

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2021.r2a37>

Recebido em: 15/08/2021

Aceito em: 27/10/2021

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR

PEDAGOGICAL PRACTICES FOR DEAF STUDENTS IN THE EARLY YEARS OF REGULAR ELEMENTARY SCHOOL

Francielly Silva França

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6778-7731>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0992245910459537>

Especialista em Educação Especial-Geral

E.M.E.I.E.F Joaquim Vicente Rondon, Brasil

E-mail: fran543h@gmail.com

Ozineide Alves Miranda Oliveira

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7268-362X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0178079499279990>

Especialização em Libras com Ênfase em Tradução e Interpretação

Universidade Federal de Rondônia e E.M.E.I.E.F Joaquim Vicente Rondon, Brasil

E-mail: ozineidinha@gmail.com

Wendel de Oliveira

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0881-2711>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4552170860000727>

Mestre em Educação Inclusiva e Diversidade

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

E-mail: wendelmel@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar as práticas pedagógicas aplicadas aos alunos surdos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular. Essas informações auxiliarão nas estratégias de atendimento de qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos. Apresentam-se também as características da surdez como ocorre o desenvolvimento cognitivo desses alunos, bem como análise do processo inclusão e integração e suas distinções. Relata ainda a utilização do método bilíngue, que considera a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como a língua natural dos surdos (L1) e a língua portuguesa como segunda (L2). Apresenta também os direitos previstos por lei para um atendimento de qualidade que assegura a presença do intérprete, em sala de aula, e o reconhecimento da LIBRAS como a língua natural dos surdos. Ressalta-se que a utilização do termo “deficiente auditivo” neste trabalho, se dá por conta de que, alguns documentos e leis, utilizam-se de termos clínicos terapêuticos

para referir-se a surdez como “deficiência” na sociedade. As informações necessárias para a análise foram obtidas através de pesquisa qualitativa e referências bibliográficas, as quais são: Damazio (2007); Mantoan (2003); Sassaki (1997); Pereira (1980); Camargo (2001); Valéria Arantes (2006); MEC/SEESP (1997) e LDBN 9493/96.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Aprendizagem. Surdez.

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the pedagogical practices applied to deaf students in the Early Years of Regular Elementary School. This information will assist in quality care strategies in the teaching and learning process. The characteristics of deafness are also presented as the cognitive development of these students, as well as analysis of the inclusion and integration process and its distinctions. It also reports the use of the bilingual method, which considers LIBRAS (Brazilian Sign Language) as the natural language of the deaf (L1) and the Portuguese language as the second (L2). It also presents the rights provided by law for a quality service that ensures the presence of the interpreter, in the classroom, and the recognition of LIBRAS as the natural language of the deaf. It is notepoint that the use of the term "hearing impaired" in this study, is due to the knowledge that some documents and laws use therapeutic clinical terms to refer to deafness as "disability" in society. The information needed for the analysis was obtained through qualitative research and bibliographic references, which are: Damazio (2007); Mantoan (2003); Sassaki (1997); Pereira (1980); Camargo (2001); Valeria Arantes (2006); MEC/SEESP (1997) and LDBN 9493/96.

Keywords: Pedagogical practices. Learning. Deafness.

1 INTRODUÇÃO

Na busca de estratégia e atendimento de qualidade para o aluno com surdo, torna-se, essencialmente, necessário o conhecimento desta deficiência. Para fornecer um atendimento satisfatório e eficiente é preciso que os educadores e intérpretes trabalhem de forma conjunta para a realização da construção do conhecimento dos alunos.

O direito da criança, com deficiência ou não, está assegurado conforme o artigo 205 da Constituição Federal, “todos têm direito a educação”. Sendo assim, a criança surda tem o direito de participar do processo educacional e, assim, ter o seu direito de cidadão. Desta forma, a mesma possui o direito a métodos e recursos educativos de acordo com as suas especificidades educacionais que auxiliarão na construção do seu conhecimento e está assegurado pela Lei Nº 9.394/96, Art. 59, I. "Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Para Camargo, (2001, p. 76) “As práticas educacionais para esses alunos têm que proporcionar o desenvolvimento das suas capacidades, para que sejam capazes de ler, escrever e se comunicar satisfatoriamente e ter um domínio adequado das atividades escolares.” Essas práticas têm que ter como meta formar educandos conscientes para que possam ser cidadãos com coragem para vencer, superar suas dificuldades e os preconceitos da sociedade. É necessário que o educador proporcione a esses educandos momentos de interação com o objeto do conhecimento, com seus colegas e comunidade escolar, pois o processo de construção desse conhecimento não ocorre apenas no interior do sujeito, mas também na diversidade, na qualidade de suas interações e na relação que ele estabelece com o meio.

Segundo Damázio (2007, p. 19),

Existem três tendências educacionais na educação do aluno com surdez: a oralista visa a capacitação da pessoa com surdez para que possa utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como única possibilidade linguística, com o uso da voz e leitura labial; a comunicação total por sua vez utiliza todo e qualquer recurso possível para a comunicação, potencializando as interações sociais, considerando as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos e o bilinguismo que visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização das duas línguas no cotidiano tanto no escolar como no social, quais sejam: a língua de sinais e a língua portuguesa.

Em suma, as ações educativas realizadas pelo educador devem ser adaptadas de forma que atendam às necessidades dos alunos surdos, e atinjam as metas traçadas, despertando neles o interesse e desejo de se apropriarem do saber e do saber fazer.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Os elementos norteadores que baseiam esta pesquisa foram coletados de forma qualitativa e revisão bibliográfica, através de livros de autores da área de Surdez e Educação Especial. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. LDBN nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Decreto nº

5.626 de 22 de Dezembro de 2005, no qual Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Decreto 3.298 de 20 de Dezembro de 1999. No qual Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Lei Complementar nº 2.656 de 23 de Setembro de 2019. Inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os profissionais do Magistério, Professores da Educação Infantil e demais profissionais da educação. Porto Velho. Lei Complementar nº 472/2009 de 07 de Abril de 2009. Criação do cargo do Profissional Intérprete em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, na rede municipal de ensino e das outras providências do Município de Porto Velho/RO.

2.1 O SURDO E AS PRÁTICAS DE ENSINO E A CARACTERIZAÇÃO DA SURDEZ

Para que se possa buscar estratégias para o atendimento do aluno surdo faz-se necessário nos apropriarmos de como a surdez tem sido descrita nos documentos e leis.

Rinaldi (1997, apud CAMARGO, 2001, p. 10):

Define a deficiência auditiva como a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado deficiente auditivo total o indivíduo que não possui a capacidade de ouvir e o deficiente auditivo parcial aquele cuja audição é funcional com ou sem prótese auditiva.

Segundo Lopes Filho e Russo (1997, apud CAMARGO, 2001, p. 13 – 14) as perdas auditivas podem ser divididas em:

- Deficiência condutiva auditiva: é caracterizada pela perda do volume sonoro que pode ser tratável e curável. Podem ser causadas por doenças ou obstruções existentes no ouvido externo ou no ouvido interno e pode ter origem numa lesão da caixa do tímpano ou do ouvido médio.
- Deficiência sensorial neural: esta deficiência resulta de danos causados pelas células sensoriais auditivas ou no nervo auditivo. E causado por um problema hereditário, num cromossoma que pode ser provocado por lesões durante o nascimento ou no feto em desenvolvimento, quando como uma gestante contrai rubéola. Também ruídos excessivos e persistentes podem resultar numa perda de audição neurossensorial, pois aumenta a pressão

numa parte do ouvido interno, o labirinto, causando a deficiência. E infelizmente este tipo de deficiência é irreversível.

- Deficiência Mista: consiste em uma lesão do aparelho de transmissão e recepção, ocorre quando há alteração no ouvido externo ou médio e o interno, devido a fatores genéticos ocasionado por má formação.

De acordo com o Decreto Federal 3.298, de 20 de dezembro de 1999, a deficiência auditiva é uma “perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando em graus e níveis”.

De acordo com Davis e Silvermann (1970).

- A audição está normal quando há uma diminuição de até 15dB.
- A perda entre 16 e 25 dB, corresponde à deficiência auditiva suave.
- Leve quando a perda varia de 26 a 40 dB.
- Moderada entre 41 e 55 dB.
- Moderadamente severa entre 56 e 70 dB.
- Severa entre 70 e 90 dB.

E quando a perda é maior, há uma deficiência auditiva profunda que impede o indivíduo de ouvir a voz humana e adquirir, espontaneamente, o código da modalidade oral da língua, mesmo com o uso de prótese auditiva.

Recentemente, o artigo 7º, do capítulo IX, das disposições finais do Decreto nº 5.296, de 2004 - considera Deficiência Auditiva como a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

3 O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A capacidade de desenvolvimento cognitivo e intelectual do surdo é a mesma que dos ouvintes. Segundo as autoras Strobel e Botelho (apud BRAGA, 2010) o bebê surdo se desenvolve da mesma maneira que os outros bebês, o que acontece é que quando ele chega à fase da comunicação os pais do bebê surdo tentarão fazer o mesmo se, caso, tenha sido criado num ambiente onde a Libras (Língua Brasileira de Sinais) seja utilizada. Sendo assim, a criança surda aprenderá a se comunicar e desenvolverá um vocabulário imitando seus pais, porém suas palavras não serão em português e sim na língua de sinais.

De acordo com Quadros e Cruz (2011, p. 36),

Observa-se que os pais até receberem o diagnóstico da surdez, geralmente estabelecem uma comunicação oral e/ou gestual com o filho surdo, mas com limitação significativa em diversos momentos. Consequentemente, as crianças, quando ingressam no programa de estimulação precoce, apresentam atraso na linguagem (compreensiva e expressiva), em diferentes níveis devido à falta de acesso a uma língua que pudesse ser recebida e internalizada de forma natural. Portanto, o processo de aquisição e desenvolvimento linguístico de uma criança surda filha de pais ouvintes é diferente do processo de uma criança ouvinte filha de pais ouvintes.

Se não houver comunicação visual por parte da família, a criança surda terá grandes dificuldades tanto na comunicação como na aprendizagem, pois além de ter que aprender a segunda língua que é o português será necessário também a aquisição da língua de sinais, sendo que a mesma deveria ter aprendido de forma natural ao longo do seu crescimento.

Conforme Quadros e Cruz (2011, p. 39) “estudos realizados com pais ouvintes que usam a língua de sinais com seus filhos surdos evidenciam que os pais procuram adequar o nível de linguagem à criança, assim como fariam na língua falada, caso tivessem uma criança ouvinte”.

Segundo Spencer e Harris (2006, Apud QUADROS e CRUZ, 2011, p. 39):

As mães conversam com seus filhos surdos sobre situações que estão realizando no momento da conversação. Diferente das mães surdas com filhos surdos, as mães ouvintes usam menos estratégias para estabelecer um olhar com a criança, tais como o toque no corpo para chamar a atenção da criança, o posicionamento do corpo e/ou da face no campo visual da criança, entre outras formas fundamentais para o estabelecimento da comunicação visual. Como resultado disso, as crianças surdas estabelecem o olhar e o mantêm por períodos mais longos com mães surdas do que com mães ouvintes.

No âmbito educacional, está comunicação deverá continuar sendo feita e o Decreto nº 5.626/05 que regulamentou a Lei 10.436/02, torna o ensino de Libras uma disciplina curricular obrigatória no curso de formação de professores. É necessário também que nas instituições de ensino haja, em sala de aula, um intérprete de Libras, para que o aluno receba o conteúdo apresentado pelo educador. Lembrando que o educador não pode limitar a

comunicação com seu aluno apenas por intermédio do intérprete, é preciso que haja um contato direto entre educadores e educando.

A escola deve oferecer aos educadores, funcionários e educandos o suporte necessário. Aos educadores e funcionários o curso de Libras, em todos os seus níveis que auxiliará na comunicação com estes alunos. E, para os surdos, a inclusão de “janela” com intérprete nos materiais audiovisuais, nos materiais impressos, desenhos do alfabeto manual e libras e outros que auxiliarão no desenvolvimento e construção do conhecimento.

Faz-se necessário também que o educador não apenas conheça a língua de sinais para se comunicar com o aluno. É preciso que o mesmo conheça a história de vida do seu aluno, sua família, qual a época e forma que ocorreu a aquisição da surdez, entre outros. Pois essas informações o ajudarão a compreender a necessidade do seu aluno e qual sua limitação em relação ao seu aprendizado.

Cabe ao educador o esforço de procurar compreender o seu aluno surdo, aprender a se comunicar na língua de sinais, desenvolver atividades que contribuam para a construção do seu conhecimento e atividades inclusivas que estimulem a interação deste aluno com os demais colegas da turma.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO

Ao se falar do processo de ensino aprendizagem do educando surdo, existem diversas dificuldades enfrentadas que devem ser consideradas e analisadas para que haja uma significativa reestruturação da realidade atual.

Segundo o Programa de capacitação de Recursos Humanos do ensino Fundamental desenvolvido pelo MEC (1997), o maior problema diante das especificidades do aluno surdo é a barreira da comunicação em língua portuguesa seja ela escrita ou oral. Este aprendizado ao longo dos anos tem sido a maior dificuldade para esses alunos e que apesar do esforço dos educadores e educandos nem sempre os resultados são satisfatórios.

Para que haja o aprendizado da leitura e escrita por alunos surdos faz-se necessário uma mudança de paradigma.

De acordo com Damázio (2007, p. 25) “o trabalho pedagógico de alunos com surdez nas escolas comuns deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço

que utilize a língua de sinais e a língua portuguesa”, pois esta tendência visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no seu cotidiano escolar e em sua vida social, considerada a língua de sinal a língua natural para o surdo e a língua da comunidade ouvinte como sua segunda língua e, segundo ela, utilizando esse método pode facilitar o processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa utilizando a língua de sinais.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (art. 58 e seguintes):

O Atendimento Educacional Especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

De acordo com Damázio (2007), para que esse desenvolvimento ocorra, faz-se necessário o Atendimento Educacional Especializado, em um período contra turno ao horário e aula e, segundo ela, se destacam três momentos didático-pedagógicos:

Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras, onde os conhecimentos de diferentes conteúdos curriculares são explicados em Libras pelo professor; Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras, onde os alunos terão aulas de Libras que facilitará o conhecimento e aquisição da mesma; Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da língua portuguesa, onde são trabalhadas as especificidades da mesma para os alunos com surdez. (DAMÁZIO, 2007, p. 25)

Lembrando que esse atendimento deve ser planejado de acordo com a necessidade de cada aluno.

Em relação ao intérprete, a participação do mesmo é tão importante em sala de aula que o Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005, Capítulo IV, regulamenta a presença do intérprete como garantia de acesso, comunicação e informação além da educação; conforme escrito no art. 14:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares

desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, desde a educação infantil até à superior.

Para que cada município possa de fato executar premissas da Constituição Federal deverá aprovar suas Leis Orgânicas, projetos que promova o ensino da L1 (Libras), como sua primeira língua de comunicação e a L2 (Língua portuguesa), como língua escrita para ensino no ambiente escolar, temos no âmbito Municipal um Projeto de Lei complementar nº 472/2009 que “dispõe sobre a criação do cargo do profissional de intérprete de Libras – Língua Brasileira de Sinais, na Rede Municipal de Ensino e da outras Providências.” Porém atualmente só temos 1(um) profissional na câmara municipal de Porto Velho para o atendimento acessível e na Secretaria Municipal de Ensino – SEMED não dispomos de nenhum profissional intérprete para intermediar a comunicação entre professor e aluno surdo.

A criança surda para ter o direito do aprendizado em Libras, precisa estudar na Escola Bilíngue existente na capital Porto Velho, que dispõe de professores bilíngues. Quanto às outras escolas regulares não dispõem desses profissionais, ofertando somente o ensino do AEE (Atendimento Educacional Especializado) dentro da própria instituição de Ensino.

Damázio (2007) diz que o papel do intérprete escolar é de extrema importância no processo de ensino aprendizagem do aluno deficiente auditivo, pois ele é o mediador da comunicação entre o educador e o educando e diversas atividades que acontecem na escola são também relacionados a ele. A função do intérprete escolar visa atender às necessidades de professores, alunos e comunidade escolar e promover a inclusão social dos mesmos.

Vale ressaltar que a função do intérprete, em sala de aula, é o de apenas mediar a comunicação entre professor e aluno e não o facilitador da aprendizagem. Sendo esses papéis absolutamente diferentes e precisam ser distinguidos e respeitados.

A participação do intérprete no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem é muito importante, porém faz-se necessário o acompanhamento de outros profissionais envolvidos na educação do aluno surdo. Para a efetivação do processo em escolas regulares há necessidade da implantação de auxiliares, para subsidiar a prática e a necessidade do professor titular da sala regular.

Além deste profissional é necessário que o aluno com surdo frequente o AEE (Atendimento Educacional Especializado) no contra turno recebendo apoio e subsídios teóricos dos professores em Libras, de Libras e do professor de língua portuguesa.

Ao se falar sobre o suporte para o desenvolvimento das práticas pedagógicas a autora Prieto (apud ARANTES, 2006, p. 56) acredita que “a formação dos profissionais da educação deve ter destacado valor quando a perspectiva do ensino é garantir a matrícula de todos os alunos no ensino regular, particularmente na classe comum”.

Consta na LDBN/96, em seu art. 58 III, que “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos em salas comuns devem fazer parte desse quadro”.

É dever dos órgãos competentes, seja das esferas Federal, Estadual ou Municipal, ter compromisso com a formação continuada dos educadores, para que os mesmos sejam capazes de elaborar e ampliar novas práticas pedagógicas que possam responder as especificidades de seus alunos, e assim aprimorar o atendimento dos mesmos.

Nesse sentido Xavier (apud ARANTES, 2006) considera que:

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e ao mesmo tempo configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade e cidadania.

Faz-se necessário também uma tomada de consciência por parte dos educadores, visto que, através de como se dá à mudança de suas práticas pedagógicas, haverá benefícios para os alunos, para a escola, o sistema de ensino e, assim, para o seu próprio desenvolvimento profissional.

Segundo o Programa de Capacitação de Recursos Humanos de Ensino Fundamental desenvolvido pelo MEC (1997, p. 287) a ação educativa da escola com esses educandos deve oferecer, não apenas conteúdos específicos como complemento do trabalho desenvolvido em sala de aula com os currículos regulares, faz-se necessário oferecer aos mesmos, condições de interagir com “o mundo ouvinte”, por isso, a aprendizagem não se dá apenas no interior do sujeito, mas também através da interação com o meio, em especial professores, colegas e comunidade escolar.

E, para que essa interação ocorra é necessário que as escolas tenham ações específicas acerca do processo linguístico do aluno surdo, um enfoque bilíngue. Para que esses alunos interajam é necessário que ocorra a comunicação entre eles. Em abril de 2002, foi reconhecida a Língua Brasileira de Sinais e o Decreto nº 5626, regulamentado em dezembro de 2005, legitima a atuação dos tradutores e intérpretes de libras e língua portuguesa de forma que garanta essa comunicação entre os surdos e os ouvintes no ambiente escolar através do intérprete.

Foi visando à melhoria dessa comunicação de pessoas surdas e ouvintes no processo educacional, em nosso município de Porto Velho-RO, que o Vereador Jurandir Bengala, pai de dois filhos surdos, Josilene Silva de Oliveira e Josivan Silva de Oliveira, elaborou um projeto de Lei nº 3.848/2019, que foi aprovado pela câmara através do Presidente Vereador Edwilson Negreiros, pela Lei nº 2.656/2019, sancionada em 02 de Setembro de 2019, no qual “dispõe sobre medidas necessárias para a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os profissionais do magistério, professores da Educação Infantil e demais profissionais da Educação”, em seu Artigo 1º Fica estabelecido que no ano de 2020, o sistema Municipal de Educação de Porto Velho, deverá adotar medidas para a inclusão da LIBRAS, como conteúdo obrigatório nos programas de formação continuada para os profissionais da Educação da rede Municipal de Ensino de Porto Velho.

De acordo com Mantoan, (2003) as escolas devem ensinar os alunos a valorizar as diferenças através da convivência com seus colegas, professores e pelas atividades socioafetiva estabelecida com a comunidade escolar e não excluir nenhum aluno de suas classes, programas, atividades e do convívio escolar em si. Também diz que para ensinar esses alunos, sem discriminação ou práticas de ensino especializadas, faz-se necessário a reestruturação do projeto pedagógico escolar e de todas as reformulações que o mesmo exige. Para assim poder se ajustar aos novos parâmetros da ação educativa.

Em suma, a escola deve desenvolver propostas educativas que propiciem a interação dos alunos com deficiência auditiva e/ou surdos com seus colegas ouvintes, professores e comunidade escolar. A escola é um espaço educativo que deve garantir a todos os alunos o direito a uma formação de qualidade, construindo cidadão crítico, autônomo e ciente de seus direitos e deveres.

Como podemos observar a maioria dos educadores vêem a necessidade de melhoria por parte do sistema educacional quando se trata da inclusão desses alunos.

O objetivo da inclusão é reconhecer e valorizar a diversidade da condição humana favorecendo a aprendizagem, a limitação desses sujeitos como forma de informações que auxiliem na elaboração dos planejamentos de ensino, garantindo assim, condições favoráveis para a construção da autonomia escolar e social dos mesmos tornando-os cidadãos de direitos iguais (ARANTES, 2006).

Segundo Mantoan (2003) “Mudar a escola é enfrentar muitas frentes de trabalho, onde as principais tarefas são: recriar o modelo educativo escolar, reorganizá-lo pedagogicamente, garantir aos alunos tempo e liberdade para a construção do conhecimento”. Qualificação dos profissionais com cursos de formação continuada, ofertados pela própria Secretaria Municipal de Educação. Valorizando assim, o profissional da educação. Desse modo, poderá ser cumprido o verdadeiro papel de inclusão do aluno surdo no ambiente escolar.

Sendo assim, a inclusão e a inserção de pessoas com necessidades especiais no ambiente escolar, de fato se adequa as especificidades desses sujeitos para que a construção do conhecimento ocorra e formem cidadãos críticos autônomos e conscientes de seus direitos.

Quando falamos em inclusão e integração há uma grande dificuldade sobre a compreensão e significados dos mesmos, visto que a integração é um processo de inserção de pessoas com necessidades especiais no âmbito social e educacional. Em relação a integração no âmbito social Sassaki (1997, p. 30 - 31) diz que:

A ideia de integração surgiu para derrubar a prática de exclusão social a que foram submetidas às pessoas deficientes por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas com deficiências eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência.

No âmbito educacional Kaufman, Gottlicko, Agord, Kukic (1975 apud PEREIRA, 1980, p. 3 - 5), apontam três elementos básicos que contribuem para sistematizar e orientar atitudes educacionais no sentido de integração do aluno com NEEs (Necessidades Educacionais Especiais) no ambiente escolar:

1. Integração Temporal — é a convivência dos alunos NEEs com os companheiros não possui NEEs na classe regular, de preferência realizada de forma gradativa e devidamente preparada.
2. Integração Instrucional — condições favoráveis na sala regular que facilitem o processo ensino aprendizagem.
3. Integração Social — refere-se ao relacionamento entre a criança NEEs e seus companheiros não NEEs dentro do grupo.

Esses elementos citados mostram que neste processo, as crianças com necessidades especiais é que devem se adaptar ao ambiente escolar e não este se adequar para atender às necessidades das mesmas. Já a inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de pequenas e grandes transformações, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas.

O movimento da educação inclusiva começou a tomar força com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em que as Nações Unidas garantiam a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos. O conceito de educação inclusiva surgiu no ano de 1994 com a Declaração de Salamanca. A ideia é que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular.

Promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5)

De acordo com Sasaki (1997) a inclusão social pode ser conceituada como:

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

De acordo com Mantoan (1997, p. 145):

A noção de inclusão não é incompatível com a integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocabulário integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém de fora do ensino regular. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoiam a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

A inclusão é a inserção da pessoa com necessidades especiais no ambiente escolar e social, tendo o ambiente social e escolar que se adequem às mesmas.

3 METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da pesquisa bibliográfica e a análise das práticas pedagógicas, possibilitou-se a compreensão de como são estruturadas as aulas pelo educador no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem do aluno surdo, sendo respeitadas suas necessidades, despertando neles o desejo pela busca de novos saberes e na formação de educandos críticos autônomos e conscientes para que possam ser cidadãos com coragem para vencer e superar suas dificuldades.

Notou-se ainda que é de extrema importância o trabalho conjunto por parte da escola regular com a escola especializada, afim de que ocorra o pleno desenvolvimento desses alunos.

O estudo realizado foi de grande relevância ao analisar as práticas pedagógicas utilizadas na formação da criança surda. Apesar de ser um tema amplamente discutido ainda há lacunas que precisam ser preenchidas para que haja um ensino de qualidade onde essas práticas possam responder às especificidades de seus alunos e aprimore o atendimento dos mesmos. É preciso um esforço de todos os envolvidos: escola, família, o próprio aluno e sociedade, pois somente com a participação de todos é que a educação do aluno surdo poderá ocorrer satisfatoriamente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, analisamos as práticas pedagógicas na formação da criança surda, nos Anos Iniciais do ensino fundamental regular e podemos compreender que faz parte do dever do educador utilizar todo e qualquer método que auxilie no processo de ensino e aprendizagem, não desconsiderando as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas desses alunos.

A maior barreira enfrentada pelo aluno surdo é a da comunicação em língua portuguesa, seja ela oral ou escrita. E para que essas barreiras sejam quebradas o trabalho pedagógico com esses alunos nas escolas comuns deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço que utilize LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e a Língua Portuguesa. Dessa forma, utilizando o método bilíngue facilitará o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa utilizando a língua de sinais. Sendo a língua de sinais considerada a língua natural do surdo e a língua portuguesa sua segunda língua.

Também é necessário que o educador desenvolva atividades que instiguem e motivem aluno surdo e atividades inclusivas que estimulem a interação do mesmo com os demais colegas e com o próprio educador, uma vez que o processo de aprendizagem é desencadeado a partir da motivação, que se dá no interior do sujeito, e está ligado com a interação que o aluno possui com o meio, em especial, com seus colegas, professores e comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

BRAGA, R. **Como educar alunos com deficiência auditiva**. 2010. Disponível em: <http://profissomestre.com.br/php/vermateria.php?cod=5047>. Acesso em: 17 maio 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. LDBN nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **A educação dos surdos**. Brasília: MEC/SEEPS, 1997.

CAMARGO, N. R. S. de. **Deficiente Auditivo e Aprendizagem Escolar**: Um Estudo de Caso. Rondonópolis: Univag, 2001.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado**: Pessoa com surdez. [S.l.: s.n.], 2007.

DAVIS, H.; SILVERMAN, S. R. Auditory Test Hearing Aids. In: DAVIS, H.; SILVERMAN, S. R. **Hearing and Deafness**. Holt: Rinehart and Winston, 1970.

RONDÔNIA. Câmara Municipal de Porto Velho. **Lei Complementar nº 2.656 de 23 de Setembro de 2019**. Inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os profissionais do Magistério, Professores da Educação Infantil e demais profissionais da educação. Porto Velho: Poder Legislativo – Câmara Municipal de Porto Velho, 2019.

RONDÔNIA. Câmara Municipal de Porto Velho. **Lei Complementar nº 472/2009 de 07 de Abril de 2009**. Criação do cargo do Profissional Intérprete em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, na rede municipal de ensino e das outras providências. Porto Velho: Poder Legislativo – Câmara Municipal de Porto Velho, 2009.

MANTOAN, M. T. E. A inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o debate. In: **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, M.T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção Cotidiano Escolar).

PLANALTO. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Redação dada pela Lei nº 12.796 de 04 de Abril de 2013. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 15 de abril de 2019.

PLANALTO. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Redação dada pela Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 15 de abril de 2019.

PLANALTO. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Redação dada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 28 de Setembro de 2019.

PLANALTO. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Redação dada pelo Decreto nº 3.298 de 20 de Dezembro de 1999. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D3298.htm. Acesso em: 19 de Julho de 2019.

PEREIRA, O. et al. **Educação especial**: atuais desafios. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

QUADROS, R. M. de.; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais: Instrumentos de Avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SASSAKI, R. K. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, A. da. Deficiência auditiva. In: DAMÁZIO, M. F. M. **Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.