escolas da rede pública.
	Silva, Roberval Teixeira	2004	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Ensino de português numa perspectiva bilíngüe.
	Harrison, Kathryn Marie Pacheco	2006	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Construção de um trabalho coletivo em contexto bilíngüe.
Atuação de professores	Slomski, Vilma G.	2005	Universidade de São Paulo	Descreve a atuação de professores de uma escola bilíngüe
	Pedroso, Cristina C. Araujo	2006	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara	Analisa a visão de ensino dos professores que atuam como interprete de Libras.
Escrita	Balieiro, Clay Rienzo	2000	Universidade Federal de São Paulo	Analisa as produções escritas de jovens com surdez.
	Costa, Dória A. F.	2001	Universidade Federal de Minas Gerais	Investiga a aquisição do português escrito por crianças e adolescentes com surdez.
	Santoro, Berenice M. Rocha	2002	Universidade de São Paulo	Analisa a apropriação da escrita pelo aluno surdo
	Giordani, Liliane Ferrari	2003	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Discute as representações culturais da escrita de surdos.
	Guarinello, Ana Cristina	2004	Universidade Federal do Paraná	Evidenciar o papel do outro nas produções escritas de surdos.
	Midena, Maria Christina de Mello	2004	Universidade Estadual de Campinas	Reflexão sobre a aquisição da escrita por surdos em clínica fonoaudiológica.
	Menezes, Denise Costa	2007	Universidade Federal de Pernambuco	Identifica os gêneros textuais escritos desenvolvidos na comunidade de surdos.

Escrita	Nascimento, Glaucia Renata Pereira	2008	Universidade Federal de Pernambuco	Descreve a organização de textos escritos por surdos universitários.
	Silva, Tânia dos Santos Alvarez	2008	Universidade Federal do Paraná	Estudo sobre a aquisição da escrita de crianças surdas da educação infantil

Teses disponíveis em: www.capes.gov.br

A partir da categorização dos temas desenvolvidos nas dissertações e teses nos últimos anos percebe-se uma concentração de pesquisas desenvolvendo o tema inclusão de crianças com surdez, principalmente das crianças incluídas no ensino regular de escolas públicas.

Outra tendência da pesquisa nos últimos anos é a escrita de crianças com surdez, o que parece ser uma preocupação de pesquisadores e profissionais da área, uma vez que como dito anteriormente a escrita é uma forma de aquisição de conhecimento e informação essencial à vida de todo cidadão.

Assim como a escrita a aquisição da leitura e das competências de leitura de crianças e adolescentes com surdez também tem sido de interesse de pesquisadores, e tem um número significativo de pesquisas realizadas.

Ou seja, há pesquisas desenvolvendo a inclusão de crianças com surdez, mas não foram encontradas pesquisas com o foco no ensino e na aprendizagem das principais disciplinas componentes do ensino regular. Daí, o interesse em realizar o presente estudo.

4- Ensino e aprendizagem e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Há diferentes teorias de ensino e aprendizagem: associacionista; de condicionamento; mediacionais, etc.

Porém, independentemente da teoria adotada entende-se que:

a aprendizagem em aula não é nunca meramente individual, limitado as relações frente a frente de um professor/a e um aluno/ a. É claramente uma aprendizagem dentro de um grupo social com vida própria, com interesses, necessidades e exigências que vão configurando uma cultura peculiar. (PÉREZ GÓMEZ, 1998,p.64)

Ou seja, a aprendizagem é uma experiência social, na qual também participam pais, amigos e todos aqueles com quem a criança se relaciona.

Na educação escolar o professor é o responsável pelo ensino e aprendizagem, pois como defende Perrenoud (2000, p. 25) cabe a ele “organizar e dirigir situações de aprendizagem”, além de “ despende energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem.”

Independente da teoria adotada pelo professor, o importante é que a criança desenvolva:

conhecimentos, idéias, atitudes e pautas de comportamento que permitam sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade do consumo, da liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.15).

Ou seja, que ela se prepare para atuar na vida em sociedade.

Por isso, “o professor deve priorizar o ato de encorajar a criança a pensar ativa e autonomamente em todos os tipos de situações”(KAMII, 2006, p. 41).

Para que a criança se socialize, se torne uma cidadã, consciente, independente e atuante, as escolas desenvolvem conteúdos específicos, os quais são subdivididos por área de conhecimento, as chamadas disciplinas escolares.

No Brasil o Ministério da Educação (MEC) estrutura o ensino fundamental em sete disciplinas – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Artes e Educação Física.

Com o intuito de contribuir e unificar o ensino das crianças do ensino fundamental regular em todo o país de acordo com a série escolar o MEC desenvolveu

os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais pontuam os conteúdos fundamentais ao ensino e a formação das crianças.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é uma coletânea de 10 volumes organizados em: um documento introdutório; seis documentos que discorrem sobre as principais áreas de conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Artes e Educação Física; além de três volumes sobre Temas transversais.

Os PCNs: a) descrevem a proposta curricular desenvolvida pelo MEC com o objetivo de auxiliar o professor na organização e desenvolvimento de suas aulas; b) apresentam objetivos de ensino e aprendizagem, conteúdos curriculares, formas de avaliação e reflexões sobre práticas pedagógicas e planejamento educacional para todos os anos escolares, uma maneira de unificar o ensino em todo o país; e, c) estabelecem o objetivo do ensino de cada disciplina no decorrer dos anos:

– Língua Portuguesa - definem que o objetivo é expandir o uso da linguagem, produzir textos, fazer uso de diferentes formas de registro, conhecer e respeitar as variedades lingüísticas do português, compreender textos orais e escritos, conhecer e analisar criticamente os usos da língua.

– Matemática - pontuam que as crianças devem aprender a fazer observações quantitativas e qualitativas utilizando a aritmética, geometria, álgebra, estatística, combinação e probabilidade, resolvendo situações-problema e desenvolvendo o raciocínio lógico.

– Ciências – definem como objetivo do ensino de Ciências no ensino fundamental que as crianças possam perceber as semelhanças e diferenças entre diversos ambientes, identificando características do corpo humano e dos seres vivos em geral, realizando experimentos e valorizando atitudes favoráveis a saúde e a higiene pessoal.

– História - o ensino dessa disciplina deve possibilitar as crianças que leiam e compreendam sua realidade, para que se posicionem de forma crítica. Ao longo dos anos do ensino fundamental, as crianças devem conhecer diferentes modos de vida, em diferentes tempos e espaço questionando políticas e organizações coletivas.

– Geografia - definem que o ensino de geografia deve levar as crianças a compreenderem a realidade, para que nela interferiam de forma consciente. Ao final do ensino regular as crianças devem conhecer o espaço geográfico e o funcionamento da

natureza, compreendendo as condições de vida, direitos, avanços tecnológicos e transformações socioculturais.

Ainda de acordo com os PCNs é função da escola “(...) viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (BRASIL, 2000a, p. 25), e assim cada volume descreve os principais objetivos e metas de cada disciplina do ensino regular.

Os PCNs são uma referência para o trabalho desenvolvido em sala de aula pelos professores, os quais devem desenvolver um currículo que respeite a diferença, o ritmo e as características particulares de sua região e de seus alunos, ou seja, o conteúdo a ser trabalhado nas escolas é específico, mas o professor é quem decide como os desenvolve em sala de aula.

Os PCNs não apontam como deve ser o trabalho e o desenvolvimento do currículo com as crianças com necessidades educacionais especiais, mas explicitam que os objetivos de ensino e os conteúdos a serem desenvolvidos são os mesmos para todas as crianças, ou seja, as crianças que estão incluídas no ensino regular devem aprender junto com as outras crianças.

5- Método

Com o intuito de observar e compreender como acontece o ensino e a aprendizagem no processo de inclusão das crianças com surdez matriculadas em escolas regulares e principalmente conhecer como está a educação dessas crianças foi necessário ir até a escola, observar e analisar essa realidade.

Conforme destaca Carvalho (2005 p.67) “o aluno aprisionado em dificuldades que a escola ainda não sabe bem como resolver, passa a ser considerado deficiente”. Quando na verdade, talvez a deficiência esteja na escola, como destaca a mesma autora:

(...) precisa ressignificar suas funções políticas, sociais, e pedagógicas, adequando seus espaços físicos, melhorando as condições materiais de trabalho de todos os que nela atuam, estimulando neles a motivação, a atualização dos conhecimentos a capacidade crítica e reflexiva, enfim, aprimorando suas ações para garantir a aprendizagem e a participação de todos, em busca de atender às necessidades de qualquer aprendiz, sem discriminações.

A observação do aprendizado que tais crianças têm nas escolas do ensino regular reflete os desafios, dúvidas e sucesso ou não do processo de inclusão implantado nas escolas brasileiras, para que a partir desta se possa pensar em outras técnicas, idéias e formas de educação. E, principalmente, compreender quais as necessidades de aprendizagem necessárias à formação de cidadãos atuantes em nossa sociedade, como consta em nossa legislação.

Para que as crianças vivenciem esse processo, as escolas devem desenvolver currículos específicos, subdivididos em oito áreas, que nas escolas são trabalhadas como disciplinas – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação física e Língua estrangeira, sendo a última obrigatória apenas do 5º ao 9º ano.

Mesmo reconhecendo a importância de cada disciplina para a formação do cidadão, o foco desta pesquisa está nas disciplinas que apresentam maior carga horária na educação das crianças: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, sendo de conhecimento que as duas últimas disciplinas citadas são desenvolvidas conjuntamente nos primeiros anos do ensino regular, conforme recomendado pelos PCNs (BRASIL, 2000a, 27).

Embora os anos iniciais da educação regular representem uma parte do ensino e da aprendizagem, este período é a base da educação das crianças, por isso a observação

e a análise das aulas e dos resultados das avaliações semestrais dessas disciplinas são importantes, pois representam o resultado de parte da educação formal vivida pelas crianças.

Para sua execução foi utilizado o método de pesquisa que levasse as respostas formuladas para o estudo sobre o tema, pois como afirma André e Lüdke (1986) “(...) a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado”.

E com o intuito de atingir tal objetivo observou-se a realidade escolar dessas crianças, mesmo sabendo que como André e Lüdke (1986 p.17) defendem:

(...) o observador se defronta com uma difícil tarefa, que é a de selecionar e reduzir a realidade sistematicamente. Essa tarefa exigirá certamente que ele possua um arcabouço teórico a partir do qual seja capaz de reduzir o fenômeno em seus aspectos mais relevantes e que conheça as várias possibilidades metodológicas para abordar a realidade a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la.

Com o intuito de responder as questões balizadoras da pesquisa foram realizadas as seguintes tarefas:

- Identificação da população com surdez inserida em escolas municipais da rede regular da cidade da pesquisa;
- Seleção da amostra;
- Realização de observações em sala de aula;
- Análise do desempenho das crianças com surdez nas disciplinas indicadas;
- Análise das informações obtidas;
- Identificação e análise do desempenho das crianças com surdez;
- Identificação e análise das dificuldades de ensino dos professores;
- Identificação do apoio recebido por essas crianças;
- Identificação dos meios e estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidos com essas crianças.

Para responder estas questões o presente estudo teve como **objetivo geral** investigar e analisar de que forma estão ocorrendo o ensino e a aprendizagem de crianças com surdez em escolas da rede regular de ensino.

E, como **objetivos específicos**: a) Verificar o conhecimento do professor para ensinar crianças com surdez; b) Verificar as dificuldades de aprendizagem vivenciadas pelas crianças com surdez no ensino regular.

Participantes

Participaram dessa pesquisa três professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino de uma cidade de médio porte do interior paulista e três crianças com surdez inseridas no ensino regular das referidas escolas, formando-se assim três díades.

O número de participantes da pesquisa – as três díades – se justifica pelos critérios selecionados para a realização da mesma.

Os critérios de escolha para os participantes foram:

- a) Alunos: ter deficiência auditiva leve à profunda e frequentar o ensino fundamental do 1º ao 5º ano de uma escola regular municipal; e
- b) Professores: ter aluno com surdez na sala de aula da rede regular municipal de ensino.

Os critérios de exclusão adotados na escolha dos participantes foram:

- a) Alunos: a não autorização dos pais ou responsáveis pela criança e ou a não participação de suas respectivas professoras como participantes da pesquisa.
- b) Professores: a não autorização dos pais ou responsáveis pela criança com surdez inserida em sua sala de aula.

A Secretaria Municipal de Educação da cidade em que se realizou a pesquisa informou que em 2009 – período de coleta de dados, a rede regular de ensino contava com a população escolar conforme indicação contida no Quadro 3.

QUADRO 3: Número de matrículas por modalidade de ensino

Modalidade de Ensino	Nº de matrículas
Educação de Jovens e adultos (EJA)	570
Educação Infantil	7565
Ensino Fundamental	4628

Fonte: Prefeitura Municipal em que se realizou a pesquisa

Dentre as matrículas havia:

- 2 adolescentes com surdez freqüentando a Educação de Jovens e Adultos e Sala de Recursos Multifuncionais;
- 1 criança com surdez freqüentando apenas a Sala de Recursos Multifuncionais;
- 7 crianças com surdez matriculadas no Ensino Fundamental;
- 3 crianças com surdez freqüentando a Educação Infantil;

Ou seja, no ensino fundamental da rede regular de ensino em que se realizou a pesquisa havia sete crianças matriculadas, sendo que desse total três crianças participaram desta pesquisa. As crianças participantes foram selecionadas a partir dos critérios de inclusão e exclusão de participantes, ou seja, aceite da professora seguida da autorização dos pais ou responsáveis da criança.

Nos quadros 4 e 5 é possível observar a caracterização dos participantes.

De acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos e com o objetivo de não revelar a identidade dos participantes: a) as crianças participantes foram denominadas de “A” seguida de uma numeração específica 1, 2 e 3; e, b) os professores denominados pela notação “P” seguida de uma numeração específica (1, 2 e 3). As numerações foram aplicadas aleatoriamente.

A seguir serão descritas as características de cada criança.

QUADRO 4 – Caracterização das crianças participantes

Criança participante	Idade (anos)	Gênero	Série	Uso de AASI	Frequência à sala de recursos	Acompanhamento fonoaudiológico
A1	7	Feminino	1º ano	Sim	Não	Sim
A2	12	Masculino	4ª	Sim	Sim	Não
A3	10	Masculino	3ª	Sim	Sim	Sim

Com o intuito de preservar a identidade das crianças participantes será usado o pronome ela, referindo se à criança, independente do gênero.

A idade das crianças participantes varia de 7 a 12 anos, e cada uma delas está em uma série escolar diferente. Embora não intencionalmente, as crianças participantes têm deficiência auditiva moderada e são usuárias de aparelho auditivo, conforme demonstra a resposta aos questionários realizados com os pais das crianças (apêndice 2).

A seguir serão descritas as informações obtidas nas respostas dos questionários aplicados aos pais.

As três crianças participantes da pesquisa têm surdez do tipo moderada, perda auditiva de 50 a 60 dB. e, conforme já relatado esse tipo de déficit auditivo provoca alterações articulatórias e conseqüente dificuldade de leitura e escrita, características presentes/ percebidas em A1, A2, e A3.

Contudo, conforme o descrito anteriormente, o grau de surdez não pode ser o único elemento a ser considerado para a caracterização das pessoas com surdez, é preciso considerar a idade do diagnóstico, treinamento auditivo, atendimento especializado recebido, uso ou não de próteses auditivas, uso de Libras, entre outros.

Sendo assim, a partir dos questionários realizados com os pais e professoras, e a observação em sala de aula foi possível caracterizar cada criança participante e suas dificuldades para o aprendizado.

A1 só falou aos 4 anos de idade, depois que a mãe procurou uma instituição especializada na área da surdez, a qual realizou o diagnóstico e forneceu o AASI. A criança desde então tem atendimento fonoaudiológico quinzenal no Sistema Único de Saúde (SUS), não usa Libras, e não frequenta a Educação Especial oferecida pela escola.

A2 desenvolveu a fala normalmente, mas com o passar dos anos apresentou dificuldade para articular palavras e falta de atenção na escola, o que levou a família a procurar os médicos, os quais o encaminharam a uma instituição especializada que fez o diagnóstico e forneceu o AASI. A criança tem surdez na família, todos os homens

adquirem surdez ao longo da idade. A criança não usa Libras e não tem acompanhamento fonoaudiológico, mas frequenta a Educação Especial.

A3 adquiriu surdez com 1 ano de idade em decorrência de meningite, e desde então se comunica pouco. Usa AASI, e esta aprendendo Libras, frequenta a Educação Especial e tem acompanhamento fonoaudiológico quinzenalmente através do SUS.

Embora com o mesmo tipo de surdez – moderada – cada criança tem uma história de vida diferente, logo suas dificuldades e facilidades também o são.

A seguir segue a caracterização das professoras participantes, realizada a partir da resposta ao questionário (ver apêndice 3)

Todos os professores participantes da pesquisa são do gênero feminino, e por isso será usado o termo professora. O quadro 5 apresenta a síntese das características das professoras.

QUADRO 5 – Caracterização das professoras participantes

Professora	Idade (anos)	Formação	Tempo que leciona	Série que atuam no ano da pesquisa	Disciplina
P1	23	Graduação em Pedagogia	1 ano e 10 meses	1º ano	Interdisciplinar
P2	34	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Especial (latu-senso)	15 anos	4ª série	Interdisciplinar
P3	43	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Especial (latu-senso)	2 anos	4ª série	Interdisciplinar

As professoras P1 e P3 lecionam há menos de três anos, enquanto P2, embora ainda jovem leciona há 15 anos, pois antes de graduar-se em Pedagogia ela cursou o magistério (apêndice 3).

Todas as professoras participantes são formadas em Pedagogia, sendo que duas delas – P2 e P3 – fizeram pós-graduação em Educação Especial conforme relatam nos questionários.

As professoras participantes são efetivas na rede municipal de ensino da cidade onde foi realizada a pesquisa. P1 e P2 atuam na mesma escola e turma desde o início do semestre, enquanto P3 assumiu a turma no segundo semestre.

Quanto à série em que atuam P1 e P3 estão tendo a primeira experiência, enquanto P2 já atuou nessa série outras vezes ao longo da carreira. P1 e P3 atuam exclusivamente nessa turma nesse ano letivo, enquanto P2 atua em outra escola no contra-turno.

As professoras participantes também têm histórias de vida, formação e tempo de atuação diferente, fatores determinantes em suas praticas em sala de aula.

P1 formou-se há 2 anos e atua como professora há menos de dois anos. Ela não fez nenhum curso de formação na área de educação especial, e está tendo a primeira experiência com criança com surdez, e diz não ter formação em serviço, apoio de profissional especializado, apenas orientação da orientadora da escola, por isso procura se atualizar lendo e trocando experiências com outros professores.

P2 leciona há 15 anos, fez magistério, além de Pedagogia fez pós-graduação em Educação Especial, o que segundo ela lhe deu base para o trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais. Ela não teve cursos em formação e não tem contato com os profissionais da educação especial da escola.

P3 formou se há bastante tempo, mas começou a atuar há 2 anos. Esta concluindo a especialização em Educação Especial, não tem formação em serviço, mas mantém contato com os profissionais da Educação Especial da escola para conversar sobre o desempenho dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A formação acadêmica, o tempo de atuação e o tipo de apoio recebido da escola são fatores que influenciam diretamente na atuação dessas professoras.

As professoras lecionam todas as disciplinas da grade curricular do ensino fundamental, como acontece na maioria das escolas da rede regular de ensino no Brasil, no entanto P2 conta com o auxílio de professores especialistas, os quais atuam por uma

hora, uma vez na semana trabalhando com as crianças temas específicos da Língua Portuguesa e Matemática – conforme projeto da escola.

Local

A cidade em que foi realizada a pesquisa tem oito unidades de ensino denominadas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs), onde ocorre o ensino regular – do 1º ao 9º ano. A rede municipal de ensino da cidade considera as leis e diretrizes da Educação Especial em suas práticas, oferecendo atendimento educacional especializado para aqueles que necessitam.

Este atendimento é realizado nas salas de recursos, dentro da própria escola, por professores da Educação Especial, os quais segundo a Secretaria Municipal de Educação, também oferecem apoio aos professores das classes regulares. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura defende o acesso e a permanência de todas as crianças no ensino regular, além de desenvolver projetos e convênios com outras instituições da cidade.

A pesquisa foi realizada em 2 escolas, denominadas E1 e E2, ambas escolas municipais de ensino básico e localizadas na periferia da cidade em que se realizou a pesquisa.

A indicação das escolas foi feita pela Secretaria Municipal de Educação que indicou onde as crianças com surdez estavam matriculadas. Das escolas indicadas apenas E1 e E2 aceitaram participar da pesquisa.

A1 e A2 estudavam em E1, e A3 estudava em E2.

Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos:

- a) Documental – consistiu no acesso ao portfólio das crianças participantes, no registro de notas semestrais e atividades realizadas em sala de aula.
- b) Protocolo para Identificação do Aluno – esquematizado em forma de questionário realizado com os pais das crianças participantes com o objetivo de obter informações sobre as crianças. (ver apêndice 2)

- c) Protocolo de Questionário para o Professor – elaborado pela pesquisadora e validado por três juízes, teve como objetivo identificar as dificuldades do professor em relação ao ensino e às adaptações curriculares. (ver apêndice 3)
- d) Protocolo de Observação em Sala de Aula – constituído pelo registro das observações realizadas em sala de aula durante cada disciplina, enfatizando a participação e o desempenho dos participantes em aula.
- e) Diário de Campo – consistiu no registro (pós – facto) das observações realizadas em sala de aula. Todos os registros realizados foram lidos e assinados pelas professoras ao final de cada semana de observação.

As informações obtidas nos instrumentos:

a) documental: estão em anexo 2 e as informações e discussões suscitadas a partir do instrumento em questão estão destacadas respectivamente em Resultados e Discussão.

b) questionário realizado com os pais, como previsto no instrumento b) Protocolo para identificação do aluno (apêndice 2) consistiu em oito questões realizadas com os pais das crianças participantes da pesquisa levantando informações sobre a criança e a aquisição da deficiência auditiva como consta em anexo.

c) questionário foi aplicado com os professores participantes da pesquisa como previsto no instrumento c) Protocolo de questionário para o professor (apêndice 3). Esse questionário formulado em 10 questões teve por objetivo levantar informações sobre o professor participante – idade, formação e tempo de atuação – sobre a orientação para o trabalho com crianças com surdez, assim como o tempo que estão realizando esse trabalho, os conhecimentos de cada um sobre surdez, as principais dificuldades de ensino e de aprendizagem e o desempenho das crianças com surdez nas disciplinas observadas.

Os questionários aplicados com os pais e professores das crianças com surdez participantes da pesquisa foram elaborados pela própria pesquisadora baseada nos objetivos da pesquisa anteriormente à coleta de dados e submetidos a três juízes que os leram, responderam e fizeram sugestões para sua aplicação, sendo então validados.

d) as observações em sala de aula, foram registradas imediatamente após observação em sala de aula e lida e revisada pelas professoras participantes ao final de cada semana de observação, garantindo-se assim a veracidades dos fatos observados.

e) diário de campo consistem em relatos pós-facto da rotina das crianças participantes em sala de aula, identificando as principais dificuldades de aprendizagem e as interações observadas. Todos os registros e observações constantes no diário de campo foram lidos e aprovados pelos professores participantes, garantindo-se assim a veracidade e fidedignidade das informações.

Procedimentos

a) Éticos

Inicialmente o projeto foi submetido ao Comitê de Ética da UFSCar. Após a aprovação do projeto, sob o número de protocolo 316/2009 de 02/09/2009 (anexo 1), foi realizado o contato com a Secretaria Municipal de Educação da cidade onde foi realizada a pesquisa. A referida Secretaria aprovou o projeto e o conduziu para o Departamento de Educação Especial, o qual encaminhou o projeto de pesquisa às escolas municipais da cidade para que as escolas decidissem se seria interessante ou não participar da pesquisa.

A partir do interesse favorável de algumas escolas a coordenadora da Educação Especial indicava o contato e assim o projeto foi explicado pessoalmente ao diretor e coordenador da escola, que depois de compreender os objetivos da pesquisa autorizaram ou não a entrada da pesquisadora na escola.

Depois da permissão dos diretores o projeto foi apresentado aos possíveis professores participantes, e somente após a confirmação do professor sobre a sua participação na pesquisa foi feito o contato com os pais das possíveis crianças participantes da pesquisa, e assim com a autorização de ambas as partes é que iniciou se o preenchimento dos instrumentos de pesquisa selecionados para a sua realização.

b) Para a coleta de dados

Por ser uma pesquisa qualitativa descritiva, a qual, como destaca Minayo (1993) tem como material de investigação a palavra que expressa a fala cotidiana, as observações e os questionários realizados serão analisados e descritos com o intuito de responder as questões da pesquisa.

Foi aplicado o protocolo para a identificação da criança junto aos pais. Também, foi aplicado o questionário para a professora com a finalidade de identificar as dificuldades deste em relação ao ensino para o aluno com surdez.

E, por último foram observadas a participação e o desempenho dos alunos em sala de aula.

Ainda foram anotados no diário de campo os fatos e relatos sobre os participantes.

c) Para a análise de dados

Por ser uma pesquisa qualitativa descritiva a qual, como destaca Minayo (1993), tem como material de investigação a palavra que expressa a fala cotidiana, as observações e os questionários realizados serão analisados e descritos com o intuito de responder as questões da pesquisa.

A análise dos dados foi dividida respeitando-se a ordem dos temas desenvolvidos às respostas das questões de pesquisa:

- dificuldades de aprendizagem;
- dificuldades de ensino;
- currículo desenvolvido em sala de aula;
- apoio oferecido às crianças e suas respectivas professoras;
- meios e estratégias desenvolvidos para superar as dificuldades de ensino e de aprendizagem;

Os referidos temas estão descritos em Resultados e analisados em Discussão, temas dos próximos capítulos.

6- Resultados e Discussão

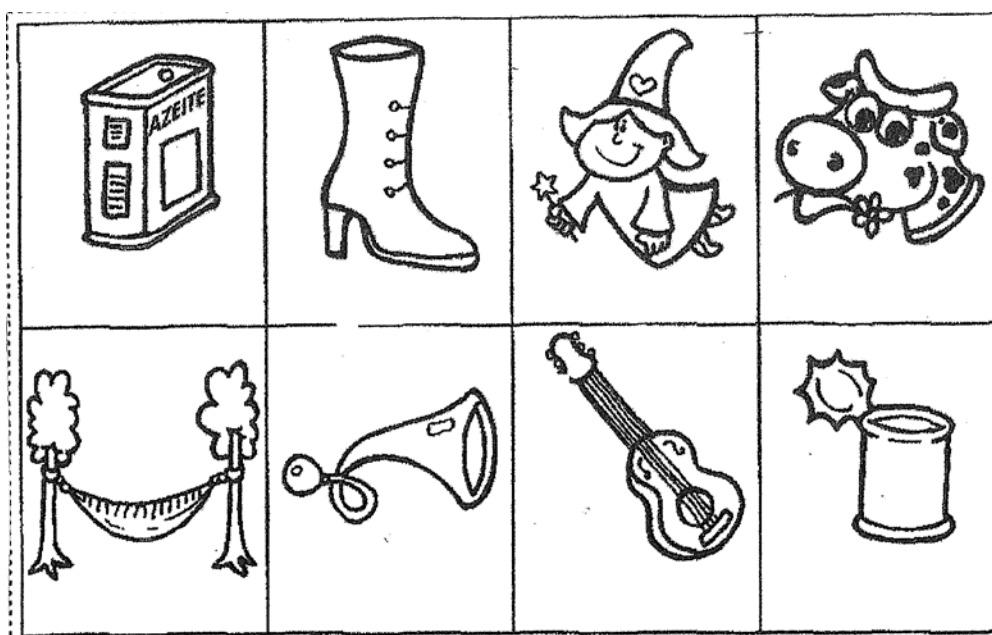
A análise dos dados obtidos permitiu desenhar um esboço sobre o que ocorreu na educação dessas crianças, focando nas habilidades que contribuem com a independência e inserção delas em sociedade. Para uma melhor compreensão sobre os dados obtidos descreve-se:

Dificuldades de aprendizagem

Cada uma das crianças participantes apresenta dificuldades específicas, as quais têm relação com sua história de vida, idade do diagnóstico de surdez e o tipo de acompanhamento que tiveram, descritas em *Participantes* a partir do questionário realizado com os pais das crianças. Com base nas observações em sala de aula e no diário de campo da pesquisa é possível pontuar as principais dificuldades de cada criança.

A1 apresenta algumas trocas de letras na hora de falar, mas apesar disso comunica-se bem oralmente, é falante e participativa em sala de aula, vai a lousa resolver exercícios e ajuda os amigos quando necessário, o que contribui para sua interação e aprendizado. Assim como na fala, ela troca letras na hora de escrever, e por isso faz algumas atividades erradas, como no dia 20/10/09 em que a professora propôs o auto-ditado, uma folha com figuras para que as crianças escrevessem o nome das figuras representadas.

ATIVIDADE AUTO DITADO - DIA 20-10-2009 (ver apêndice 4)



Ao realizar a atividade A1 escreve nos quadrinhos respectivamente: ACEITE – BOTA – FADA – FACA – REDE – BUZINA – FIOLÃO – LATA

Ou seja, a criança troca o F e o V quando fala, e na hora de escrever reproduz a troca, o que poderia ser evitado se o ensino fosse baseado na escrita de palavras e não no som.

Em matemática ela sabe somar e subtrair, mas precisa que lhe expliquem o enunciado, caso contrario não faz a atividade como descrito no diário do dia 17/11/09, quando a criança depois de copiar na lousa faz apenas um dos exercícios por não compreender o que foi pedido no outro.

ATIVIDADE DE MATEMÁTICA – DIA 17-11-2009 (ver apêndice 5)

“ 1- Resolva:

$5+2=$

$6+1=$

$8-5=$

$7+2=$

$2+2+1=$

$6-6=$

$5+0=$

$3+3+3=$

$7-4=$

$9+1=$

$10-7=$

“2- Dê os vizinhos

$- 14-$

$-37-$

$-10-$

$-30-$

$-20-$

$-7-$

$-19-$

$-8-$

$-49-$

$-33-$

$-27-$

$-39-$

Durante as atividades escolares a criança fez vários exercícios semelhantes ao número 1, e por isso assim que termina de copiar ela o resolve, já o exercício 2, ela não entende o que é pedido no enunciado, então não faz, até que a professora perceba e explique pra ela individualmente.

A2 tem comprometimento na fala, não articula bem as palavras, e por isso os amigos e a professora não o compreendem bem. Ele fala pouco, não participa das aulas e das atividades a não ser que seja obrigatório. Gosta de escrever, mas seus textos apresentam problemas de coesão e coerência; faz cálculos, mas precisa de apoio para

entender o enunciado, assim como nas outras disciplinas, como descrito no diário do dia 30/10/2009 (ver apêndice 6), quando ele copia a atividade da lousa, e em seguida fica sem fazer nada, pois não sabe o que deve ser feito.

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA – DIA 30-10-2009

“Pontue o texto a seguir com atenção:

Aninha e João

A mãe de Aninha disse

Meninas não sobem em árvores

João subiu na mangueira

A mãe exclamou

Que menino corajoso

A mãe ensinou para Aninha

Menina boazinha deixa o que é seu arrumado

Depois que voltou do colégio João fez os deveres deixou os livros e cadernos espalhados em cima da mesa e foi brincar.

A mãe riu

Igualzinho ao pai

E pediu para Aninha

Minha filha arrume as coisas do seu irmão por favor

(Lucia Miners)”

A2 copiou o texto e depois ficou quieto esperando que alguém o dissesse o que deveria ser feito. O mesmo acontece nas atividades das outras disciplinas, ele copia e aguarda orientações para realizar as tarefas.

A3 também tem problema na articulação das palavras, é quieto e só fala quando falam com ele. Não gosta de escrever e não escreve bem, ainda não produz textos e escreve palavras faltando letras. Gosta de matemática, mas se confunde na hora de armar contas, e só faz as atividades depois da explicação particular da professora, como descrito no diário de campo do dia 01/12/2009 (ver apêndice 7) quando A3 faz apenas um dos exercícios por não saber o que deve ser feito no outro.

ATIVIDADE DE MATEMÁTICA – DIA 01-12-09 (ver apêndice 7)

“MATEMÁTICA

1- Escreva os números por extenso:

416-

98-

48-

136-

223-

140-

194-

207-

2-Arme e efetue:

A) $123+144+107=$

B) $83+12+28=$

C) $98+30+27=$

D) $56+31+43=$

E) $165+123+110=$ ”

A3 copia os exercícios da lousa e em seguida arma e efetua as contas do exercício número 2, porém ele não coloca número embaixo de número quando arma a conta e por isso erra alguns resultados. O primeiro exercício ele só tenta fazer depois da explicação da professora sobre o que deve ser feito, mas escreve faltando letras.

Dificuldades de ensino

Também com base nas respostas aos questionários realizados com as professoras participantes e a observação em sala de aula é possível descrever as principais dificuldades delas.

P1 relata ter dificuldade em alfabetizar a criança com surdez, pois alfabetiza enfatizando o som das sílabas e palavras, as quais nem sempre são facilmente distinguidas pela criança com surdez.

P2 relata que faltam recursos para o professor trabalhar e a principal dificuldade esta no grande número de alunos na turma e no pouco tempo para trabalhar todo o conteúdo curricular.

P3 relata que a dificuldade esta em trabalhar com uma turma numerosa e agitada, dizendo ser preciso mais conhecimentos e experiências na área.

Currículo desenvolvido em sala de aula

Os PCNs descrevem o currículo a ser desenvolvido nas escolas brasileiras, pontuando os principais conteúdos e as principais temáticas a serem desenvolvidas para a formação dos futuros cidadãos.

A inclusão e a possível adaptação/flexibilização curricular para crianças com necessidades educacionais especiais não pode representar outro currículo, ou um currículo empobrecido, específico para algumas crianças, pois isso não é incluir (CARVALHO, 2005).

Sobre currículo González (2007) pontua que as adaptações devem ocorrer em relação à metodologia de ensino e à organização do tempo, porém, os objetivos do currículo a ser desenvolvido devem ser os mesmos que o dos outros alunos.

Em relação ao currículo desenvolvido com as crianças participantes há diferentes realidades.

O currículo desenvolvido com A1 é o mesmo desenvolvido com as outras crianças. Ela faz as mesmas atividades e avaliações que as outras crianças, a diferença está na explicação dos conteúdos trabalhados. Depois que a professora dá uma explicação geral, para todas as crianças, a professora vai até a carteira de A1 e explica tudo novamente, de frente para ela, de forma mais pausada e detalhada.

O currículo desenvolvido com A2 também é o mesmo que o desenvolvido com as outras crianças. Após a explicação geral do conteúdo, a professora se dirige a ele para ver se ele entendeu ou precisa de mais explicações, porém ele faz as mesmas atividades e avaliações que os outros.

O currículo desenvolvido com A3 tem algumas adaptações, pois a criança ainda não está alfabetizada, sendo assim as atividades para ele são diferenciadas, assim como as avaliações. Muitas vezes são atividades simplificadas, privilegiando os aspectos mais básicos do conteúdo.

Apoio oferecido às crianças e às professoras

Como descrito anteriormente, as escolas regulares oferecem apoio especializado às crianças com dificuldades de aprendizagem no contra turno do horário escolar; no entanto, das crianças participantes apenas A2 e A3 frequentam esse apoio.

Todas as crianças usam AASI e fazem manutenção e acompanhamento especializado no Centrinho de Bauru (Hospital de Reabilitação de Anomalias

Craniofaciais), e freqüentam o atendimento fonoaudiológico quinzenalmente através do sistema único de saúde (SUS) oferecido nos Postos de Saúde do município.

Em sala de aula, A1 e A2 recebem apoio dos amigos para fazer as atividades ou entender o que deve ser feito, porém A3 como interage pouco, conta apenas com o apoio da professora na execução de suas tarefas.

Todas as crianças recebem apoio dos pais, os quais segundo as professoras são bastante presentes e participativos, ajudando as crianças na realização das tarefas de casa e ou nos estudos dos conteúdos em que apresentam dificuldade.

Quanto às professoras, elas não têm apoio de um profissional especializado da área da Educação Especial. Somente P3 mantém contato freqüente com a professora da Educação Especial.

As professoras participantes não tiveram formação em serviço para lidar/trabalhar com essas ou outras crianças com necessidades educacionais especiais, logo suas práticas pautam-se nos cursos realizados por iniciativa própria (como é o caso de P2 e P3 que fizeram especialização em educação especial) ou na troca de experiências com outros professores.

Meios e estratégias desenvolvidos para superar as dificuldades de ensino e de aprendizagem.

A partir dos questionários, observação em sala de aula e dos registros no diário de campo depreende-se que:

- as crianças participantes, embora usuárias de AASI fazem leitura orofacial, então quando a professora e ou os amigos falam fora de seu campo de visão, elas não compreendem bem, e assim esperam que a professora repita tudo que foi dito de frente para elas ou conversam com os amigos para compreender.

- as professoras repetem pausadamente a explicação geral porque sabem que dessa forma as crianças compreendem melhor; outra estratégia é colocar as crianças com surdez sentadas na primeira carteira para que elas enxerguem melhor e para que a professora consiga acompanhar o desenvolvimento das atividades que ela realiza; as professoras utilizam ainda gesto/mímicas ou apontam para figuras e objetos para reforçar a idéia/ informação.

Ou seja, os principais meios e estratégias de aprendizagem para as crianças com surdez são a leitura orofacial e a interação com os amigos e a professora para entender o que é ensinado e o que deve ser feito, enquanto os meios e estratégias de ensino para

essas crianças consiste em adaptar as explicações à realidade da criança, quando o principal objetivo é se fazer entender.

Conforme já discutido, embora com o mesmo tipo de surdez, cada criança tem dificuldades e características diferentes, como representado no quadro 6:

QUADRO 6 – Dificuldades de aprendizagem

Crianças participantes	Principais dificuldades de aprendizagem
A1	Interpretar enunciados sem auxílio.
A2	Interpretar enunciados sem auxílio, e articular palavras satisfatoriamente.
A3	Ler, escrever, interpretar enunciados e se comunicar.

Ou seja, as crianças participantes têm “o mesmo tipo e grau de deficiência, mas precisam de diferentes adaptações e recursos didáticos e metodológicos”, como defendido por Padovani (1997).

Todas as crianças participantes têm uma dificuldade em comum, precisam aprender a ler e interpretar textos, dificuldade não característica de crianças com surdez ou com necessidades educacionais especiais, mas de grande parte das crianças em idade escolar, como destacado nos PCNs (BRASIL, 2000d,42). Para que essas crianças superem tal dificuldade é preciso que a escola propicie a elas atividades que explorem a interpretação de diferentes textos em diferentes contextos, pois assim elas estarão preparadas, não apenas para resolver exercícios escolares, mas para ler, para atuarem como cidadãs como previsto em lei.

A2 além da dificuldade de interpretação de texto tem problema na articulação de palavras, o que pode ser explicado pela deficiência auditiva progressiva, pois com o passar do tempo ele desenvolve maior dificuldade para ouvir e conseqüentemente para se comunicar oralmente.

As escolas brasileiras não contam com fonoaudiólogos, mas o serviço é oferecido na cidade da pesquisa pelo SUS, caberia então, à escola e seus agentes incentivar a criança e sua família a procurarem atendimento, pois a comunicação dele em sala de aula é cada vez menor.

A3 ainda não está alfabetizado, o que complica sua rotina e sucesso escolar, pois sem saber ler e escrever é difícil para ele realizar atividades que exijam interpretação

textual sem o auxílio da professora. Outra dificuldade está na comunicação da criança, é preciso desenvolver recursos que o auxiliem a romper tal barreira, seja através da incorporação em sala de aula de gestos e mímicas, Libras ou alguma outra forma de comunicação para que a criança entenda e se faça entender em sala de aula.

A análise das respostas ao questionário realizado com as professoras participantes possibilitou conhecer a orientação e formação que elas tiveram para trabalharem com as crianças com surdez inseridas em sua classe, como elas se sentem desenvolvendo esse trabalho, quais são as principais dificuldades que enfrentam e quais as disciplinas que seus alunos apresentam maior e menor desempenho, ou seja, foi possível entender como é o ensino que essas crianças recebem.

A análise das respostas obtidas no questionário (apêndice 3) revela que as professoras tinham informações sobre surdez – conseguidas no curso de especialização que fizeram ou na própria escola que atuam, embora as questões relativas ao trabalho com crianças com surdez demonstrem que mesmo sentindo-se capacitadas para o trabalho, elas se sentem receosas.

Quando questionadas sobre o que sabem sobre a surdez, as professoras participantes demonstraram ter algum conhecimento, o que está representado no quadro 7:

QUADRO 7 – Conhecimentos das professoras participantes sobre surdez

Professoras participantes	Causas da surdez	Graus da surdez	Período de ocorrência da surdez	Concepções educacionais para pessoas com surdez	Não têm conhecimento sobre surdez
P1	X	X			
P2	X	X	X	X	
P3	X	X	X		

O quadro revela que as professoras têm conhecimentos básicos sobre a surdez, como causas e graus da surdez, embora haja diferença na forma de aquisição de tal conhecimento. P1 teve acesso a tais conhecimentos por meio de leitura e pesquisas

realizadas por iniciativa própria depois de ter a criança incluída em sua sala. P2 e P3 aprenderam sobre surdez no curso de especialização em educação especial.

No entanto, considera-se importante destacar que apenas uma das professoras (P2) conhece as concepções educacionais para pessoas com surdez - bilingüismo, oralismo, comunicação total.

O questionário realizado com as professoras participantes permitiu também conhecer o preparo e as dificuldades que elas têm para trabalhar com crianças com surdez, como demonstra o quadro 8.

QUADRO 8 – Categorização das respostas das professoras ao questionário realizado.

Questões realizadas em entrevista	P1	P2	P3
Há quanto tempo possui alunos com surdez incluídos em sala de aula?	Menos de 1 ano.	Menos de 1 ano.	Menos de 1 ano.
Você fez algum curso voltado ao ensino de crianças com surdez?	Não fez cursos.	Fez especialização em Educação Especial.	Fez especialização em Educação Especial.
Você teve alguma orientação para trabalhar com crianças com surdez?	Teve orientação da coordenadora da escola sobre a comunicação com a criança.	Não teve orientação.	Teve orientação no curso de especialização em Educação Especial.
Como você se vê para trabalhar com crianças com surdez?	Capacitada, mas receosa.	Capacitada, mas receosa.	Capacitada, mas receosa.
Você tem dificuldades em trabalhar com a criança com surdez?	Dificuldade em alfabetizar sem basear-se no som.	Dificuldade em desenvolver todo o conteúdo previsto em uma turma numerosa, com um aluno incluído.	Dificuldade por não ter conhecimento e experiência suficientes.

A partir da categorização das respostas das professoras participantes ao questionário realizado é possível perceber que elas vivenciam pela primeira vez a inclusão de crianças com surdez em sala de aula, não tiveram cursos ou orientações específicas para atuarem com mais confiança, e por isso sentem-se receosas.

Outro aspecto interessante é que mesmo atuando com crianças com surdez as professoras participantes revelam não ter feito cursos que contribuam com o ensino dessas crianças, como o curso de Libras que é oferecido pela prefeitura da cidade de pesquisa.

Conforme Monteiro e Mizukami (2006, p. 179):

os conhecimentos profissionais são essencialmente conhecimentos em ação e possuem enraizamento tanto na história de vida dos professores, nas suas experiências, pessoais e profissionais, nos seus percursos formativos, quanto nas relações que vão sendo compartilhadas(...)

Portanto, os conhecimentos que essas professoras têm, os cursos de formação que realizam interferem diretamente em suas práticas docentes, e em suas vidas.

Quando questionadas sobre o trabalho que realizam com as crianças com surdez incluídas na turma que lecionam todas as professoras participantes demonstram ter dificuldades, como revelam as respostas obtidas:

“... principalmente no início, tive receio de que tivesse dificuldade em auxiliá-la e até mesmo em compreendê-la. É uma aprendizagem diária” (P1).

“Na teoria é mais fácil trabalhar com os alunos especiais, mas na prática, há poucos recursos e é o professor quem precisa buscar os meios que se adéquam ao seu aluno” (P2).

“Eu acho muito difícil trabalhar com crianças com surdez em uma sala numerosa e muito agitada, como essa que leciono” (P3).

A partir das falas em destaque e das observações realizadas em sala de aula pode se perceber que a principal dificuldade de ensino das professoras está na comunicação com a criança com surdez e nos recursos disponíveis para o ensino das disciplinas.

Todas as professoras participantes afirmam ter dificuldades em trabalhar com as crianças com surdez, porém cada uma atribui a dificuldade a motivos diferentes, como fica explícito nos depoimentos:

“... dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização, quando utilizo os sons das letras e das sílabas para que os alunos assimilem e compreendam o sistema de escrita” (P1).

“... ter na sala mais 31 alunos tendo que dividir esse tempo entre eles e o extenso conteúdo da série e a falta de recursos que é oferecido às salas regulares” (P2).

“... Precisamos de mais conhecimentos e experiências para trabalhar com esse tipo de deficiência” (P3).

Ou seja, as próprias professoras identificam suas principais dificuldades de ensino: ensino baseado no som das palavras; falta de recursos e de conhecimento; e turmas numerosas.

Quanto ao aprendizado das crianças com surdez inseridas na classe regular sob a responsabilidade das professoras participantes, elas afirmam que seus alunos conseguem aprender os conteúdos escolares, no entanto, quando questionadas sobre o desempenho das crianças há opiniões divergentes.

P1 considera o desempenho de seu aluno muito bom, e afirma que:

“ela encontra-se no nível de escrita denominado silábico alfabético. Produz textos, é participativa e interessada e compreende as noções matemáticas” (P1)

P2 considera o desempenho de seu aluno regular, e explica que:

“O aluno está alfabetizado, produz textos com muita dificuldade, tem raciocínio lógico (também apresenta dificuldade)” (P2).

P3 também considera o desempenho de seu aluno regular, e ao justificar a resposta diz:

“Acredito que o aluno não é muito estimulado para aprendizagem, não sei se ocasionado pela sua deficiência ou se por algum outro problema. Várias vezes

conversei com o responsável sobre o seu comportamento, mas infelizmente não obtive uma resposta concreta sobre o problema” (P3).

Quando questionadas sobre as disciplinas que seus alunos têm maior dificuldade:

P1 assinala Matemática, História e Geografia e explica:

“História e Geografia são na verdade, disciplinas que representam maiores dificuldades para a turma toda, já que alguns conceitos ainda são bastante abstratos e além de ser o primeiro contato deles com as matérias. Já em matemática relaciono a dificuldade da aluna à questão interpretativa de enunciados, o quê, a meu ver, dificulta a realização dos cálculos (principalmente subtração)” (P1).

P2 assinala a disciplina de Língua Portuguesa e explica:

“Acredito que seja uma disciplina em que a oralidade se destaque mais, e o aluno tendo esta necessidade especial, passe algo sem compreender. Para ele talvez esta disciplina não seja a mais difícil, pois quando ele escreve um texto, escreve sem parar, sem coerência e coesão, enche a folha e acredita que está bom. O aluno foi alfabetizado no início da terceira série, depois de ter reprovado varias vezes a 2ª série.”(P2).

P3 assinala as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa e afirma:

“Sinceramente não sei.” (P3).

Complementando as observações feitas em aula e as respostas obtidas no questionário com as professoras participantes, é importante conhecer as notas atribuídas ao desempenho dos alunos em cada disciplina, pois como defendem Perrenoud (2000) e Luckesi (2006) a nota atribuída nem sempre condiz com o desempenho do aluno.

QUADRO 9– Notas dos alunos participantes no bimestre

4º Bimestre	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências	História	Geografia
A1	7	8	-	-	-
A2	5	5	5	5	5
A3	4	4	4	5	5

A média adotada nas escolas das crianças participantes é 5.

Não há notas das disciplinas de Ciências, História e Geografia de A1 porque a criança encontra-se no primeiro ano, e embora as disciplinas sejam trabalhadas em sala de aula não recebem notas.

Não se considerou as notas atribuídas às outras crianças da turma, pois o objetivo dessa pesquisa é investigar o aprendizado das crianças com surdez e não comparar o desempenho delas com o das outras crianças.

Ao optar por considerar as notas do bimestre da coleta de dados para a pesquisa considera-se a afirmação de Perrenoud (2000, p. 49) ao dizer que “para gerir a progressão das aprendizagens, não se pode deixar de fazer *balanços* periódicos das aquisições dos alunos. Eles são essenciais para fundamentar decisões de aprovações ou de orientação necessárias mais tarde.”, ou seja, “na aferição da aprendizagem, a medida é um ato necessário e, assim, tem sido praticada na escola” (LUCKESI, 2006 p.89).

Como defendido pelos referidos autores a avaliação da aprendizagem dos alunos é prática comum e essencial no cotidiano escolar, porém mais importante que a avaliação e sua conversão em notas ou conceito é o que se faz a partir da avaliação, a qual deve ter “como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando” (LUCKESI, 2006 p.95).

Os autores citados acima defendem ainda que a avaliação deveria ser um mecanismo para detectar os níveis de aprendizado adquirido pelas crianças e guiar a prática dos professores, que a partir das avaliações planejariam as aulas de acordo com o programa escolar.

O quadro com as notas das crianças participantes revela que cada criança tem um nível de aprendizagem diferente. A1 tem notas superiores a média 5, e como já discutido e evidenciado por P1, essa criança está alfabetizada, realiza as mesmas

atividades que as outras crianças e as mesmas avaliações, ou seja, ela realmente tem bom desempenho, o que justifica suas notas.

A2 tem notas 5, a média, mas as observações em sala de aula e as respostas de P2 ao questionário demonstram que ele tem muita dificuldade em realizar as atividades sozinho, o que sugere que ele precisa de adaptações curriculares condizentes com suas características, para que aprenda e tenha melhores notas.

A3 tem a maioria das notas, abaixo da média. É uma criança com muita dificuldade, que não está alfabetizada e tem atividades e avaliações diferenciadas do resto da turma, ficando claro que um trabalho mais efetivo e condizente com as necessidades dela precisa ser desenvolvido.

Para uma melhor compreensão do desempenho em sala de aula de cada uma das crianças participantes será descrito o desempenho delas em cada uma das disciplinas selecionadas nessa pesquisa: Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia.

6.1- Desempenho dos alunos

- Comunicação em sala de aula

Considerando que “a criança constrói o conhecimento estando em interação/ação e reflexão sobre o objeto do conhecimento (letras, palavras, textos, números medidas, espaço, tempo, formas...)” e que conforme Andrade (2005, p.158) “A relação e a interação com o outro são imprescindíveis na aprendizagem” é preciso considerar a comunicação em sala de aula.

Segundo os PCNs, na escola as crianças aprendem a comunicar-se, socializar-se e a utilizar diferentes fontes de informação e recursos, aprendendo os conteúdos curriculares que contribuem com sua vida (BRASIL, 2000, a,b,c,d,e).

As crianças participantes da pesquisa conseguem se comunicar em sala de aula, assim como as crianças ouvintes, pois são oralizadas e o uso do AASI permite que compreendam os sons a sua volta, embora, muitas vezes o excesso de barulho – comum nas classes escolares – as irrite e ou as disperse, fazendo com que se desconcentrem das atividades e ou percam a explicação da professora, como quando no dia 20/11 em que uma das professoras participantes “*diz que quem terminar pode fazer um desenho de natal no caderno, mas A3 parece não entender, pois continua debruçado sobre a mesa*” (ver apêndice 8).

Um aspecto bastante comum nas observações em sala de aula e já discutido foi a leitura orofacial que as crianças fazem para compreender o que a professora e ou os amigos estão dizendo. Diversas vezes esse fato foi constatado em sala de aula.

6.2 - Língua Portuguesa

Fernandes (2003,p.45) diz que é difícil ou quase impossível para alguns educadores admitirem, por exemplo, que o som pode e deve ser dispensado no processo de letramento (...), e essa afirmação confirma as observações feitas na realização dessa pesquisa. As professoras participantes baseiam suas aulas na oralidade, tanto que suas explicações são repetidas aos alunos de forma mais lenta e com falas bem articuladas em frente às crianças com surdez, as quais através da leitura orofacial complementam o ganho auditivo adquirido com o AASI na compreensão das explicações e comunicação em geral.

A realidade é que nas escolas observadas não há uma concepção educacional específica e consciente para as crianças com surdez, mas uma adaptação do ensino comum oferecido às crianças ouvintes baseado na associação de letras e som como meio de letramento e alfabetização, ou seja, as professoras participantes não consideram que “No caso de crianças surdas, a escrita é o veículo da aquisição das regras gramaticais, do mesmo modo que a fala (modalidade oral-auditiva) o é para as crianças ouvintes” (FERNANDES, 2003, p.48).

Como discutido anteriormente, embora em evidencia, o bilingüismo não faz parte do cotidiano das escolas da pesquisa, uma vez que nenhum dos participantes faz uso da Língua de Sinais Brasileira (Libras).

Infere-se o oralismo como concepção educacional vigente nas escolas observadas, ainda que de forma não intencional.

A Língua Portuguesa é a disciplina base da educação brasileira, pois nos primeiros anos de escolarização – período de alfabetização – e depois na produção escrita, leitura e interpretação de textos – é a disciplina fundamental, aquela que possibilita o acesso a outros conhecimentos.

A partir dessa breve exposição sobre os principais objetivos do ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental e das observações feitas em sala de aula é possível perceber que essa disciplina não é apenas a disciplina com maior carga horária, mas também a disciplina de grande destaque por servir de acesso a outros conteúdos e informações úteis não apenas no contexto escolar, mas na sociedade em geral.

As observações realizadas em sala de aula demonstram que essa disciplina é a grande preocupação das professoras, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental, a fase da alfabetização. A alfabetização é essencial ao bom desempenho e a aprendizagem dos currículos escolares, pois ler e escrever são habilidades essenciais em todas as disciplinas, mas “a conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagens escritas” (BRASIL, 2000 d, p33).

A afirmação citada é comprovada na realidade escolar dos participantes da pesquisa: A1 está se alfabetizando, descobrindo a escrita, começa a escrever os primeiros textos, como esse bilhete produzido na atividade do dia 27/10:

“VOU DORMIR NA SUA CASA HOJE.
VAMOS BRINCAR.
A1” (ver apêndice 9)

É um texto simples, curto, mas que evidencia que a criança está aprendendo a utilizar a linguagem escrita, e no mesmo ritmo e tempo que as outras crianças de sua idade.

A2 que está na 4ª série do ensino fundamental, não teve o mesmo desempenho escolar de A1, pois se alfabetizou na 3ª série e seus textos ainda apresentam problemas de coesão e coerência, como é possível observar na produção textual realizada pela criança em uma atividade do dia 30/10

“o garoto foi brinca de carrinhos Ele viu homem belado dissera no bar brinquedo de carrinhos de garoto chorando na sua mãe dele viu garoto chorando o Tiago que você ta chorando Tiago falou pra mãe dele homem foi pego meu carrinhos mãe dele foi no bar Tiago falou pra mãe foi esse homem mãe tiago foi na casa depois a mulher foi na casa de Tiago viu mulher fala dos Tiago você. Esta aí mãe de Tiago viu.”(A2) (ver apêndice 6)

A leitura do texto produzido por A2 demonstra que a criança não aprendeu a utilizar todas as funções da escrita, omite algumas palavras e escreve trocando letras (P por B), reflexo de sua fala e da recente alfabetização.

A3 está na terceira série e, como observado em sala de aula e registrado no diário de campo, não gosta de ler, pois não domina bem a leitura e durante as atividades de escrita de textos a professora prepara para ele atividades diferenciadas, como ditado de palavras.

As professoras participantes associam a dificuldade das crianças com surdez ao ensino baseado na oralidade, associação de letras e sons, mas em nenhum momento parecem cogitar a possibilidade de alfabetizar e ou trabalhar a Língua Portuguesa e ou as outras disciplinas desvinculadas da oralidade, uma vez que como explicitado no Quadro 5 elas não conhecem as concepções educacionais para pessoas com surdez.

Assim as crianças com surdez aprendem a ler e a escrever no próprio ritmo, vencendo os desafios e dificuldades impostas pela deficiência auditiva e pelo método de ensino adotado, ensino baseado na oralidade, provando que são capazes, mesmo quando o apoio, as concepções educacionais e os recursos não são os ideais.

6.3 - Matemática

As crianças participantes da pesquisa estão matriculadas nos primeiros anos do ensino fundamental, período em que devem interpretar e produzir escritas numéricas, resolver situações problema fazendo uso das operações fundamentais, calcular, usar diferentes instrumentos de medida e interpretar informações através de gráficos e tabelas (BRASIL, 2000 e, p. 47).

As observações em sala de aula demonstram que os objetivos previstos pelos PCNs estão sendo adotados em sala de aula, as professoras participantes desenvolvem um currículo repleto de atividades desenvolvendo os principais conteúdos indicados para o primeiro ciclo, enfatizando o domínio das quatro operações matemáticas – soma, subtração, multiplicação e divisão.

No entanto, como observado em sala de aula a dificuldade das crianças está em ler e interpretar enunciados, e como discutido por BRASIL (2000d) Fonseca e Cardoso(2005) e Kamii (2006) tal dificuldade é comum entre a maioria das crianças, e não apenas às crianças com surdez.

Fonseca e Cardoso (2005) ao debaterem sobre esse assunto explicam que o problema está no uso de termos específicos que não fazem parte do vocabulário das crianças, o que nem sempre é percebido pelos professores.

A1 esta iniciando a educação formal e está tendo um bom desempenho, embora a professora destaque a dificuldade criança na disciplina, evidenciando a dificuldade em subtração:

“não entende bem o que é tirar, abaixar os dedos e então comete alguns erros”

(P1)

Explicação de P1 referindo-se as técnicas utilizadas para ensinar as crianças a subtrair.

A2 já domina as quatro operações matemáticas, mas

“ainda se confunde na tabuada” (P2).

A maior dificuldade de A2 esta em compreender os enunciados, dificuldade comum as crianças do ensino regular como anteriormente debatido. Quando a professora ou as outras crianças da turma explicam o que esta sendo pedido na atividade para A2, ele logo resolve o exercício.

A3 está aprendendo tabuada, mas ainda não entende bem em que consiste o ato de multiplicar, e afirma gostar mais de fazer atividade de soma e subtração – cálculos que ele faz sem dificuldade.

O desempenho das crianças participantes da pesquisa nessa disciplina varia bastante. Todas as crianças participantes têm dificuldade em ler e interpretar sozinhas os enunciados propostos nos exercícios, mas as observações da realização das tarefas propostas demonstram que o conteúdo matemático em si, tem sido apreendido por elas, que sabem contar, escrever números e calcular, objetivos iniciais e essenciais à continuidade do aprendizado em matemática.

6.4 - Ciências

A disciplina de Ciências faz parte do currículo obrigatório do ensino regular, embora não conste nos resultados semestrais do primeiro da educação formal, que deve desenvolver atividades sobre os temas específicos a disciplina, porém focando nas atividades de alfabetização e matemática.

Durante a coleta de dados A1 teve apenas uma aula de ciências – sobre os seres vivos. A criança acompanhou a aula, e assim como nas outras disciplinas a professora teve o cuidado de explicar pausadamente para a criança o que explicou para a turma.

As aulas de ciências de A2 consistem na leitura de textos didáticos do livro adotado e na execução das atividades propostas no livro, porém, como já mencionado a criança participante tem dificuldade em interpretar; então, a professora deixa a criança ler o texto, depois de um tempo conversa com ele o tema trabalhado, e em seguida explica os exercícios um a um.

A3 não teve aulas de Ciências durante o período da coleta de dados, pois como esclarecido pela professora a turma está com muita dificuldade em leitura, logo o foco das atividades tem sido a alfabetização.

A partir desses breves destaques das observações realizadas no cotidiano de cada criança participante, percebe-se que toda a riqueza de atividades, propostas pelos PCNs, que poderiam ser trabalhadas na disciplina são pouco desenvolvidas, não tendo a devida atenção e espaço no currículo escolar.

6.5 - História

Os conteúdos desenvolvidos em sala de aula devem partir da história do cotidiano da criança para a história de outros espaços e tempos. Os PCNs enfatizam que nos primeiros anos, como as crianças estão no início da alfabetização, as aulas devem pautar-se em fontes orais e iconográficas, e a partir delas promover trabalhos que estimulem a escrita (BRASIL,2000c)

Nas observações em sala de aula percebeu-se que:

A1 tem poucas aulas de História, e as aulas são condizentes a proposta dos PCNs, pois na aula do dia 19/11, dia da Bandeira, a professora trabalhou a data conversando com as crianças sobre o significado das bandeiras que conhecem (ver apêndice 10).

A2 tem aulas semanais de História, quando a professora desenvolve com as crianças os temas propostos pelo livro didático adotado. As aulas consistem na leitura e interpretação de textos que servem de base para a resposta aos questionários.

A3 não teve aulas dessa disciplina durante a coleta de dados, pois segundo a professora as crianças estão com problemas de leitura e escrita, logo as aulas estão centradas em estimular a alfabetização, deixando as outras disciplinas em segundo plano.

6.6- Geografia

Segundo os PCNs a disciplina de Geografia deve ser desenvolvida de acordo com a capacidade das crianças, nos primeiros anos, como a leitura de textos ainda não pode ser realizada, deve se trabalhar observações de paisagens, leitura de imagens e outras atividades condizentes com as competências das crianças.

Assim como na disciplina de História, essa disciplina é pouco presente nos primeiros anos escolares.

A1 não teve aulas específicas de Geografia durante a coleta de dados, o que as crianças têm são conversas e explicações sobre países distantes, tipo de clima, geralmente conversas decorrentes de alguma leitura de livro ou da iniciativa e curiosidade de alguma criança.

A2 tem aulas semanais da disciplina, que são desenvolvidas seguindo o mesmo método das aulas de História – leitura e interpretação de textos do livro didático, que servem de base para responder os questionários propostos.

A3 como já mencionado está tendo aulas focadas em atividade leitura e escrita, então não teve aula de outras disciplinas durante o período de coleta de dados.

A descrição e discussão sobre o desempenho das crianças participantes em cada uma das disciplinas selecionadas para a pesquisa, quando comparadas as notas atribuídas a cada disciplina deixam dúvidas sobre a função das avaliações explicitadas e sobre a o conceito atribuído ao desempenho de cada um.

A observação em sala de aula e os resultados das avaliações demonstram que as crianças precisam de diferentes métodos e recursos que as auxiliem, contribuindo com seu aprendizado, mas o que se percebe são o que Luckesi (2006) denomina de avaliações diagnósticas, as quais avaliam e quantificam o que a criança aprendeu, mas não servem de base para a continuação e revisão do que é ensinado, não interferem no currículo desenvolvido em sala de aula.

Poker (2008) defende que o currículo deve ser ajustado para responder às necessidades educacionais de todos, inclusive das crianças com deficiência.

Monteiro e Manzini (2008) defendem o currículo equilibrado, um currículo que responda as necessidades individuais das crianças, sem mudar o objetivo do ensino, mas realizando-se ajustes e adaptações.

A partir das considerações dos referidos autores e dos PCNs entende-se a necessidade de mudanças e adaptações no currículo, desde que tais mudanças não

consistam em outro currículo, à parte para crianças com necessidades educacionais especiais, pois isso contradiz os princípios da inclusão.

Dentre as adequações curriculares para crianças com surdez Poker (2008) e Fernandes (2003) elencam:

- o professor deve falar de frente para a criança;
- o professor deve utilizar diferentes recursos de comunicação;
- o professor deve organizar as atividades sob orientação do professor especializado;
- o professor deve organizar o espaço para que o aluno fique de frente para ele e possa observar o resto da sala;
- o professor deve lecionar em uma sala que não seja exposta a ruídos, pois isso dificulta o uso do AASI e dos resíduos auditivos;
- o professor deve utilizar recursos visuais que favoreçam o aprendizado;
- o professor deve realizar avaliações que considerem o nível de compreensão das crianças;
- o professor deve desenvolver atividades de diferentes formas, explorando a capacidade e as possibilidades das crianças.

Essas adequações curriculares viabilizam a participação do aluno com surdez e sua aprendizagem.

Ainda segundo Poker (2008) o trabalho pedagógico realizado com a criança com surdez deve se basear na audição residual dessas crianças e na interferência dessa audição no desenvolvimento da linguagem e da fala, ou seja, as adequações curriculares deveriam pautar-se nisso, mas a observação realizada para a pesquisa difere desse ideal.

Todas as crianças participantes da pesquisa sentam na primeira carteira e as professoras procuram falar de frente para elas, umas das adequações curriculares elencadas que é presente e eficaz.

As atividades realizadas com A1 e A2 são as mesmas realizadas com as outras crianças da sala, o que difere é a explicação individual mais pausada e articulada feita pela professora. Porém A3 não faz as mesmas atividades que as outras crianças da sala por não estar alfabetizada, e assim suas atividades são variações simplificadas das atividades desenvolvidas com as outras crianças.

Em relação a organização das atividades em parceria com os professores especializados, ou no caso das escolas observadas com os professores da educação especial, isso não acontece, uma vez que elas não tem contato, exceto P3 que conversa

com a professora da educação especial relatando o desempenho de A3 em sala, mas não prepara atividades e ou troca experiências.

Como já discutido as professoras participantes não tem contato com os professores da educação especial, assim como não recebem qualquer tipo de recurso para a prática em sala de aula, além dos materiais convencionais: lousa, giz, papéis, lápis, cola, tesoura e livros.

Assim como A1 e A2 fazem as mesmas atividades que as outras crianças, também fazem as mesmas avaliações, ou seja, o currículo desenvolvido com elas em sala de aula é o mesmo, e a adaptação curricular observada é a explicação individual, de frente para a criança de forma mais articulada e pausada, para que ela ouça e faça a leitura orofacial.

As observações realizadas permitem perceber que o apoio recebido pelas crianças consiste: no atendimento oferecido no HRAC – USP para manutenção do AASI; atendimento fonoaudiológico oferecido pelo Sistema Único de Saúde (SUS) da cidade; atendimento especializado no contra turno do horário de aula na própria escola; os pais e familiares que estão sempre em contato com as professoras para saberem do desempenho e das dificuldades das crianças para auxiliá-las em casa; os amigos de classe que explicam, ajudam e exemplificam o que deve ser feito ou o que foi dito na aula.

As professoras participantes têm pouco apoio para execução de suas práticas, e por isso recorrem a cursos de especialização, como fizeram P2 e P3 ou a leituras e pesquisas sobre o tema.

A Educação Especial que poderia apoiar e realizar um trabalho colaborativo com as professoras do ensino regular para efetivar a inclusão como defendido por Glat; Pletsch e Fontes (2007) continuam trabalhando a parte, no mesmo espaço, mas sem trocar idéias, experiências e atividades.

Como revelado nas falas das professoras a Secretaria Municipal de educação da cidade onde a pesquisa foi realizada não oferece cursos e ou preparo para as professoras da rede regular, e assim a atuação das professoras em sala de aula é desprovida de recursos materiais e de conhecimento específico para lidarem com a realidade que vivenciam.

7 - Considerações finais

Essa pesquisa teve como objetivo investigar e analisar o ensino e aprendizagem de crianças com surdez incluídas no ensino regular. A pesquisa foi realizada na rede municipal de ensino de uma cidade de médio porte do interior paulista, logo, a análise dos dados representa uma realidade específica, uma parte da realidade da inclusão no país.

Para desenvolver a pesquisa selecionou-se instrumentos de coleta e análise de dados, os quais foram pertinentes, pois possibilitaram caracterizar os participantes, observar e registrar dados, fatos e observações obtidas em sala de aula, as quais foram analisadas qualitativamente.

Para uma melhor compreensão sobre o tema e para atingir o objetivo da pesquisa procurou-se verificar o conhecimento das professoras participantes para ensinar crianças com surdez e verificar as dificuldades de aprendizagem das crianças participantes.

A análise dos dados indica que as professoras das crianças participantes não tiveram formação específica para atuarem com essas crianças; não fizeram cursos preparando-as para essa realidade. As informações e apoio que tiveram foram conseguidos por iniciativa própria (cursos de especialização) ou através de troca de experiência com coordenadores e colegas de trabalho.

Assim as professoras se sentem receosas e elencam as dificuldades enfrentadas: dificuldade em alfabetizar e explicar conteúdos sem basear-se no som, na oralidade, ter uma sala numerosa, não ter apoio da educação especial ou da secretaria de educação.

Ou seja, a principal dificuldade pode ser considerada a falta de conhecimento e de recursos. Falta conhecer mais sobre a surdez, suas características e influência no aprendizado das crianças; faltam recursos, material específico, e cursos de formação.

A análise dos dados indica também que as crianças com surdez, embora com surdez moderada, usuárias de AASI e oralizadas têm dificuldade em entender o que é falado em sala de aula, além de utilizarem o resíduo auditivo, elas fazem leitura orofacial, sem a qual não compreendem perfeitamente explicações e conversas. Isso interfere no aprendizado delas, pois mesmo prestando atenção na aula, na professora precisam de uma explicação individual, realizada de frente para elas e ou da explicação de amigos de sala. Assim como as outras crianças, mesmo quando alfabetizadas elas têm dificuldade em interpretar enunciados, o que prejudica o desempenho em todas as disciplinas.

Língua Portuguesa parece ser a disciplina que as professoras tem maiores dificuldade em ensinar e as crianças em aprender, mas talvez as próprias professoras indiquem a causa desse fato: ensino baseado na oralidade e falta de recursos e materiais.

Em Matemática as crianças participantes têm dificuldade em compreender a proposta da atividade, ou seja, a dificuldade está na leitura e interpretação de texto, e não nos conceitos matemáticos.

Nas outras disciplinas, assim como em Matemática a dificuldade está na leitura e interpretação de textos, pois as aulas são esquematizadas no formato: leitura de texto didático seguida de resposta ao questionário, mais uma vez percebe-se a falta de recursos e materiais que contribuam não apenas com o aprendizado das crianças com surdez, mas de todas as crianças.

Entende-se que a principal dificuldade, não apenas de ensino e ou aprendizagem, mas a dificuldade para a educação dessas crianças, dificuldade para o sucesso da inclusão é a falta de preparo, de cursos de formação aos professores e de material.

A inclusão, descrita e estabelecida em leis, projetos e discursos viabilizou o aumento no acesso a educação, principalmente por pessoas com necessidades educacionais especiais, as quais por muito tempo foram marginalizadas, como descrito na introdução do trabalho. O acesso ao ensino regular é uma conquista, parte importante para a inclusão, mas que precisa ser melhor conduzida para que se concretize.

Dificuldades, barreiras e desafios são muitos e variados: a falta de preparo dos professores e falta de apoio efetivo aos professores que escolhem viver o desafio de ensinar crianças com necessidades especiais e falta de recursos suficientes que atendam suas necessidades. Esses professores ensinam da forma que consideram ser adequada, adaptando aulas e atividades, o que muitas vezes não condiz com o ideal, e nem com a atual concepção de educação indicada às crianças com surdez pela SEESP – o bilingüismo.

Como descrito durante o trabalho as crianças participantes são oralizadas e não sabem Libras, ou seja, tendem ao oralismo. A concepção de ensino oralista defende o uso da fala para que a pessoa com surdez se integre melhor em sociedade, e para isso propõe a adoção de técnicas como leitura orofacial e treinamento auditivo, técnicas que como descrito pelos responsáveis na resposta ao questionário de caracterização das crianças participantes não faz parte de suas vidas, porém mesmo sem uma orientação específica e consciente sobre tais técnicas é o que as crianças participantes fazem, e é assim que elas aprendem e se comunicam em sala de aula.

Embora diagnosticadas tardiamente, após os três anos de idade as crianças participantes desenvolveram a fala e freqüentam escolas regulares, públicas e próximas as suas respectivas casas, ou seja, apesar das dificuldades os avanços e pesquisas sobre o tema chegam a população, o que representa um grande avanço no acesso à educação, uma vez que todas as escolas de ensino regular da cidade recebem essas crianças.

As escolas municipais da cidade onde se realizou a pesquisa oferecem atendimento educacional especializado no horário oposto a que as crianças com necessidades educacionais especiais freqüentam o ensino regular, ou seja, as professoras participantes ficam em sala de aula e as professoras da sala de recursos na sala de recursos, não há comunicação, o que poderia contribuir com o trabalho de ambas e com o desempenho das crianças.

Os pais das crianças participantes são muito presentes na vida escolar das crianças, vão às reuniões de pais, ajudam os filhos nas tarefas, e mantêm contato com as professoras sobre o desempenho e as dificuldades das crianças em sala de aula, ou seja, oferecem apoio aos filhos e ao trabalho da professora.

Em síntese, a maior dificuldade de ensino está na falta de recursos materiais e de conhecimento para que as professoras desenvolvam um trabalho mais eficiente e efetivo, enquanto a maior dificuldade de aprendizagem está na compreensão de ordens e tarefas realizadas na maioria das vezes oralmente ou através de enunciados, os quais não são bem compreendidos pelas crianças participantes, que embora usem AASI e fazem uso da leitura orofacial, têm deficiência auditiva e nem sempre conseguem compreender aquilo que lhes é dito.

Apesar das dificuldades e dos desafios descritos não se pode desmerecer o significado dessas crianças estarem no ensino regular de escolas públicas, o que representa não apenas um ganho na luta pela igualdade e por direitos a que pessoas com surdez vêm buscando há muito tempo, mas o grande passo para a efetivação e sucesso da inclusão.

Apesar dos entraves e desafios a serem superados no ensino e aprendizado de crianças com surdez descritos nessa pesquisa, reconhece-se o empenho e a importância do trabalho realizado com as crianças participantes, mas também se pontua a necessidade de maior apoio às escolas, às professoras e às crianças com surdez, que pode ser realizado através de cursos de capacitação ou formação continuada realizado com as professoras da rede, disponibilização de material didático específico para facilitar o ensino e a aprendizagem, maior contato entre professores regulares e

professores da educação especial, ou seja, um trabalho coletivo em prol da educação de todos, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais.

Referências

- ANDRADE, M.C.G. As inter-relações entre iniciação matemática e alfabetização. In Nacarato, A.M.; Lopes, C. E. **Escritas e Leituras na Educação Matemática**. Belo Horizonte- MG: Autêntica,2005.192p.
- ANDRÉ, M E. D. A. ;LÜDKE, M; **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária LTDA. 1986.
- BEVILACQUA, M. C. ; FORMIGONI, G. M. P. **Audiologia educacional: uma opção terapêutica para a criança deficiente auditiva**. Carapicuíba, Revista Pró-fono, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP, 2007.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394/96**. Brasília: Secretaria Geral, 2006.
- BRASIL, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Resolução nº2, 2001.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000a.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000b.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro. DP&A, 2000c.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000d.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000e.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Secretaria Geral, 1999.
- BUENO, J.G.S. A educação do deficiente auditivo no Brasil – situação atual e perspectivas. In: BRASIL, **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEESP,1994.
- CARVALHO, R.E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre. Editora Mediação. 3ª ed. 2005.
- COSTA, M. P. R. **O deficiente auditivo**. São Carlos: EdUFSCar, 1994.
- COUTO-LENZI, A. Os mitos da surdez profunda. **Revista Integração** 9(21), 41-48 1999.

DELORS, J. Os quatro pilares da educação. In: BRASIL. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000, p. 89-101. (Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI).

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.155p.

FERREIRA, M.E.C. **O enigma da inclusão**: das intenções às práticas pedagógicas Educação e Pesquisa, São Paulo, 2007. Disponível em <www.scielo.br> acesso em: 20/10/2010

FONSECA M.C.F.R.; CARDOSO C.A. Educação Matemática e Letramento: textos para ensinar Matemática e Matemática para ler o texto. In **Escritas e leituras na educação matemática**. Belo Horizonte- MG: Autêntica, 2005.192p.

FORTUNATO, C.A.U. **RDLS**: uma opção para analisar a linguagem de crianças usuárias de implante coclear. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, 2003.

FORTUNATO- QUEIROZ, C..A.U. **Reynell developmental language scales (RDLS)**: Um estudo longitudinal em crianças usuárias de implante coclear. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de São Carlos, 2007.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R.S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação**. v.32, n.2,2007

GONZÁLEZ, E. **Necessidades Educacionais Especiais** – Intervenção Psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

KAMII, C. **A criança e o número**. Campinas – SP: Papyrus,2006, 125p.

LANZETTA, B.P.; FROTA, S.; GOLDFELD, M. Acompanhamento da adaptação de próteses auditivas em crianças surdas. **Revista Cefac**, São Paulo, v. 12, n.3, 2009.

LIMA, Soraiha M.; REALI, Aline M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?) In: **Formação de professores** – práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCar, 2006

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2006, 180p.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil** – História e políticas públicas. São Paulo: Editora Cortez, 2005. 208p.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Dez 2006, vol.11, no.33, p.387-405.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.S. e MARINS, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 61 – 85.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 2.ed., São Paulo: Hucitec/ Abrasco,1993.

MONTEIRO, F.M.A.; MIZUKAMI, M. G. N. Professoras das séries iniciais do ensino fundamental: análise de percursos e processos de formação. ?) In: **Formação de professores** – Práticas pedagógicas e escola.São Carlos: EdUFSCar, 2006.

MORORÓ, L. M. C.; BASSO, I.S.A influência da formação continuada: elementos mediadores necessários à ruptura das formas de pensamento cotidiano do professor sobre a prática pedagógica. In: **Processos formativos da docência** – conteúdos e práticas.São Carlos: EdUFSCar, 2005.

OMOTE, S. Diversidade educação e educação inclusiva. In: **Inclusão escolar**: As contribuições da educação especial, Marília: Fundepe editora, 2008.

OMOTE, S.et al Mudanças de atitudes sociais em relação a inclusão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, 2005. Disponível em <www.scielo.br> acesso em: 20/10/2010.

PADOVANI, C. M. C. A. **Redações de deficientes auditivos**: uma proposta de análise baseada no instrumento de Clay. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, 1997.

PEREIRA, V.A.; MENDES, E. G. Análise conceitual da deficiência auditiva – Perspectivas históricas e educacionais. In: **Educação especial** – aspectos conceituais e emergentes. São Carlos: EdUFSCar, 2009,179p.

PÉREZ GÓMEZ, A. L. P. As funções sociais da escola: a reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTAN, J.G.; GOMEZ, A. L. P. **Compreender e transformar o ensino**. São Paulo: Artmed, 1998.

PERRENOUD, P. **10 novas competência para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 2000.192p.

POKER, R. B. Abordagens educacionais e formas de atuação com o aluno surdo. In: **Inclusão Escolar**: as contribuições da educação especial, Marília: Fundepe editora, 2008.

REIS, A.C.M.B. **Integração da criança portadora de deficiência auditiva no ensino regular**: um programa de orientação a professores. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, 1996.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <www.scielo.br> acesso em 20/10/2010.

SILVA, N. M. **A construção do texto escrito por alunos surdos** (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, 1998.

SOARES, M. A. L. **A Educação do surdo no Brasil**. 2ª edição. Campinas – SP: Editora Autores Associados, 2005.128 p.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão – Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Sites Pesquisados:

Bureau Internacional d'Audiophonologie (BIAP). Disponível em: www.biap.org (acesso em outubro de 2010)

Declaração dos Direitos Humanos. Disponível em: www.onu.org (acesso em outubro de 2010)

Figura de representação da estrutura da orelha. Disponível em: <http://www.afh.bio.br>

Definição de deficiência auditiva, causas e graus de surdez. Disponível em: www.ines.org.br (acesso em outubro de 2010)

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> (acesso em outubro de 2010)

Implante Coclear. Disponível em: www.scumdoctor.com/cohcLEARimplants (acesso em outubro de 2010)

Organização Mundial de Saúde. Disponível em: www.oms.org (acesso em outubro de 2010)

Periódicos CAPES on line. Disponível em: <http://www.capes.gov.br> (acesso em outubro de 2010)

ANEXOS

Anexo 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
 Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
 Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676
 Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110
 Fax: (016) 3361.3176
 CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil
propg@power.ufscar.br - <http://www.propg.ufscar.br/>

CAAE 2469.0.000.135-09

Título do Projeto: CRIANÇAS COM SURDEZ INSERIDAS NO ENSINO REGULAR: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Classificação: Grupo III

Procedência: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Pesquisadores (as): Regiane da Silva Barbosa, Maria da Piedade Resende da Costa (orientadora), Prefeitura Municipal de São Carlos (colaboradora)

Processo nº:

Parecer Nº. 316/2009

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA - junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

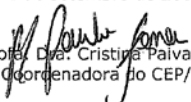
O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU:

A proposta de estudo apresentada atende às exigências éticas e científicas fundamentais previstas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 2 de setembro de 2009.


 Prof. Dra. Cristina Paiva de Sousa
 Coordenadora do CEP/UFSCar

Anexo 2

Notas

Disciplina	A1	A2	A3
Língua Portuguesa	7	5	4
Matemática	8	5	4
Ciências	*	5	4
História	*	5	5
Geografia	*	5	5

* No primeiro ano do ensino regular as crianças têm aulas de Ciências, História e Geografia, porém essas disciplinas não recebem notas.

APÊNDICES

Apêndice 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Regiane da Silva Barbosa, portadora do R.G. 33.070.353-5, pedagoga, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), venho solicitar sua participação na pesquisa intitulada “*Crianças Com Surdez Inseridas No Ensino Regular: Análise Das Condições De Ensino E De Aprendizagem*”, orientada pela Prof. Dr.^a Maria da Piedade Resende da Costa.

O objetivo da pesquisa é analisar as condições de ensino e de aprendizagem de crianças com surdez na sala de aula de escolas regulares, os dados coletados na Escola serão analisados e discutidos na Dissertação que será apresentada ao Programa de Educação Especial como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Assim, me comprometo, ao término da pesquisa, devolver as conclusões e informações obtidas através do estudo desenvolvido, sob forma de relatórios individuais da análise das condições de ensino e de aprendizagem, conforme interesse da Escola e dos participantes da pesquisa.

Sua participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador, a UFSCar ou qualquer outra instituição envolvida. Vale ressaltar que não haverá qualquer tipo de gasto financeiro. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser o desconforto frente a presença da pesquisadora em sala de aula, contudo, a elaboração desse trabalho ocorreu de forma a minimizar a ocorrência de tal desconforto, e devido a formação e experiência da pesquisadora na área, o ensino e aprendizagem das crianças com surdez pode ser beneficiado. Qualquer dúvida quanto aos procedimentos de pesquisa podem ser dirigidas a mim ou minha orientadora a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, e serão esclarecidas.

Os dados obtidos por meio dessa pesquisa são confidenciais e sua participação será mantida em sigilo. Além disso, a divulgação dos resultados dessa pesquisa será realizada de forma a evitar a sua identificação.

Você receberá uma cópia desse termo com o nome, o telefone e o endereço da pesquisadora e poderá entrar em contato quando quiser para o esclarecimento de qualquer dúvida.

Certa de contar com a colaboração de todos para a realização deste trabalho, agradeço antecipadamente.

Regiane da Silva Barbosa
Rua Rio Araguaia, 986
Jockey Club – São Carlos – SP
Tel: 16 33619228 ou 16 81172995

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ____ de _____ de 2009.

Assinatura do participante

Por favor, preencha os campos abaixo:

Nome: _____

Telefone para contato: _____ E-mail : _____

Data de Nasc.: ____/____/____

Apêndice 2

Questionário de caracterização das crianças participantes realizado com os pais

Nome: _____ idade da criança: _____

Idade do diagnóstico: _____

Grau de Perda auditiva: _____

Uso de AASI: _____

Atendimento na Educação Especial: _____

Atendimento fonoaudiológico: _____

Uso de Libras: _____

Apêndice 3

Questionário dos professores

Nome: _____ Sexo: _____ Idade: _____

Formação: _____

Tempo que leciona (anos): _____

Escola que atua: _____

Série que leciona: _____

1- Você teve alguma orientação para trabalhar com crianças com surdez?

Sim Não

Se a resposta for afirmativa, de que tipo foi a orientação?

2- Há quanto tempo possui alunos com surdez incluídos em sala de aula?

menos de 1 ano

de 1 a 3 anos

de 3 a 5 anos

mais de 5 anos

3 – Quais seus conhecimentos sobre surdez?

causas

graus

período de ocorrência

concepções educacionais

não tenho conhecimentos sobre surdez

Se tiver esse conhecimento, como ele foi adquirido?

4 – Como você se vê para trabalhar com crianças com surdez?

Capacitado

Capacitado, mas receoso

Sem capacitação

Justifique sua resposta:

5 – Você fez algum curso voltado ao ensino de crianças com surdez?

Sim Não

Se sim, como foi esse curso?

6 - A criança com surdez inserida em sua sala de aula consegue aprender os conteúdos escolares?

Sim Não

7 – Como é o desempenho do seu aluno com surdez?

Muito Bom

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

Justifique sua resposta:

8 – Em que disciplina seu aluno com surdez tem melhor desempenho?

Língua Portuguesa

Matemática

Ciências

História e Geografia

A que você atribui esse desempenho?

9 – Em que disciplina seu aluno com surdez tem pior desempenho?

Língua Portuguesa

Matemática

Ciências

História e Geografia

A que você atribui esse desempenho?

10 – Você tem dificuldades em trabalhar com a criança com surdez?

Sim Não

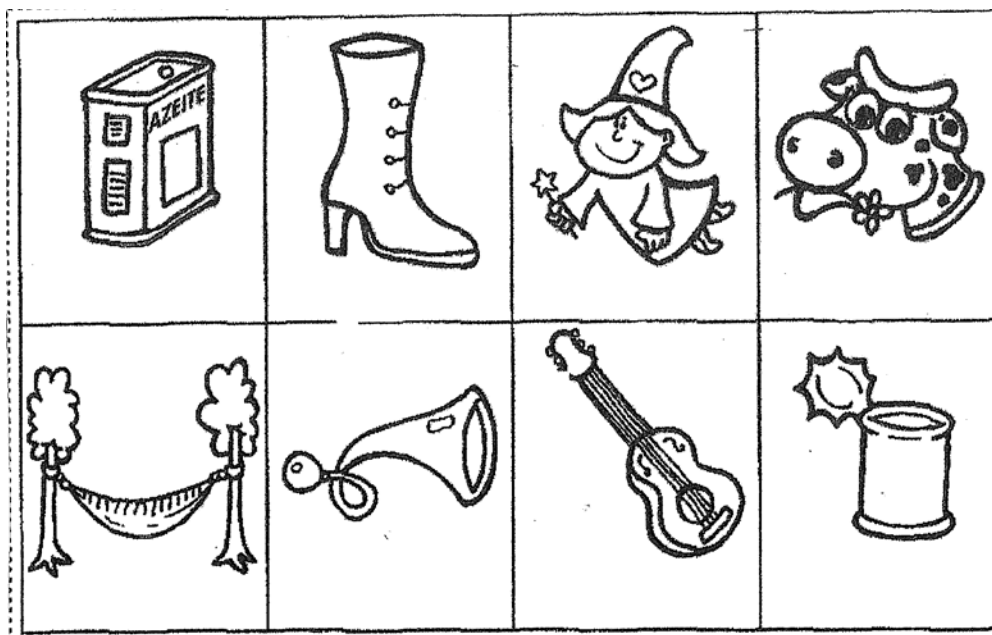
Se sim, quais são as principais dificuldades?

Apêndice 4

Registro da observação de A1 dia 20/10/09

“Quando as crianças voltam do recreio, a professora distribui folhas de atividade e escreve na lousa:

“6 – AUTO DITADO”



(atividade escaneada)

A professora explica que as crianças devem escrever o nome das figuras do jeito que consideram correto, sem copiar do amigo.

A professora vai até a mesa de A1 e explica a ela o que deve ser feito, então A1 começa a escrever.

Fico de longe observando e ela faz a atividade sem consultar os amigos, repetindo o nome das figuras para si mesma, e algumas vezes olhando para o alfabetário na parede da sala.

Ela me chama e aponta uma figura me dizendo que não sabe o que é, eu digo a ela que é um azeite, e ela escreve “ACEITE”, eu repito a palavra com a mão dela em frente a minha boca, para que ela sinta a vibração, então ela me olha, sorri e diz “é Z!”, o mesmo acontece com a palavra buzina, ela escreve “BUCINA”, mas como ela não me perguntou e a atividade deveria ser feita individualmente sem interferência na escrita, a palavra ficou assim.

Pergunto a ela qual o nome da próxima figura, ela me diz “FIOLÃO”, eu peço que ela escreva a palavra, ela escreve com F – “FIOLÃO”. Eu mostro a ela a diferença na articulação entre F e V. Ela repete o som que faço com cada um e parece entender, logo em seguida substitui o F pelo V. A professora observa e diz que é interessante, e me questiona como se faz, explico a ela que diz ser útil com outras crianças, as quais também trocam tal letra.”

Apêndice 5

Registro da observação da aula de A1 dia 17/11/09

Quando chego na sala há atividade na lousa:

-“RESOLVA:

$$5+2=$$

$$6+1=$$

$$8-5=$$

$$7+2=$$

$$2+2+1=$$

$$6-6=$$

$$5+0=$$

$$3+3+3=$$

$$74=$$

$$9+1=$$

$$10-7=$$

A professora pede atenção e explica que no mesmo exercício há contas de + e de -, logo devem prestar atenção no sinal, e enfatiza “+ a gente junta” e “- a gente tira”.

A1 começa a atividade e pede ajuda para a amiga ao lado, que mostra os dedos para que A1 a acompanhe na soma. A1 discorda do resultado da amiga e recomeça a contar os dedos. E assim, juntas elas fazem todos os exercícios.

A professora vai a lousa e passa mais exercícios:

“Dê os vizinhos

$$-14-$$

$$-7-$$

$$-27-$$

$$-20-$$

$$-33-$$

$$-30-$$

$$-49-$$

$$-10-$$

$$-8-$$

$$-37-$$

$$-19-$$

$$-39-$$

A1 faz o primeiro exercício e se deita na carteira, pois não sabe o que fazer. Vou até lá e pergunto porque ela não fez o segundo, ela me diz que não sabe o que é para fazer, então explico que o vizinho é o número antecessor e sucessor daquele que ela copiou, então ela inicia a atividade.”

Apêndice 6

Registro da observação da aula de A2 dia 30/10/09

“Cheguei a escola 8:30, após a aula de educação física. As crianças estão fazendo uma redação:

- “Relato de experiência
- escrever em 1ª pessoa
- usar verbos no passado
- expressar sentimentos e emoções
- obedecer a ordem cronológica
- fatos devem ser reais.”

A professora lê textos para explicar, conversa com eles sobre a emoção no texto e sobre as “regras” para escrever.

A2 está escrevendo, mas para de escrever enquanto a professora lê textos de outras crianças, fixando o olhar no rosto da professora.

Depois de um tempo a professora lê o texto de A2 e diz que o texto deve ser em 1ª pessoa e ele escreveu sobre um garoto, então ela pega outra folha e diz que ele deve escrever um fato que aconteceu com ele. Ele presta atenção no que ela diz e concorda com a cabeça.

Chega a hora do recreio. As crianças descem e eu fico na sala lendo o que ele escreveu. A professora me autoriza a copiar o texto escrito por ele. Segue a transcrição:

“o garoto foi brinca de carrinhos Ele viu homem belado dissera no bar brinquedo de carrinhos de garoto chorando na sua mãe dele viu garoto chorando o Tiago que você ta chorando Tiago falam pra mãe dele homem foi pego meu carrinhos mãe dele foi no bar Tiago falou pra mãe foi esse homem mãe tiago foi na casa depois a mulher foi na casa de Tiago viu mulher fala dos Tiago você. Esta aí mãe de Tiago viu.”

O texto não segue as exigências da professora e não tem coesão. A professora comenta comigo que os textos de A2 são sempre assim, e para compreender o que ele escreveu é preciso perguntar a ele.

Em seguida a professora vai à lousa e escreve:

“Pontuação

Pontue o texto a seguir com atenção:

Aninha e João

A mãe de Aninha disse

Meninas não sobem em árvores

João subiu na mangueira

A mãe exclamou

Que menino corajoso

A mãe ensinou para Aninha

Menina boazinha deixa o que é seu arrumado

Depois que voltou do colégio João fez os deveres deixou os livros e cadernos espalhados em cima da mesa e foi brincar.

A mãe riu

Igualzinho ao pai

E pediu para Aninha

Minha filha arrume as coisas do seu irmão por favor

(Lucia Miners)”

Depois que A2 copiou a atividade da lousa, vou até a mesa dele e pergunto se ele já fez, ele diz que não, então um amigo sentado ao lado diz a ele que é só colocar ponto final e vírgulas. A2 sorri e começa a fazer a atividade. Chega a minha hora de ir embora, me despeço e saio.

Apêndice 7

Registro da observação da aula de A3 dia 01/12/09/09

“Quando elas voltam a professora escreve na lousa.

“MATEMÁTICA

ESCREVA OS NÚMEROS POR EXTENSO:

416-

98-

48-

136-

223-

140-

194-

207-

ARME E EFETUE:

F) $123+144+107=$

G) $83+12+28=$

H) $98+30+27=$

I) $56+31+43=$

J) $165+123+110=$ ”

A3 copia da lousa e resolve os exercícios. Quando termina leva o caderno para a professora ver. Ele fez o 2º exercício, então a professora explica que no 1º ele deve escrever o nome dos números, e corrige o 2º exercício, mostrando como armar as contas, “número embaixo de número”. A3 faz os exercícios, mostra a professora, que diz que agora estão corretos, então ele se debruça na carteira e espera os amigos terminarem. Cada criança que termina vai até a mesa da professora mostrar o que fez.”

Apêndice 8

Registro da observação da aula de A3 dia 20/11/09

“A professora lê a história “árvore de natal” e pede para que reescrevam a estória. A3 rapidamente escreve, mas não le o que escreveu quando peço.

A professora diz que quem terminar pode fazer um desenho de natal no caderno, mas A3 parece não entender pois continua debruçado sobre a mesa.

Peço para A3 abrir o caderno e fazer o desenho, ele se anima e começa a desenhar, não ouviu o que a professora pediu porque estava debruçado sobre a mesa.”

Apêndice 9

Registro da observação da aula de A1 dia 27/10/09

“A professora vai à lousa e escreve um exemplo de bilhete, lembrando a ordem (nome da pessoa que receberá o bilhete, a informação, agradecimento, assinatura). A professora enfatiza que devem escrever a data. A1 presta atenção na explicação, e copia o exemplo da lousa:

“ EXEMPLO: THAIS
POR FAVOR ME EMPRESTA UMA CANETA VERMELHA.
MUITO OBRIGADA
ANA”

A professora chama A1 na lousa e explica pausadamente a estrutura do bilhete.

A professora chama uma criança por vez dizendo para quem devem escrever o bilhete.

Enquanto a professora chama as crianças A1 acompanha a movimentação, esperando por sua vez.

A professora pede para eu ajudar A1 a escrever o bilhete para uma amiga da sala. Vou a carteira de A1 e vejo que ela já escreveu o nome da amiga, e está começando a copiar a mensagem do bilhete escrito na lousa, então eu explico a ela o que deve ser feito e pergunto o que ela quer escrever para a amiga. Ela me conta que hoje vai dormir na casa dessa amiga, e por isso vão brincar muito depois da escola, então sugiro a ela que escreva isso no bilhete e ela escreve:

“ VOU DORMIR NA SUA CASA HOJE.
VAMOS BRINCAR.
A1”

Ela escreve bem, se confunde nos RS finais de dormir e brincar, me perguntando se é R mesmo.”

Apêndice 10

Registro da observação da aula de A1 dia 19/11/09

“Chego a sala de aula e a professora está apagando o cabeçalho da lousa.

Cumprimento as crianças e me sento. A professora pede atenção dizendo que hoje vai ensinar algo novo. Ela pergunta se alguém sabe o que é armar uma conta, e explica que é deixá-la em pé. A1 presta bastante atenção na professora.

$$\begin{array}{r} 17+21= \quad 17 \\ \quad \quad \quad \underline{+21} \end{array}$$

A professora explica onde fica o sinal da conta e enfatiza que os números devem ficar um embaixo do outro.

Ela explica que primeiro devem olhar para a última coluna de números “7+1=8” e 1+2=3” Enquanto fala a professora olha para A1, repetindo a explicação, até que A1 levanta os dedos e soma, assim como os amigos.

Em seguida a professora explica a “conta de menos” – subtração.

$$\begin{array}{r} 29 \\ \quad \quad \quad \underline{-17} \\ 12 \end{array}$$

A professora explica como devem armar – número embaixo de número, posição do sinal da conta – e enfatiza que o sinal – indica que devem tirar, abaixar os dedos.

A1 acompanha a explicação, mas confere os dedos com a amiga ao lado.

A professora passa na lousa algumas contas dizendo que devem copiar tudo de depois armar e resolver as contas.

$$23+46= \quad 49+30= \quad 28+31= \quad 13+26= \quad 18+11= \quad 23+35=$$

$$48-34= \quad 37-11= \quad 34-33= \quad 29-18= \quad 37-25=$$

A1 me chama e diz que não sabe fazer, então a professora pede para que eu a ajude enquanto ela explica a alguns outros alunos que também estão com dúvidas. Então eu a ajudo a armar a conta e em seguida explico que ela deve somar os números da direita (unidade) para depois somar os números da esquerda (dezena), e ela soma representando os números com os dedos da mão, porém quando a soma

envolve números maiores que 5 ela se perde e pede para que eu a ajude. Eu a ensino a fazer palitinhos no canto da folha, e assim ela termina as contas e começa a ajudar a amiga ao lado que se irrita, pois diz que quer fazer sozinha também, então digo a A1 para que feche o caderno e deixe os amigos fazerem sozinhos.”