

ADEQUAÇÕES PEDAGÓGICAS: UMA REELEITURA REFLEXIVA DAS PRÁTICAS DOCENTES PARA ALUNOS SURDOS

PEDAGOGICAL ADJUSTMENTS: A REFLECTIVE REELECTION OF TEACHING PRACTICES FOR DEAF STUDENTS

APTITUD PEDAGÓGICA: UNA REELECCIÓN REFLEXIVA DE PRÁCTICAS DOCENTES PARA ESTUDIANTES SORDOS

Lucimar Gracia Ferreira¹

Resumo: Este artigo objetivou conhecer as adequações pedagógicas que os professores realizam no planejamento para atender alunos surdos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada no município de Itapetinga-BA e que, devido as dificuldades dos dias atuais em que as escolas se encontram fechadas e sem aulas, foi realizada com apenas uma professora do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental II. Os dados foram alocados em quatro categorias de análise, a partir da técnica de Análise de Conteúdo. Foi evidenciado que a professora participante não é bilíngue e atende a aluna surda a partir da mediação de um intérprete de Libras. Ainda que questões como comunicação, relação, inclusão, planejamento e adequações curriculares são comprometidas, não abarcando a aluna surda. Assim, entendemos que a inclusão precisa urgentemente ser uma realidade nas escolas e atender aqueles que de fato precisam ser atendidos, mesmo com suas limitações.

Palavras-chave: Inclusão. Formação Docente. Práticas Pedagógicas.

Abstract: This article aimed to know the pedagogical adjustments that teachers make in planning to attend deaf students. This is a qualitative research, carried out in the municipality of Itapetinga-BA and which, due to the difficulties of the current days when schools are closed and without classes, was carried out with only one teacher of the 9th year of the Final Years of Elementary Education II. The data were allocated into four categories of analysis, using the Content Analysis technique. It was evidenced that the participating teacher is not bilingual and attends the deaf student through the mediation of a Libras interpreter. Although issues such as communication, relationship, inclusion, planning and curricular adaptations are compromised, they do not include the deaf student. Thus, we understand that inclusion urgently needs to be a reality in schools and serve those who in fact need to be served, even with their limitations.

Keywords: Inclusion. Teacher Education. Pedagogical practices.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Graduanda em Letras/Libras pela Universidade Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialização em Educação Especial e Inclusiva (FAEL). Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Educação Básica. Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (GPEP). E-mail: lucimargracia@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2152-735X>.

Resumen: Este artículo tuvo como objetivo conocer los ajustes pedagógicos que realizan los docentes en la planificación de la atención de estudiantes sordos. Se trata de una investigación cualitativa, realizada en el municipio de Itapetinga-BA y que, debido a las dificultades de los días actuales cuando las escuelas están cerradas y sin clases, se llevó a cabo con un solo docente del 9 ° año de los Últimos Años de Educación Primaria. II. Los datos se asignaron en cuatro categorías de análisis, utilizando la técnica de Análisis de contenido. Se evidenció que el docente participante no es bilingüe y atiende al alumno sordo a través de la mediación de un intérprete Libras. Si bien se comprometen temas como la comunicación, las relaciones, la inclusión, la planificación y las adaptaciones curriculares, no incluyen al alumno sordo. Así, entendemos que la inclusión necesita ser una realidad urgente en las escuelas y servir a quienes de hecho necesitan ser atendidos, incluso con sus limitaciones.

Palabras clave: Inclusión. Educación del profesorado. Prácticas pedagógicas.

Introdução

A educação está inserida no contexto social e tem como atribuição desenvolver a capacidade intelectual do sujeito, proporcionando-lhes conhecimentos e experiências culturais que contribui significativamente para uma formação que possa atuar nos campos políticos, econômicos e sociais coletivamente. Neste contexto, a Educação Básica tem perpassado por mudanças políticas e curriculares, isto tem afetado diretamente o currículo e as práticas pedagógicas no que se refere a sua atuação docente em sala de aula e a forma de aprender dos alunos.

É inquestionável o que tais mudanças vêm promovendo no meio educacional que recai sobre a responsabilidade docente em se manter atualizado no que concerne a sua formação em prol de atender as demandas impostas. Estas demandas têm como ponto de partida a “Educação Especial e Inclusiva” que deve buscar promover a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares (BRASIL, 2008).

A inclusão adentra os espaços educacionais na tentativa de que o outro se sinta inserido neste contexto. Assim, também se faz necessário, incluir o aluno surdo, pois, há muitas dificuldades de docentes/discentes no que se refere à comunicação entre ambos, bem como, o processo ensino-aprendizagem. Por isso, temos como objetivo conhecer as adequações pedagógicas que os professores realizam no planejamento para atender alunos surdos.

Educação inclusiva: para quem?

Durante muito tempo pessoas com algum tipo de deficiência era tido como descartável, inútil, discriminada, segregada e excluída do convívio social (QUADROS, 2006). Esta visão

retrógrada sobre aqueles que não nasciam “perfeito” foi mudando conforme o seu contexto, passando a ser visto como sujeitos passíveis de respeito e direitos a Educação/Inclusiva. A Educação Inclusiva iniciou nos Estados Unidos com a criação da Lei nº 94.142/1975 que buscou atender alunos com deficiências através de programas e projetos em prol de “escolas de qualidade para todos” (MRECH, 1998, p. 1).

Nesta perspectiva, houve e há mudanças “desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando”, sendo necessário (re) fazer o cenário histórico da inclusão (MANTOAN, 2003, p. 12). São recorrentes a visualização de leis, decretos, diretrizes, regulamentações entre outros, garantindo a obrigatoriedade de todos os sujeitos terem direito a educação de qualidade e gratuita.

Além disso, estes alunos também tem direitos garantidos quanto o acesso ao ensino regular em escola pública, programas de formação de professores para atender e ensinar este perfil de alunos, mudanças nos currículos escolares, estando estes em consonância com a realidade de cada escola e aluno, mudança na estrutura física da escola para que possa proporcionar acessibilidade àqueles que necessitam se locomover e que apresentam limitações e dificuldades, universalização da escola referente a diversidade, o respeito as diversas culturas (indígena, quilombola, cigana, entre outros), (BRASIL, 1988, 1996, 2001, 2008, 2015).

Todavia, o processo de inclusão está assistido por políticas educacionais que vão se cumprindo de forma lenta nos vários âmbitos da educação. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a inclusão escolar se inicia com a Educação Infantil se estendendo a toda etapa da Educação Básica ao Ensino Superior, ou seja, é permitindo o acesso desses sujeitos a uma educação que se estende até sua formação profissional.

Assim, a lei da inclusão tem como marco histórico a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento muito enfatizado mundialmente que propôs a todos os países princípios, que busca proporcionar um olhar diferenciado para aqueles que possuem necessidades educacionais especiais, para que sejam tratados de forma igualitária, incluindo-os no contexto escolar independente de sua condição política, econômica, social, cultural, linguística e limitações. Dessa forma, a Declaração preconiza que o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (BRASIL,

1994, p. 5). Este princípio busca romper com paradigmas de discriminação e preconceito muito presente ainda no espaço escolar.

Com isso, a escola inclusiva é aquela que aceita o outro como ele é, incluindo-o nas suas diversas necessidades e diferenças, adaptando-se para que todos da comunidade escolar se sintam parte do processo. Dessa forma, é preciso respeitando o seu tempo de aprendizagem, com um currículo específico que atendam às necessidades desse aluno, bem como, professores atuantes e capacitados pedagogicamente para colaborar com o processo ensino-aprendizagem desses sujeitos. Estas definições de inclusão também estão especificadas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 20), que a preconiza como garantia de direito a todos,

[...] do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

A garantia do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, devem ser do conhecimento de toda sociedade, principalmente daqueles que estão inseridos no espaço educacional. Além disso, deve-se seguir as determinações que as envolvem, realizando acolhimento, não por causa de sua deficiência, mas porque são seres humanos e merecem ser visto sem distinção apesar de suas limitações, incluindo-o no convívio social e no processo de aprender. Para sermos mais específicos, temos as Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (2017, p. 43) que reforça qual o público-alvo da inclusão escolar que:

[..] têm como objetivo balizar e nortear a ação pedagógica dirigida ao estudante com deficiência intelectual, visual, física, surdez, surdocegueira, múltipla deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos diversos espaços educacionais – Classe comum, Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), Instituição Especializada, Escola/Classe Bilíngue para surdos – com a proposta de promover a inclusão desses educandos, através de uma educação de qualidade, capaz de garantir o seu desenvolvimento educacional, psicossocial, cultural e linguístico.

Todos os documentos apresentados, coadunam uns com os outros, quando especifica as necessidades educacionais especiais a serem atendidas. Haja vista, que um dos maiores

desafios da atualidade é incluir de fato alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula, pois, são vários os documentos que proporcionam ao professor passar por formações específicas para atender este público, embora, isto não seja, muitas vezes, concretizada na prática (BRASIL, 2001, 1996, 2015). Para que a inclusão desses alunos aconteça, não necessita somente de sua matrícula na escola, tão pouco, ocupar uma cadeira dentro da sala de aula, é mais que isso, “eles precisam de interações que possibilitem, de fato, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento nas esferas social, cultural, linguística, cognitiva e pedagógica, mesmo manifestando, ou não, processos diferenciados de aprendizagem” (BAHIA, 2017, p. 43).

Portanto, a inclusão escolar precisa ser repensada nos vários âmbitos das esferas sociais, para que se reconheça os direitos de todos os sujeitos a uma educação inclusiva com qualidade e equidade, e ainda, com profissionais capacitados, através de elaboração de projetos, bem como, recursos educacionais, didáticos e tecnológicos para atender as dificuldades e especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais. Por isso, é a escola que deve se adaptar aos alunos e sua realidade cotidiana, e não os alunos se adaptar a escola, este é o primeiro passo para a inclusão.

Práticas pedagógicas inclusivas da aluna surda

O contexto atual (Pandemia da Covid-19) permite-nos refletir sobre o cenário educacional vigente, em que, as aulas presenciais estão suspensas para evitar que o contágio do novo coronavírus se prolifere entre os sujeitos. Dessa forma, pensando pressupostos para uma retomada das aulas presenciais, entendemos que seja necessário reavaliar as práticas pedagógicas docente, assim como, as mudanças que devem ocorrer no currículo escolar, procurando atender esta nova forma de ensinar, adaptando-o para incluir pedagogicamente, aqueles que precisam de atendimento diferenciado por ter algum tipo de limitação.

Assim, os acontecimentos correntes, impõe ao professor o senso crítico e inovador, observador de sua própria prática, “em que esteja envolvido com as questões político-sociais, numa perspectiva de inclusão da diversidade cultural emergente, capaz de concretizar os ideais de uma educação inclusiva, democrática e participativa” (GILBERTO; FRANCO, 2017, p. 18).

Nessa perspectiva, o que se propõem é que, os professores tenham uma nova postura diante do novo cenário da educação, refletindo sobre sua prática, e que estes sejam cumpridor

das políticas educacional de inclusão de forma democrática e participativa. Ainda assim, as práticas pedagógicas são práticas sociais e estas, exercem uma intencionalidade a ser concretizada na própria prática da sala de aula (FRANCO, 2012). A intencionalidade do professor deve abarcar a todos os envolvidos, mesmo porque, ninguém aprende igual a ninguém, aprendemos de maneira diferente, pois cada sujeito tem sua especificidade para aprender do seu jeito. Conforme Castro e Alves (2018, p. 5):

Cada discente tem uma identidade que não pode ser comparada, rotulada ou padronizada, pois é um sujeito único e dotado de características que não podem ser categorizadas e hierarquizadas. A diversidade é o que nos iguala e a escola deve reconhecer valorizar e aceitar o educando, além de se constituir em um espaço aberto, plural e democrático. Dotar o princípio do aluno ideal vai contra todos os princípios da Educação Especial na perspectiva da inclusão.

As práticas pedagógicas para se constituírem em práticas, precisam ser carregadas de reflexão-crítica para que o processo de ensinar-aprender tenha êxito. Reflexão esta que implica em ter um olhar apurado sobre a diversidade existente na escola, e a forma como cada aluno aprende. Não existe aluno ideal, o que deve (deveria) existir é o professor que reflete, planeja e pesquisa sobre sua própria prática, respeitando seu aluno de forma democrática, individual, ressignificando cotidianamente seus saberes e como cada aluno aprende. Neste contexto, as práticas pedagógicas além de intencional, também devem ser inclusivas, tornando-se práticas pedagógicas inclusivas, que tem como objetivo atender/incluir o aluno com necessidades especiais e também valorizar a diversidade cultural.

A inserção do aluno de forma inclusiva no espaço escolar, vai requerer do professor mudança de perfil na atuação em sala de aula e conscientização, pois essas transformações permitirão que o docente reflita sobre seu papel social no processo de inclusão, respeitando mutuamente o outro como ser diferente. Assim, essas mudanças estar imbricada nas práticas pedagógicas inclusivas que devem ser entendidas pelo professor como um novo desafio a ser superado através de estudos (formação continuada) projetos e pesquisas que visam sanar suas dificuldades no momento da ação no contexto escolar. Essas novas práticas exige o uso, principalmente, das tecnologias da informação, e para isso, tanto a escola quanto os professores devem estar preparados para que essas práticas sejam potencializadas.

Assim, faz-se necessário que a escola inclusiva reformule suas bases e conceitos preestabelecidos sobre a inclusão escolar, promovendo mudanças na “[...] estrutura

arquitetônica, o currículo, a avaliação e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e assim ofereça condições para que o processo de escolarização aconteça” (CASTRO; ALVES, 2018, p. 5). Porém, não é somente a partir dos atributos citados que a inclusão acontecerá, de fato, esta precisa estar exposta principalmente, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, e que tenha como participantes de sua construção os profissionais da educação, bem como a comunidade escolar, a fim de flexibilizar o planejamento adaptado direcionado a aprendizagem do aluno.

É indubitável que a adaptação curricular é parte fundamental para que aconteça a inclusão, que deve envolver mudanças significativas para promover a aprendizagem. O desenvolvimento/envolvimento do professor na ação pedagógica implica que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2014, p. 21). Estes saberes são oriundos da/na profissão, através de suas experiências individuais e coletivas.

Portanto, essas práticas retornam para os alunos através do currículo moldado na prática dos professores que as potencializam de forma crítica/reflexiva através da formação continuada. Primordialmente, a inclusão, além de englobar alunos com necessidades educacionais especial, também abarca aqueles que são de culturas diferentes e compõe a diversidade (etnia, raça, gênero, religião etc.). Assim, a escola é o lugar onde a inclusão e a partilha devem acontecer, promovendo a igualdade e equidade, não mais a exclusão.

Metodologia

Diante da proposta deste estudo buscamos responder o objetivo da pesquisa de conhecer as adequações pedagógicas que os professores realizam no planejamento para atender alunos surdos. Para conhecer tais práticas dos professores, optamos em utilizar a abordagem qualitativa, por ser esta capaz de proporcionar a compreensão dos fatos que ocorrem em seu ambiente natural, pois, na investigação somos parte principal do processo (LAKATOS; MARCONI, 2003). Assim, como instrumento para produção de dados fizemos uso da entrevista semiestruturada que tem como pressupostos questionamentos baseados em teorias e objetivos formulados, envolvendo a pesquisa em questão (TRIVIÑOS, 1987).

Neste ínterim, ao ir ao campo de pesquisa, mesmo o objetivo buscando conhecer o trabalho pedagógico de professores, a entrevista foi realizada apenas com uma professora, que se tornou a participante desta pesquisa. A diminuição do número de participantes deu-se

devido ao acesso, pois, as escolas fechadas por conta da pandemia da Covid-19 fomos em busca de pessoas que conheçam algum (a) professor (a) que se encaixasse no perfil. Devido à dificuldade, encontramos uma com que decidimos ficar somente. Ela atua no 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola do município de Itapetinga/BA que fica localizada no centro da cidade. É uma turma do turno matutino composta por 28 alunos e um deles é surdo.

Os dados foram produzidos através da entrevista que aconteceu no mês de maio de 2020. Essa entrevista foi transcrita e analisada a partir da técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010). A análise da entrevista semiestruturada foi realizada a partir de categorias que responderam o objetivo da pesquisa sendo quatro: 1) Perfil da docente investigada (3 perguntas); 2) Comunicação, relações e inclusão (3 perguntas); 3) Planejamento (3 perguntas); 4) Adequações curriculares (3 perguntas).

Resultados e Discussões

Os resultados e discussões a seguir, buscou realizar reflexões baseadas no processo formativo de uma professora da Educação Básica, especificamente, do Ensino Fundamental II. Neste contexto, para preservar a identidade da referida professora, seu nome foi substituído e, por isso, a chamaremos de Elaine. Assim também é fictício o nome da escola, para não ferir as questões éticas da pesquisa. O quadro abaixo, traz o perfil acadêmico e profissional desta professora.

Quadro 1: Perfil da docente investigada.

Perfil da Professora
Formação em Magistério do Ensino Médio/Pedagogia (2007)/Letras Vernáculas com Literatura Brasileira (2011) Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2008) e Mestrado em Educação (2020) Regime de trabalho: 40 horas Escola de atuação: Escola Municipal Educação para Todos Turno: Matutino e Vespertino, em classes do 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental Atua como professora há 29 anos, sendo professora efetiva

Fonte: Produzida pela própria pesquisadora.

A professora que fez parte desta investigação tem formação no magistério em nível médio e nível superior. Ela iniciou na profissão como professora primária sem a formação superior, adquirindo-a já em meados da carreira docente. Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) dispõe em seu Artigo 62 que a formação de professores para atuação na Educação Básica deverá acontecer a nível

superior, em curso de licenciatura, o que demonstra que a professora atende os requisitos da lei.

Esta professora também buscou a formação continuada ao realizar a especialização e o mestrado, que contribuíram para construção de conhecimentos para área de atuação e mobilização de saberes científicos referente a educação.

Assim, o que pretendemos discutir são os conhecimentos docente sobre a Língua Brasileira de Sinais, que foi reconhecida nacionalmente com a Lei nº 10.426/2002 (BRASIL, 2002). Esta lei foi uma grande conquista para a comunidade surda e, principalmente, para a construção e aceitação de sua identidade. Neste mesmo íterim, é promulgada o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que inclui a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, coadunando para formação docente bilíngue.

Dessa forma, notamos no perfil da professora que, quando esta concluiu os cursos superiores (Pedagogia e Letras Vernáculas) estes já deveriam atender a lei (BRASIL, 2005), com a inclusão da disciplina de Libras como componente curricular para complementação da formação em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Infelizmente, quando a professora cursou as duas graduações citadas, a disciplina de Libras ainda não havia sido inserida na sua grade curricular. Conforme a Resolução CNE/CEB n. 2 (BRASIL, 2001, Art. 18, § 1º, p. 5):

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

Desse modo, os licenciados que apenas tiveram a Libras como componente curricular em sua formação acadêmica não estão aptos para atuar como professores bilíngues na sala de aula. Assim, levantamos o seguinte questionamento: apenas uma disciplina é suficiente para proporcionar ao futuro professor interagir com o aluno surdo?

Sabemos que o conhecimento é algo restrito do sujeito, pessoal, mas, estes podem e devem ser compartilhados com seus pares. O conhecimento advém da especificidade que cada professor necessita para ensinar, a quem ensinar e porque ensinar. Assim, para atender o novo perfil de alunado que adentram as salas de aula, é preciso que o professor esteja munido de conhecimentos e saberes específicos da profissão, e estes conhecimentos são construídos também, na formação continuada, pois, é “necessário corrigir as falhas que envolvem a formação continuada, e para isso, é preciso dedicação, compromisso e tempo deste

profissional, para que possa refletir sobre sua formação e atuação em sala de aula” (FERREIRA, 2019, p. 15). Por isso, a aprendizagem de Libras é necessária para que haja interação aluno-aluno, professor-aluno, comunicação e vínculos.

Dessa forma, a Libras na formação de professores é de extrema importância, pois esta língua não é composta de gestos e mímicas, mas de sinais que apresentam estruturas lexicais e com estruturas próprias de forma visuoespacial, o domínio para comunicação jamais se dará em uma disciplina de 60, 75 ou 90 horas. Neste sentido, somente a oferta de uma disciplina nas licenciaturas não dar conta de possibilitar noções de Libras, ficando visível que para uma formação bilíngue exige muito mais horas, esforço e dedicação.

Com os resultados do Quadro 1, apontamos que a professora participante da pesquisa prosseguiu com sua formação contínua, mas, conforme dados, ela não tem especialização ou cursos na área da Libras para se constituir como uma professora bilíngue. O bilinguismo é uma demanda contemporânea, situa-se no cerne da atualidade e deve atender aspectos relacionados a diversidade existente. Conforme o Decreto nº 5.624/2005 (BRASIL, 2005. p. 2):

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Neste contexto, para que o professor seja bilíngue e atue nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, é necessário que este tenha cursado Letras Libras, não é o caso da professora. Neste sentido, o processo de inclusão e formação do aluno surdo, fica a cargo do intérprete que faz a mediação entre professor/aluno/conteúdo.

Sobre as relações estabelecidas, a comunicação e a perspectiva da inclusão a professora remete às (im)possibilidades existentes por ser a primeira vez que lida com uma aluna surda.

A comunicação entre os seres humanos é o que permite nossa vivência com o meio social, por isso, saber dialogar com outro é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, tanto do aluno surdo, quanto do ouvinte. Assim, o Quadro 2, traz informações que remete a seis questões respondida pela professora sobre a relação comunicacional com a aluna surda na sala de aula.

Quadro 2: Comunicação, relações e inclusão.

Comunicação, relações e inclusão

É a primeira vez que lida com aluno surdo e sala de aula. É uma aluna do 9º Ano.

A relação é boa, embora, sinto dificuldade de me comunicar com essa aluna, sendo necessário a mediação da intérprete de libras que a acompanha.

Embora a secretaria de educação tenha disponibilizado a intérprete de libras, não acontece a interação entre a aluna e os colegas da turma. Nesse sentido, na prática, a proposta de inclusão ainda é distante da inclusão ideal.

Comunico-me com essa aluna através da língua de sinais muito pouco. Tenho aprendido um pouco com a intérprete, buscando, pesquisando e estudando a fim de me comunicar melhor com a aluna.

O processo ensino-aprendizagem dessa aluna ocorre pela mediação da intérprete, que acompanha a aluna na sala de aula durante às aulas e traduz em tempo real o que está sendo exposto e ensinado.

Fonte: Produzida pela própria pesquisadora.

Desse modo, no que concerne a relação estabelecida com a aluna, a professora aponta que a comunicação é o principal entrave. Por não saber Libras, ela não consegue falar diretamente com a aluna, recorrendo a um intérprete. Percebemos as limitações existentes na comunicação e nas relações com alunos surdos quando o professor não é bilíngue.

Todavia, chamamos a atenção para a necessidade, nessa sociedade contemporânea, de formação de professores bilíngues, pois, a visão que se tem é que, os cursos de licenciaturas, por si só, não capacita profissionais para atuar com alunos surdos nem na perspectiva da língua nem na perspectiva da inclusão, sendo necessários buscar outras formações (continuadas) para que possam se especializar, de modo que consigam interagir na língua de sinais e, assim, proporcionar aos alunos surdos uma aprendizagem significativa, construtora de cultura e de identidade.

Assim, mesmo com um intérprete que possibilita a comunicação entre a aluna surda e a professora, entendemos que a inclusão fica comprometida, pois esta, não consegue se comunicar com os seus pares, ela não usufrui do sentimento de acolhimento diante de uma comunicação mediada, interpretada. Interpreta-se muitas vezes as palavras, mas as expressões, os sentimentos, o tom fica, muitas vezes, a desejar.

Como incluir a aluna? Ela só se comunica com a intérprete. As relações com os outros ficam comprometidas. A inclusão escolar tem como proposta, não permitir que nenhum aluno fique de fora do espaço da escola regular (MANTOAN, 2003). Para que esta ocorra é necessária “mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2003, p. 16). Além disso, é preciso que haja mudanças nos modelos educacionais retrógrados, estes agora com

perspectivas para uma abordagem contemporânea de ensinar, respeitando todo tipo de diferença.

O processo ensino-aprendizagem de alunos surdos exige novos modos de fazer e, conseqüentemente, novos modos de saber do docente. Assim, para que esses modos gerem possibilidades reais de aprendizagem e inclusão é necessário que o professor esteja preparado para “atuar na diversidade compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos” (PIMENTEL, 2012, p. 140). As práticas pedagógicas inclusivas devem ultrapassar as barreiras físicas, arquitetônicas e os discursos ideologicamente construídos somente para “se aparecer” e promover, de fato, a inclusão, aquela que gera sentimentos positivos, acolhimentos e aprendizagens. Além disso, é preciso que o professor planeje conforme a especificidade de cada aluno.

O Quadro 3, responde três questões direcionadas para a professora, enfatizando se há um planejamento diferenciado para atender a aluna surda, bem como isto acontece na sala de aula.

Quadro 3: Planejamento.

Planejamento
Geralmente, o planejamento é feito para atender às necessidades da turma. No caso da aluna do 9º Ano, a coordenação retira essa aluna da sala para ser atendida na sala do AEE ² (uma psicopedagoga), dentro da própria escola pra ser alfabetizada. Isso, porque a coordenação se reuniu com os docentes que lecionam nessa turma e decidiram que a aluna precisava ser alfabetizada em detrimento de aprender conteúdos, pois essa aluna, chegou ao nono ano por ser especial. A aluna também não domina a língua dos sinais. Apesar dessa decisão, eu acredito que a aluna precisa primeiro é dominar a língua dos sinais (ainda não domina) para daí avançar em outros aspectos. Os recursos utilizados para atender a aluna surda são jogos, atendimento no AEE e a intérprete de libras.

Fonte: Produzida pela própria pesquisadora.

A inclusão não pode ser de alguns, se assim for perde o sentido de ser inclusão, porque esta não é seletiva, não é segregadora, não é preconceituosa. Ela é inclusão quando todos são atendidos. Não existe exclusão necessária. Parece que “há uma necessidade” de a aluna ser isolada para ser alfabetizada. Ressaltamos que devemos buscar sempre outras possibilidades, como promoção dessa alfabetização no turno oposto. O momento de interação e socialização na sua sala de aula de origem é muito importante para que ela se sinta incluída.

O planejamento docente deve ser para atender a todos os alunos, inclusive a aluna surda. Não nos furtamos de ressaltar a dificuldade de fazer com que tudo isso aconteça para que haja inclusão, mas apontamos que deve ser dado um primeiro passo. O planejamento é

² AEE – Atendimento Educacional Especializado.

muito importante, se propõe, pois, a “antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa” (VASCONCELLOS, 2000, p. 79). Nesse planejamento, as atividades direcionam muitas ações que podem e devem ser inclusivas.

Ressaltamos que o planejamento é uma necessidade no ensino, planeja-se para atender aquela turma, com aquelas peculiaridades, no caso da turma da professora Elaine, sua turma tinha uma aluna surda, portanto, o planejamento já deveria prever ações de inclusão.

Consideramos que da forma como foi explicitado que era feito o planejamento, este não atende a necessidade da turma, pois não inclui a aluna surda que é também componente da turma, assim, quando ela é retirada da sala para ter outro tipo de atendimento ela é excluída.

Na perspectiva de um planejamento inclusivo, os recursos pedagógicos citados pela professora como aqueles que ela utiliza no dia-a-dia, ressaltamos que estes não são suficientes para atender esta demanda. O Quadro 4, traz considerações relevantes sobre as adequações curriculares, está relacionada a uma questão direcionada a professora.

Quadro 4: Adequações curriculares.

Adequações curriculares

A adequações curriculares para atender a aluna surda quanto aos conteúdos, no caso dessa aluna que não têm domínio da leitura, trabalho com jogos que instigam a leitura. Já com os conteúdos de gramática, é mais complicado. Quanto as atividades, priorizo atividades que envolvam leitura e estimule oralmente, a interpretação e também, atividades em grupo para proporcionar mais interação. Quanto ao Tempo, depende muito do que está sendo trabalhado.
--

Fonte: Produzida pela própria pesquisadora.

Toda e qualquer adaptação, inovação deve ser realizada para atender a perspectiva da inclusão, inclusive as adequações curriculares. Da forma como a escola concebe o currículo hoje e o executa, este deve ser adaptado ou ser formulado já para ser inclusivo.

A culpa de não dominar a língua de sinais, de não dominar a leitura, não dominar os conteúdos não deve ser atribuída a aluna. A escola é que deve se adequar para atendê-la. As adaptações são importantes porque se torna um facilitador da aprendizagem e conforme Lopes (2017, p. 11):

[...] podem contribuir para que os alunos incluídos nas salas de aulas regulares possam, além de se beneficiar com o processo de socialização com os diferentes de si, também, aprender os conhecimentos escolares tão

necessários para o aprendizado do exercício da cidadania e para o processo de humanização.

Mediante ao exposto, deve haver o respeito ao tempo de produção dessa aluna, ao seu ritmo e o ao seu nível de aprendizagem, bem como seus conhecimentos e saberes. Incluir alunos com necessidades educacionais especiais no espaço da sala de aula, é um direito garantido por leis. Ter a aluna referida matriculada e na sala de aula e com um intérprete, não se configura inclusão, esta deve ser amparada por professores bilíngues, que irá interagir diretamente com ela proporcionando ensino-aprendizagem. Mas, ao disponibilizar o intérprete, percebemos que há uma intenção de não a deixa-la de fora do processo de aprender, mesmo não tendo um professor que fale sua língua.

Considerações Finais

O presente estudo buscou conhecer as adequações pedagógicas que uma professora realizou no planejamento para atender uma aluna surda. Diante do exposto, tem-se o entendimento do conceito de inclusão/escolar e como esta deve acontecer na sala de aula.

É sabido que são várias as dificuldades encontradas no contexto escolar, quando há a inserção de alunos com necessidades especiais. Essas inserções mostram que os professores não estão preparados para ensinar este novo perfil de alunos, principalmente, por ter que adaptar seu planejamento para atender a todos na sala de aula. Fica explícito que não há formação continuada específica de professores para atender as necessidades desses alunos.

A pesquisa revelou que mesmo a professora realizando um planejamento diferenciado para atender toda a turma, este não atende as necessidades da aluna surda. Conforme relato da docente, não tem como a aluna participar deste planejamento, já que ela é retirada da sala de aula para ser alfabetizada em outro espaço (AEE). É notória a exclusão neste espaço diante das ações dos profissionais da escola. A primeira exclusão acontece quando não há um professor bilíngue para dialogar com a aluna surda; segundo, quando esta é retirada da sala de aula, do convívio social dos colegas e levada para outro espaço para ter aulas de alfabetização. Não ficou claro nesta pesquisa, com que frequência a aluna é retirada da sala e se isso acontece também nas outras disciplinas. Da mesma forma, não tivemos respostas quanto a aprendizagem da aluna, mesmo sabendo que ainda está sendo alfabetizada na língua de sinais e ao mesmo tempo, ocupa lugar no 9º ano do Ensino Fundamental II.

É preciso que todos os envolvidos na educação escolar, passe por formação continuada, buscando subsídios, conhecimentos e saberes necessários para atender a demanda de alunos com necessidades especiais na escola, é um direito, vale salientar que deveria ser um prazer proporcionar a estes alunos com necessidades especiais a inclusão que eles merecem.

Referências

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BAHIA. **Diretrizes da educação inclusiva no estado da Bahia**: (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Secretaria da educação do estado da Bahia. Salvador. 2017. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/diretrizes-para-eduacao-inclusiva-na-bahia>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 ago. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. encurtador.com.br/hkAI2. Acesso em: 3 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 de abr. 2020.

BRASIL, 2015, **Lei n. 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamentada a Lei n. 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 dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 30 out. 2019.

CASTRO, Paula Almeida de; ALVES, Cleidiane de Oliveira Sousa. Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura** do Instituto de Aplicações Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), v. 7, nº 16, dezembro de 2018, p. 3-25.

FERREIRA, Lucimar Gracia. **Trajetórias de professoras alfabetizadoras: (des)encontros e (des)encantos no processo de formação.** Dissertação (Mestrado em Educação), Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. O observatório da prática docente como espaço de reflexão sobre o currículo e os desafios das práticas. **Práticas pedagógicas: pesquisa e formação.** São Paulo: Edições Loyola, 2017, p. 17-31.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.

LOPES, Silmara Aparecida. Adaptação Curricular: O Que É? Por Quê? Para Quem? E Como Fazê-La? **EBR – Educação Básica Revista**, vol.3, n.1, 2017, p. 3-28. Disponível em: <http://www.educacaobasicarevista.com.br/index.php/ebr/issue/view/ebrv3n12017/6>. Acesso em: 28 abri. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê fazer? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MRECH, Leny. Magalhães. O que é educação inclusiva? 1988. **Integração**, v. 10, n. 20, p. 37-40. Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/10/1-o-que-e-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Org. Teresinha Guimarães Miranda, Teófilo Galvão Filho. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 139-155.

QUADROS, Ronice Müller de. **Estudos surdos I**– [Petrópolis, RJ]: Arara Azul, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 23 mar. 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** Ladermos Libertad-1. 7 ed. São Paulo, 2000.

Recebido em: 04 de setembro de 2020.

Aprovado em: 01 de novembro de 2020.