

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS MATEMÁTICAS E DA NATUREZA
INSTITUTO DE MATEMÁTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE MATEMÁTICA

**AS PERCEPÇÕES E REFLEXÕES DO PROFESSOR QUE
ENSINA MATEMÁTICA SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO
SURDO NA REDE REGULAR DE ENSINO**

JOSELI ALVES DA SILVA

Rio de Janeiro

2018

JOSELI ALVES DA SILVA

**AS PERCEPÇÕES E REFLEXÕES DO PROFESSOR QUE
ENSINA MATEMÁTICA SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO
SURDO NA REDE REGULAR DE ENSINO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática do Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Matemática.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Claudia Coelho de Segadas Vianna

Rio de Janeiro

2018

JOSELI ALVES DA SILVA

**AS PERCEPÇÕES E REFLEXÕES DO PROFESSOR QUE
ENSINA MATEMÁTICA SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO
SURDO NA REDE REGULAR DE ENSINO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática do Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Matemática.

Data de aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Claudia Coelho de Segadas Vianna (Orientadora) (IM-UFRJ)

Prof^a. Dr^a. Maria Dolores Martins da Cunha Coutinho (INES)

Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato (FE-UFRJ)

Prof. Dr. Victor Augusto Giraldo (IM-UFRJ)

DEDICATÓRIA

A vocês, surdos, dedico esse trabalho. Vocês foram a razão de minha inquietação, na busca por me embrenhar num mundo do qual poucos têm conhecimento, um mundo ainda distante do que seria acessibilidade para vocês.

AGRADECIMENTOS

Deus! Não há como iniciar sem mencioná-lo, pois, de nada seria possível se Ele não se importasse comigo. Sou muito grata por ter me concedido um sonho realizar, de fazer parte dessa instituição. Foram cansativos e intensos Momentos, e Dele recebi coragem para participar do processo seletivo, confiança para superar as dificuldades e força renovada a cada dia para permanecer e chegar ao final.

Família! Base de tudo: minha mãe Maria Francisca, e meu pai Manoel Alves (in memoriam), pessoas simples que me deram o maior dos preciosos bens, Educação, me fizeram acreditar em mim. Meu marido Adilson e meu filho Adson, minha torcida organizada, foram privados de muitos momentos de lazer em prol de meus estudos. A todos os meus familiares, que torceram para a conclusão deste trabalho, sabem do meu prazer pelos estudos, do meu desejo de que todos busquem conhecimento, da minha inquietação e da minha insistência na busca de espaços educacionais para que a nossa família tenha maiores oportunidades, que vejo ser possível através da Educação.

Professora Claudia! A senhora fez tanto bem para a minha vida profissional, não foi só minha orientadora da dissertação, foi a pessoa que contribuiu para que eu vencesse a barreira da escrita, a orientadora que busca despertar em seus orientandos algo que às vezes pensamos não conseguir, o meu carinhoso agradecimento.

Professor Victor Giraldo! A mim pareceu estranho professor conversar num mesmo grau de aproximação com alunos. Conheci a pessoa que coordena o PEMAT com tanto grau de instrução, mas de uma simplicidade fora do comum. A Educação precisa de olhares como o seu, cuidadoso com a formação de professores da Educação Básica, capaz de nos fazer rever nossas concepções pedagógicas. Suas aulas de análise a construção dos Reais, fazem parte da bagagem que levo comigo e dela faço uso em minhas atividades. O meu muito obrigada!

Professor Rodrigo Rosistolato! Sua atenção disponibilizada a olhar o meu questionário de pesquisa em meio a tantos compromissos foi uma valiosa contribuição, pois esse foi o instrumento que permitiu coletar, dos professores, as informações pertinentes a esse estudo e, mesmo após a minha qualificação, deu várias contribuições, para que esse instrumento se aproximasse ao máximo dos meus objetivos. Como sou grata!

Professora Dolores! Seu olhar profundo a tudo que envolvia a educação de surdos no meu trabalho foi o termômetro sinalizador para que eu seguisse o caminho apropriado a esse contexto, sua experiência com esse público deu ao meu trabalho o toque fundamental ao encontro dos meus objetivos. Muito obrigada!

Turma 2015 PEMAT! A minha turma, especial, única, integradora, colegas, amigos, o cuidar especial um pelo outro, Fabio Menezes, Gabriel Duarte, Henrique Apolinário, Marcela Caetano, Raphael Costa, Rodrigo Cardoso, momentos desgastantes... provas, trabalhos, seminários, mas também prazerosos, risos e gargalhadas, guardarei com carinho e saudades!

A você, Gisela Pinto, o meu agradecimento pela paciência nos momentos de dúvidas, em que recorri a ti, sempre atenciosa e disposta a ajudar.

Professores! Os respondentes do meu questionário e também aos que me ajudaram a fazer contato com os professores que atendessem ao perfil da pesquisa foram as pessoas fundamentais que me proporcionaram os dados. Foram meses em busca dessa amostra, várias foram as barreiras, mas através de vocês veio a possibilidade, o meu profundo agradecimento!

EPÍGRAFE

*"Línguas dependem do cérebro humano,
não do ouvido humano".*

(William Stokoe)

RESUMO

A surdez em sala de aula é uma condição que traz novos desafios à atividade docente, pela inserção de um grupo que fala através das mãos, cujas emoções são expressas através de expressões faciais e mais, possuem uma cultura própria. Este trabalho tem como objetivo analisar as percepções e reflexões dos professores que ensinam Matemática frente à inserção desse aluno na sala de aula regular. Um estudo piloto foi aplicado antes da realização do estudo principal. Um questionário foi distribuído para cerca de 50 professores de Matemática da Educação Básica de escolas públicas (municipais e estaduais) e particulares que ensinem ou tenham ensinado para alunos surdos incluídos. Espera-se que este trabalho possa contribuir para a reflexão da formação do professor de Matemática, bem como com investimentos em pesquisas e em políticas públicas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Aluno surdo incluído; Ensino de Matemática; Formação Docente

ABSTRACT

Deafness in the classroom is a condition that brings new challenges to the teaching activity, by the insertion of a group that speaks through the hands, whose emotion is expressed through facial expressions, and more, that has a culture of its own. The aim of this work is to analyze perceptions and actions of teachers who teach mathematics faced with the insertion of these students in the regular classroom. A pilot study was conducted before to the main study application. A questionnaire was distributed to about 50 elementary Mathematics teachers from public (municipal and state) and private schools that teach or have taught to included deaf students. It is our hope that this work may contribute to the reflection on Mathematics teacher training, as well as to investments in research and public policies.

Keywords: Inclusion Education; Deaf student included; Mathematics Teaching; Teacher Training

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	American Sign Language
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
ENEM	Encontro Nacional de Educação Matemática
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IMPA	Instituto de Matemática Pura e Aplicada
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PEMAT	Pós-Graduação em Ensino de Matemática
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEEDUC/RJ	Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SHIAM	Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILS	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Fala dos respondentes da segunda aplicação.....	47
Tabela 2- Fala dos respondentes da terceira aplicação.....	49
Tabela 3- Distribuição dos professores respondentes por faixa etária e tempo de atuação na educação básica.....	59
Tabela 4- Distribuição dos professores por maior grau de formação.....	59
Tabela 5- Distribuição dos professores respondentes por tipo de nível/ modalidade de ensino.....	60
Tabela 6- Distribuição dos professores quanto ao grau de concordância perante à inclusão do aluno surdo na sala de aula regular.....	62
Tabela 7- Distribuição de categoria das respostas quanto ao momento em que o professor foi informado da presença do aluno surdo.....	66
Tabela 8- Distribuição de categoria das respostas quanto ao professor ter tido dificuldade....	66
Tabela 9- Distribuição de categorias de justificativas às respostas afirmativas.....	68
Tabela 10 - Distribuição de grupos das respostas quanto ao trabalho do professor em sala de aula.....	70
Tabela 11 - Distribuição de categoria das respostas de acordo com o tipo de recurso utilizado pelo professor.....	72
Tabela 12- Distribuição de categorias das respostas quanto a avaliação aplicada aos alunos surdos.....	74
Tabela 13- Distribuição de categorias das respostas como se dá o desempenho do aluno surdo.....	77
Tabela 14 - Distribuição de categorias das respostas quanto a conceitos e aprovação.....	80
Tabela 15 - Distribuição de categoria das respostas dos professores quanto à utilização de materiais.....	82
Tabela 16 - Distribuição de categorias das respostas dos professores quanto às sugestões para trabalhar com aluno surdo.....	85
Tabela 17- Distribuição de categorias das respostas dos professores quanto a opção de se trabalhar com surdo ou ouvinte.....	87
Tabela 18 - Distribuição de categorias das respostas dos professores quanto ao olhar sobre o aluno surdo.....	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Pares Mínimos.....	26
Figura 2: Gráfico - Inclusão do surdo pode ser benéfica para o professor.....	46
Figura 3: Gráfico - Distribuição dos professores participantes por sexo.....	58

SUMÁRIO

Introdução - Uma trajetória marcada pelo prazer de estudar.....	16
1 - Contextualização da Pesquisa.....	21
1.1 - Os cenários históricos que se desenharam na educação dos surdos.....	21
1.2 - As abordagens educacionais.....	25
1.2.1 – Oralismo.....	25
1.2.2 - Comunicação Total.....	27
1.2.3 – Bilinguismo.....	28
1.3 - O INES na Educação de surdos no Brasil.....	28
1.4 - Marcos legais.....	30
2 - O olhar social da surdez e as percepções do professor no contexto da inclusão.....	33
2.1- Representatividade social: Os diferentes olhares.....	33
2.2- Posicionamentos de estudos frente à inclusão.....	37
2.3- Que postura tem assumido o professor que ensina Matemática na rede regular de ensino?.....	39
3- Aspectos Metodológicos.....	42
3.1 - Coleta de Dados.....	42
3.2 - Estudo Piloto.....	42
3.3 - Estudo principal.....	43
4 - Estudo Piloto.....	44
4.1 - Primeira aplicação.....	44
4.2 - Segunda aplicação.....	45
4.3 - Terceira aplicação.....	48
5 - O Estudo Principal.....	51
5.1 - Sobre o instrumento de pesquisa.....	51
5.2 - Dos participantes da pesquisa.....	51

5.3 - O questionário.....	52
5.4 - Coleta dos dados – Procedimentos.....	55
5.5 - Análise dos dados.....	58
5.6 - Parte I - Perfil dos professores participantes.....	58
5.7 - Parte II - Aspectos relacionados com a Educação Especial.....	60
5.8 - Parte III - Aspectos relacionados à reflexão do professor sobre a experiência com o surdo incluído.....	64
6 - Discussão dos Resultados.....	94
7 - Considerações Finais.....	97
Referências Bibliográficas.....	100
Anexos.....	104
Anexo A.....	105
Anexo B.....	107
Anexo C.....	111
Anexo D.....	115

Introdução - Uma trajetória marcada pelo prazer de estudar

Sempre estive envolvida pelos estudos. Oriunda de uma família com pouca instrução educacional, de meus pais, sempre tive incentivo através de suas palavras, e mesmo com pouca condição financeira, buscavam me apoiar. Sonhava um dia, trabalhar num banco, realizar o curso de Contabilidade no antigo Segundo Grau, porém vaga na escola pública para realizar esse curso foi uma barreira e meu sonho não se concretizou.

Ficar sem estudar nem pensar, havia vaga para realizar o curso de Formação de Professores também chamado na época de Curso Normal. Foram três anos de dedicação aos estudos, mas ainda faltava algo, um vazio que naquela ocasião não conseguia identificar.

Passaram-se alguns anos, até que surgiu a oportunidade de realizar o pré-vestibular comunitário, o curso de Matemática era o alvo. Foi um ano de estudo intensivo, mas fui aprovada em duas universidades - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) - Campus Seropédica e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) - Campus Maracanã. Por condições financeiras optei pela UERJ, e antes de terminar o curso veio a primeira matrícula para a rede pública: Educação Infantil. Passei no concurso do Estado e, faltando um mês para colar grau, a segunda matrícula: Matemática em turmas do Ensino Médio.

Envolvida com os extremos - Educação Infantil e Ensino Médio - e acompanhando as dificuldades demonstradas por essas clientelas, busquei novos conhecimentos e aperfeiçoei a minha prática, participando de cursos promovidos pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) voltados a professores do Ensino Médio.

Ainda sentia a necessidade de ir além, precisava de fundamentação teórica, então foram três especializações: Aprendizagem Matemática-UERJ, Novas Tecnologias para o Ensino de Matemática- Universidade Federal Fluminense (UFF) a Distância e Educação Infantil- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO).

Em busca nos sites das grandes Universidades me deparei com o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PEMAT) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestrado direcionado a professores de Matemática para que possam se aprofundar, se envolver em pesquisas e ressignificar suas práticas. Ingressei em março de 2015.

Vastas foram as participações nos seminários disponibilizados pelo curso, nos quais são apresentadas pesquisas concluídas e também em andamento, propiciando aos alunos tomar conhecimento de um amplo leque de temas para que sejam desenvolvidas suas pesquisas, que assim como as disciplinas do curso, contribuíram para ressignificar minha prática.

Sendo professora em escolas públicas que podem receber em suas unidades de ensino alunos com diferentes perfis de aprendizagem e modos distintos de se relacionar com o ambiente por meio percepções sensoriais, fui envolvida pela temática da educação inclusiva em consonância com uma inserção que presenciei na unidade de ensino em que trabalho, em que havia um aluno surdo. Além do professor, havia um profissional - o TILS Tradutor Intérprete de Línguas de Sinais, mas o professor não sabia como agir, deixando todo o trabalho para esse profissional.

Este fato, aliado ao despreparo do professor, fomentou minha inquietação. Despertou em mim a necessidade de conhecer o processo de ensino e aprendizagem do aluno com essa especificidade e me levou, embora sem caráter de pesquisa, a buscar cada vez mais informações sobre o assunto. Já cursava então, na Igreja, o Curso Básico de Libras, mas evitava contato mais direto com os surdos do local, pois tinha receio de não saber ainda me expressar em sua língua.

A partir dessa experiência, percebi a necessidade de aprofundar o estudo de como se dá o processo de ensino e aprendizagem, bem como a aquisição da linguagem e sua interferência no processo. Por outro lado, a impotência do professor, para lidar com o aluno que apresentava percepção sensorial diferente dos ouvintes, me levou também a olhar a formação do professor, em geral, para trabalhar com a inclusão e, principalmente no que veio a ser o foco deste estudo, as percepções e estratégias didáticas por ele usadas quando tem, em sua sala de aula, aluno surdo incluído.

Nesse sentido, este trabalho visa analisar, do ponto de vista do professor de Matemática, a inserção do aluno surdo na rede regular de ensino, a quem cabe adequar-se de modo a atender as necessidades desse educando. Os professores, após formados, deixam a universidade e são inseridos em sala de aula, podendo receber alunos com diferentes perfis e especificidades. Essa situação pode causar, no professor, desconforto e insegurança. Suscita também algumas perguntas: o que dizem o Sujeito de quem falamos? Como se reconhece? Que conhecimentos o professor tem da surdez? Que olhar a sociedade tem do aluno surdo? Diante de tais indagações suscitadas, é importante destacar que a contribuição científica deste trabalho apresenta uma relação direta com uma preocupação política com a efetiva inclusão de alunos surdos.

Tendo em vista os fatos apresentados, surgem as seguintes perguntas que almejamos responder com essa pesquisa:

- Que formação os professores, em especial os de Matemática, têm em relação à

inclusão de alunos surdos?

- Com que obstáculos os professores que ensinam Matemática se deparam quando têm alunos surdos inseridos nas salas de aula regulares?
- Como os professores procedem em relação à metodologia de ensino, utilização de materiais didáticos e avaliação quando têm em sala de aula algum aluno surdo incluído?

Diante do exposto, estava delimitado o objeto de pesquisa para a minha dissertação. Para isso iniciei o levantamento de literatura na área e a busca por conhecimento mais profundo sobre esse público me impulsionou a participar de eventos cuja temática era surdez e também a me inserir no INES, em março de 2016, para me aproximar um pouco mais desse público, através do curso de Libras, um curso oferecido semestralmente, com 5 módulos e com duração de 2 anos e meio. Como já possuía um conhecimento prévio, realizei o nivelamento ingressando no nível II, com vistas a concluir em dezembro de 2017.

O curso, ministrado por professores surdos, proporciona aos alunos conhecerem a cultura surda, vivenciando uma interação entre professores e alunos que promove um ganho significativo, um envolvimento com a Libras, através de uma metodologia focada no ensino da língua.

Em uma sociedade marcada pela cultura da homogeneidade, a imagem do surdo segue o estereótipo da pessoa que não poderá ocupar uma função social como as demais. O olhar do Outro segue o padrão instituído pela Cultura Ouvinte como retrata a cena a seguir da qual fui testemunha.

No ônibus, um homem, passa a roleta e senta-se. Um rapaz, sentado próximo e com uma criança ao colo, uma mulher ao meu lado em pé observam quando o homem pega o celular e faz uma chamada de vídeo fazendo vários movimentos com as mãos para se comunicar. O rapaz comenta com a criança: “Olha o mudinho!”, e a mulher se dirige a mim e faz o seguinte comentário: “Eu não sabia que ele consegue usar o celular.”

Através desse relato percebemos que ainda há um desconhecimento do potencial tecnológico que as pessoas surdas têm, como relatei acima. O uso exacerbado de termos pejorativos os rotula como pessoas que não são capazes de atingir um nível de aprendizagem da mesma forma que os ouvintes, é taxado de “coitadinho”, “mudinho”, “surdo-mudo”, um sujeito incapaz de produzir ganhos significativos e de avançar em uma sociedade que prega a inclusão, mas que pratica a exclusão.

Há de se esclarecer que os termos acima citados são comuns na linguagem popular, pelo fato das pessoas não terem conhecimento de que a ausência da audição não os diminui. Pelo contrário, esse grupo social, de forma geral, supera a falta desse sentido, desenvolvendo outros sistemas de comunicação, como a língua de sinais, os gestos, as mímicas para aqueles que ainda não se apropriaram da língua de sinais.

O termo surdo-mudo foi abolido do meio social surdo, difundido em épocas passadas, porque se percebeu que ser surdo difere de ser mudo: a primeira condição diz do aparelho receptor e a segunda, do aparelho fonador. Devemos lembrar que o surdo não fala porque não ouve, mas uma vez que passe por terapia de oralização pode desenvolver a fala mesmo que em graus variados.

A percepção do professor em relação à forma do surdo se comunicar, o seu respeito à diversidade e o desejo de adequação do seu método pedagógico podem convergir para a aprendizagem do surdo, uma vez que os espaços pedagógicos das salas de aula e a prática docente devem despertar no educando a curiosidade pelo conhecimento e o prazer pelas aulas.

Diante dessa perspectiva, almejamos obter desses professores as suas inquietações na tarefa de atender os alunos surdos e as suas dificuldades para estruturar um planejamento com recursos pedagógicos que colaborem com o desenvolvimento cognitivo de seu aluno.

Esta pesquisa está alinhada na perspectiva socioantropológica da surdez, baseada na representação do sujeito e sua relação com a sociedade, justificada por uma concepção desvinculada da prática da normalização, reconhece a pessoa surda inserida numa cultura própria, e que tem contato com pessoas surdas e também ouvintes.

A seguir, apresentaremos a estrutura desse texto.

No capítulo 1, apresentaremos um panorama contextual da pesquisa, onde discorreremos sobre os cenários históricos que se desenharam na história dos surdos, bem como as abordagens educacionais que foram surgindo em cada período da história, destacando a criação do INES, um marco importante para o Brasil na educação dos surdos. Apresentaremos, ainda, a parte legal que diz respeito ao que a legislação aponta quanto à inserção do aluno na sala de aula regular.

No capítulo 2, as bases e fundamentos que nos permitiram observar o olhar social da surdez e as percepções do professor no contexto da inclusão, serão expostas. Inicialmente a atenção estará voltada para os diferentes olhares apresentados pela sociedade, o nos direcionará, posteriormente, para a sala de aula.

No capítulo 3, exibiremos os aspectos metodológicos, com uma sucinta descrição da coleta de dados, do nosso estudo piloto e também do estudo principal. Os diferentes

momentos de aplicação do estudo piloto serão descritos, com mais detalhes, no capítulo 4. No capítulo 5, exibiremos o nosso estudo principal, o percurso metodológico utilizado para exploração do campo empírico, a definição dos participantes do estudo e o detalhamento do trabalho.

No capítulo 6, apresentaremos a discussão dos resultados considerando a questão da formação do professor em geral para trabalhar com a inclusão e, em especial, como ele, o professor, vê o aluno surdo incluído e quais as estratégias didáticas empregadas.

Por fim, no capítulo 7, apresentaremos as considerações finais e as possibilidades de trabalhos futuros.

1 - Contextualização da Pesquisa

Neste capítulo apresentaremos ao leitor um panorama contextualizado dos principais pontos que emergiram ao longo do tempo envolvendo a aprendizagem da pessoa surda, com o propósito de esclarecer aspectos que serão relevantes para situar o leitor em como tem se mostrado a sociedade diante desse grupo.

Um aspecto diz respeito à trajetória histórica da educação de surdos no mundo e no Brasil, e um outro às tentativas, ao longo dos anos, de escolher o melhor método de escolarização de pessoas surdas. Além disso, nos reportaremos aos aspectos relacionados à Legislação.

1.1 - Os cenários históricos que se desenharam na educação dos surdos

Ter conhecimento sobre a história e filosofias educacionais que foram sendo construídas ao longo do tempo nos permite compreender as barreiras linguísticas, bem como dar suporte a um estudo mais aprofundado da comunidade surda que, como veremos, no decorrer do panorama apresentado abaixo, sempre foi foco de debates relacionados às questões linguísticas. Assim é foco de discussão se os surdos deveriam desenvolver a linguagem oral, seguida ou não de sinais, ou se deveriam fazer uso apenas da língua de sinais. A revisão histórica que se segue teve como base Capovilla (2000), Carvalho (2010), Coutinho (2015), Dias (2006), Goldfeld (2002), Lacerda (1998) e Sacks (1989).

Desde a antiguidade, os surdos sofreram preconceitos, por não ouvirem e conseqüentemente não falarem. Eram vistos como pessoas castigadas pelos deuses, impossibilitadas de participarem da sociedade ouvinte e, em algumas sociedades, até condenadas à morte ou deixadas à margem na sociedade.

Durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média pensava-se que os surdos não fossem educáveis, ou que fossem imbecis. No início do século XVI se começa a admitir que os surdos podem aprender através de procedimentos pedagógicos. O propósito da educação dos surdos, então, era que estes pudessem desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar com o mundo ouvinte. (LACERDA, 1998, p. 1).

Serem desprovidos de uma língua oral colocava os surdos numa situação de total anulação, pelo fato de se considerar na época, a comunicação, via fala oral, como única forma

legítima aceitável de ter acesso ao raciocínio. De acordo com Capovilla (2000) no século IV A.C. Aristóteles supunha que todos os processos envolvidos na aprendizagem ocorressem através da audição, condição que colocava os surdos inferiores aos cegos.

No início do século XVI começa a se admitir que possam ser educados, entretanto nessa época essa possibilidade estava restrita aos surdos pertencentes a famílias nobres. O objetivo era tão somente que, uma vez educados, seu pensamento fosse desenvolvido e, conseqüentemente houvesse comunicação via linguagem oral para que “pudessem ser reconhecidos como pessoas pela lei (os mudos não eram reconhecidos) e herdar os títulos e a fortuna da família.” Sacks (1989, p. 85).

Há, porém, pessoas que acreditavam que a fala não era essencial. Carvalho (2010) relata o pensamento de Girolamo Cardano (1501-1576), um médico italiano, ao estudar o caso do filho surdo:

O surdo poderia ser educado, uma vez que o mesmo tinha a total capacidade de pensar, compreender e estabelecer relações entre as coisas e fazer representações de objetos. Cardano defendia a idéia de que para que essas ações pudessem ocorrer não seria necessária a utilização da fala. (Carvalho, 2010, p. 20).

É importante ressaltar que nesse cenário histórico a educação do surdo estava diretamente ligada à igreja que passa então a entender que esse indivíduo poderia receber a educação da mesma forma que os ouvintes. A partir dessa iniciativa, os educadores criaram diferentes metodologias para ensinar os surdos: algumas se propunham apenas a ensinar o surdo a falar oralmente, enquanto outras apostavam no uso de uma comunicação através de uso de sinais.

Destaque deve ser dado a Pedro Ponce de Leon (1510-1584), no século XVI, na Espanha, que deu abertura para o surgimento de outras pessoas interessadas na educação desse grupo.

O trabalho de Ponce de Leon se dava com os filhos surdos da aristocracia espanhola, cuja motivação era “[...] para que ele não ficasse privado da fala e conseqüentemente dos direitos legais, que eram subtraídos daqueles que não falavam.” (LACERDA, 2010, p. 2).

Para ensinar os surdos, Ponce de Leon desenvolveu uma metodologia de educação para surdo que utilizava a Datilologia (o alfabeto manual), escrita e oralização, deixando como contribuição a criação do alfabeto manual e a criação de uma escola de professores surdos. Em 1620, Juan Martin Pablo Bonet, também na Espanha, foi disseminador do método de Ponce de Leon e publicou um livro que tratava do alfabeto manual de Ponce de Leon. (GOLDFELD, 2002).

Situando-nos numa cronologia histórica, em 1750, século XVIII, Idade Moderna, uma época marcada pelas ideias iluministas e pela busca do conhecimento, o abade Charles M. De L'Epée (1712-1789), surge como um dos mais importantes representantes do método gestualista o "método francês" de educação de surdos. A partir de observações feitas, o abade percebeu que os surdos faziam uso de uma forma de comunicação pautada numa linguagem gestual. Considerando tal habilidade, segundo Lacerda, (1998, p.3): “[...] ele desenvolveu um método educacional, apoiado na linguagem de sinais da comunidade de surdos, acrescentando a essa, sinais que tornavam sua estrutura mais próxima à do francês e denominou esse sistema de sinais metódicos.”

Por outro lado, na Alemanha, nesta mesma época, no ano de 1750, Samuel Heinick (1727-1790) foi um difusor das primeiras noções da filosofia oralista, pois para ele esse era o método ideal para se educar os surdos. Ele funda a primeira escola pública da Alemanha para crianças surdas baseada na concepção do método oral, defendendo a fala como a única expressão do pensamento, estando a língua escrita subordinada a ela. Considerava que o uso de sinais impedia o pensamento dos alunos (GOLDFELD, 2002).

No século XVIII, marcado como um período abundante, a educação de surdos alcançou um destaque pela criação de escolas e pelo uso de uma língua de sinais e foi considerado por Goldfeld (2002, p. 29) como: “[...] o período mais fértil da educação de surdos.”

Esse período que agora se afigura como uma espécie de era dourada na história dos surdos marcou o rápido estabelecimento de escolas para surdos, geralmente mantidas por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a emergência dos surdos da obscuridade e da negligência, sua emancipação e aquisição de cidadania e seu rápido surgimento em posições de importância e responsabilidade — escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, subitamente eram possíveis. (Sacks, 1989, p. 18).

O método iniciado por De L'Epée chega ao Estados Unidos. Em 1815, Thomas Hopkins Gallaudet, professor americano, seguiu até a Europa para buscar conhecimento para educar surdos e volta acompanhado de Laurent Clerc (1785-1869), um dos melhores alunos de L'Epée, que impressionou os professores americanos que nunca haviam estado na presença de um surdo altamente inteligente com educação desenvolvida. No retorno fundaram a primeira escola permanente para alunos com surdez nos EUA, no que utilizava como forma de comunicação os sinais metódicos adaptados para a língua inglesa. (GOLDFELD, 2002).

A aceitação dos sinais metódicos se deu até 1869, ano em que faleceu Clerc, quando então os opositores ao uso dos sinais ganharam força, conforme pontua SACKS (1989), quando afirma “E então esse é o momento crítico de toda a história — a maré virou, voltou-se

contra o uso da língua de sinais pelos surdos e para os surdos, de tal modo que em vinte anos se desfez o trabalho de um século.” (SACKS, 1989, p. 19-20)

Nesse contexto, Alexander Graham Bell (1847-1922), foi um forte defensor do Oralismo em detrimento ao uso de sinais, influenciando no resultado de uma votação do Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão, no ano de 1880. Segundo Coutinho (2015, p. 57): “O congresso foi palco de debate entre o método oral puro (Alemanha) e o método combinado (França) sendo a maioria dos participantes e organizadores de formação oralista, daí não causar espanto suas principais resoluções:”

Os trechos abaixo constam nas Atas do Congresso de Milão¹:

Considerando a incontestável superioridade da linguagem oral sobre a de sinais na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição do conhecimento, (este congresso) declara que deve dar preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo. (p. 14)

Considerando que o uso simultâneo da língua oral e da língua de sinais oferece prejuízo à fala, à leitura labial e à precisão de ideias, (este congresso) declara que se deve dar preferência ao Método Oral Puro.(p. 16)

Considerando que o ensino de surdos, que utilizam o Método Oral Puro, deve assemelhar-se, o máximo possível, ao ensino daqueles que ouvem e falam, (este congresso) declara que o método mais natural e efetivo, pelo qual os surdos que falam possam adquirir o conhecimento da linguagem, é através do método intuitivo, que consiste em expor primeiro a fala e, posteriormente, pela escrita os objetos e os fatos que ocorrem diante dos olhos dos alunos. (p. 17)

O Congresso de Milão legitima uma prática que já havia sendo difundida no meio da educação de surdos, a ideologia dominante em prol do Oralismo, consolidando a ideia de que a fala oral permitiria aos surdos sua inserção no mundo ouvinte, pois:

Acreditava-se que o uso de gestos e sinais desviasse o surdo da aprendizagem da língua oral, que era a mais importante do ponto de vista social. As resoluções do congresso (que era uma instância de prestígio e merecia ser seguida) foram determinantes no mundo todo, especialmente na Europa e na América Latina. (LACERDA, 1998. p. 3).

A partir do Congresso de Milão, a educação de surdos toma outro rumo, passa a vir uma era da primazia da fala em que o uso de sinais foi deixado de lado. Entretanto, segundo Sacks, (1989, p. 21): “O Oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral.”

A seguir examinaremos a posição do Oralismo em relação a sua ascensão e transição

¹ Atas do Congresso de Milão trechos extraídos da página do INES < <http://www.ines.gov.br/publicacoes>> em 29 set. 2017.

para as outras abordagens que lhe seguiram, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

1.2 - As abordagens educacionais

1.2.1 - Oralismo

Na abordagem oralista, acreditava-se que para integrar o surdo ao mundo ouvinte era necessário que este desenvolvesse a fala, o que era estimulado pelo contato direto com os ouvintes, Goldfeld (2002) relata que:

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. (p. 34).

Ainda segundo Lima (2004, p. 29): “[...] o espaço escolar acaba se transformando em um grande laboratório de fonética articulatória, no qual são utilizadas técnicas de terapia de fala para que o aluno supere seu déficit (surdez) [...]”

Para garantir o sucesso desse método, os oralistas estabeleceram medidas para desenvolver nos surdos uma competência linguística oral. Para isso, na prática escolar, os professores surdos foram substituídos, a fim de não influenciarem os alunos surdos com os aspectos culturais da comunidade surda. Os adeptos do Oralismo passam então a adotar sistemas que possibilitem aos alunos surdos a reparar os danos causados pela surdez “[...] as próteses, os implantes, as cirurgias, o treinamento auditivo, a leitura labial, a articulação dos fonemas, as audiometrias, os exercícios respiratórios, a aquisição do vocabulário, etc.” (SKLIAR, 2016, p. 38).

O Oralismo foi criticado, principalmente pelos Estados Unidos, pois no caso das crianças, os treinamentos estariam descontextualizados, nesse caso “esse aprendizado de linguagem é desvinculado de situações naturais de comunicação, e restringe as possibilidades do desenvolvimento global da criança.” (LACERDA, 1998, p. 5). Tal apreciação, foi dando espaço a se pensar em outras formas de se desenvolver a comunicação que pudesse facilitar o desenvolvimento da linguagem falada.

Até esse cenário apresentado, as línguas de sinais ainda não se configurava como uma língua propriamente dita até que, de acordo com Goldfeld (2002), Willian Stokoe publicou um artigo denominado “Sign Language Structure: an Outline of the Visual Communication

System of the American Deaf”, no qual mostrava que a ASL (Língua Americana de Sinais) satisfazia todos os critérios linguísticos de uma língua genuína. Stokoe descreve os sinais fonológicos e morfológicos da língua americana de sinais e, para isso, apontou três parâmetros: configuração de mão (CM); ponto de articulação (PA) ou locação (L) e movimento (M) (GESSER, 2009). Lacerda (1998) explicita que o CM é a configuração de mão ao realizar o sinal, o L é o lugar no espaço onde as mãos se movem, e o M é movimento da(s) mão(s) ao realizar o sinal.

Dois sinais, com os mesmos três parâmetros como o exemplo abaixo, que em linguística recebe o nome de par mínimo, poderiam mudar de significado de acordo com a orientação da mão. Gata e rata, por exemplo se diferenciam pela alteração de um único fonema: a troca do /g/ por /r/. No exemplo abaixo em Libras, no nível lexical, como os sinais grátis e amarelo que se diferenciam quanto à CM, enquanto ter e Alemanha se opõem pelo L, churrascaria e provocar pela M. (GESSER, 2009).

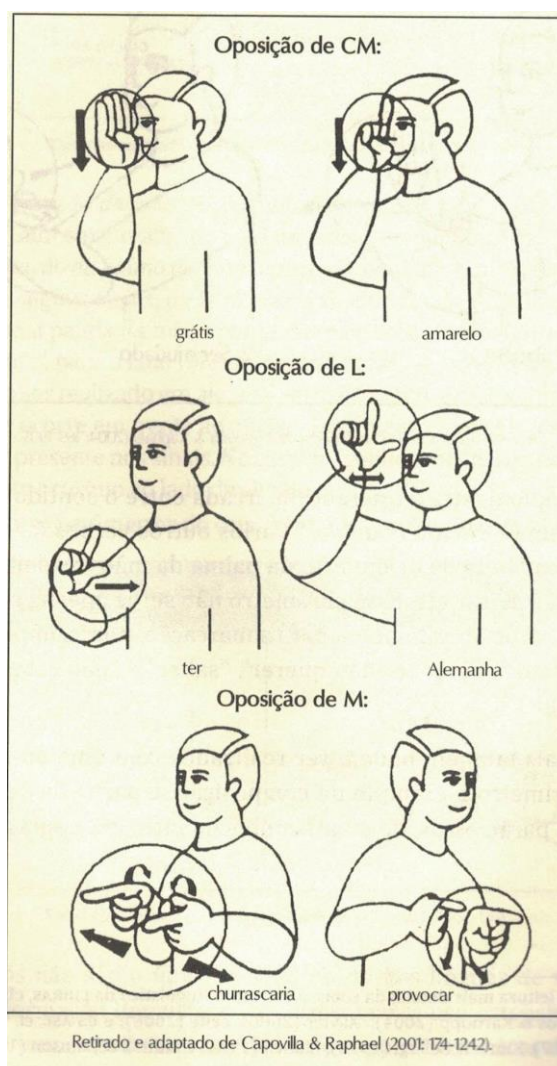


Figura 1: Pares Mínimos

Goldfeld (2002) ainda retrata que a publicação do artigo de Stokoe foi o divisor de águas que deu abertura a uma nova abordagem, a Comunicação Total, nessa abordagem estava de volta ao cenário educacional dos surdos também o uso dos sinais.

1.2.2 - Comunicação Total

Nessa abordagem, toda forma que possa facilitar a comunicação era bem-vinda, seja ela fala, gestos, códigos, língua de sinais ou alfabeto manual. Ao contrário do oralismo, que objetivava somente o ensino da língua oral, o que se almejava era desenvolver a comunicação principalmente entre surdos e ouvintes, mas segundo Coutinho (2015, p. 71): “A maior crítica a essa filosofia é a prática do bimodalismo, que é o uso simultâneo de dois códigos: a língua oral e a língua de sinais. Sendo duas línguas com estruturas diferentes, é impossível a utilização de ambas sem o sacrifício de uma delas.”

O chamado bimodalismo não se primava em ensinar uma língua e sim fazer uso dela como recurso, desenvolvendo na criança surda outras formas de comunicação. De acordo com Carvalho (2010, p.32) “Essa filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas além de tudo acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser desconsiderados em prol da aprendizagem exclusivos da língua oral.”

A Comunicação Total começa a ser questionada quando se percebe que as habilidades de leitura e escrita permaneciam sem adquirir um perfil satisfatório (CAPOVILLA, 2000). Com o objetivo de investigar o porquê, uma série de pesquisas foram realizadas por pesquisadores do Centro de Comunicação Total de Copenhague nos anos 70, dentre elas, uma linha voltada a filmar aulas onde as professoras sinalizavam e oralizavam simultaneamente, para depois assistir suas aulas, porém sem o áudio, ou seja, na perspectiva do aluno surdo.

Os resultados desses estudos não foram satisfatórios, porque as professoras não entenderam o que elas próprias estavam falando nas gravações, já que sem o som elas teriam que se apoiar na leitura labial e no uso de sinais artificiais, mas de forma inconsistente, o que atrapalhava a identificação. Acabaram então concluindo que quando sinalizavam e falavam ao mesmo tempo, omitiam sinais e pistas gramaticais e, conseqüentemente, a comunicação não estava sendo estabelecida. (CAPOVILLA, 2000).

Assim, diante desta experiência percebeu-se que os alunos estavam fazendo uso incompleto de duas línguas que não se correspondiam, o uso concomitante impedia uma compreensão, uma acabava por atrapalhar a outra, nem os sinais, nem a fala oral atingiam a plenitude da comunicação.

Com o avanço da linguística percebeu-se que se era inviável o uso concomitante da língua de sinais e da língua oral, por terem estruturas diferentes, permitindo que uma nova abordagem surgisse, o Bilinguismo.

1.2.3 – Bilinguismo

Nessa abordagem, a Língua de sinais é considerada como a primeira língua dos surdos, L1, e a língua oficial do país é considerada como segunda língua, L2. Há muitas variáveis, porém, que influenciam sobre em qual modalidade (escrita/oral) a L2 deve ser ensinada e em qual momento. A filosofia bilíngue, segundo análises de Dias (2006, p. 42), visa “[...] dar direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas; portanto, não se trata de negação, mas de respeito; o indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação linguística em que se encontrar.”

Traz uma proposta de um novo modelo educacional com concepções sociais, culturais, e antropológicas da surdez, já que o surdo assume sua marca - a surdez - sendo reconhecido como pertencente a uma minoria linguística, provocando aí um descentramento de um modelo até então imperante, definido por supostos traços negativos da anormalidade. Permite-se desvincular-se do ouvintismo, que segundo Skliar (2016, p.15): “Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte.” Na filosofia bilíngue, ao contrário, os surdos têm cultura e língua próprias, não almejando ser iguais aos ouvintes.

No capítulo 2 nos adentraremos um pouco mais sobre essa filosofia.

1.3 - O INES na Educação de surdos no Brasil

A educação de surdos no Brasil, teve como marco inicial a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1857, contribuindo para tal a vinda de Huet, um professor francês surdo para o Brasil, a convite do imperador D. Pedro II, e que fundou a que veio a ser primeira instituição brasileira voltada à educação das pessoas surdas.

De forma semelhante ao que ocorreu nos Estados Unidos, também no Brasil, os sinais metódicos franceses trazidos por Huet foram adaptados para a língua portuguesa, somando-se aos sinais que as crianças já usavam antes da fundação do INES.

Pelo fato do INES na época ser a única instituição de educação de surdos no Brasil, recebia alunos de várias partes do país e do exterior, que depois de formados, voltavam para

suas cidades disseminando assim a língua de sinais.

Em termos de política educacional em 1911, o INES, seguindo a tendência mundial, institui o Oralismo puro em todas as disciplinas o que, de acordo com Coutinho (2015) não produziu resultados positivos. “Mesmo assim, a língua de sinais sobreviveu em sala de aula até 1957, quando a diretora Ana Rímola de Faria Doria, com assessoria da professora Alpia Couto proibiu a língua de sinais oficialmente em sala de aula.” (GOLDFELD, 2002, p. 32).

A Comunicação Total chega ao Brasil no final da década de 1970. Essa nova abordagem deu margem para que os educadores pudessem discutir internamente os rumos educacionais da instituição, mas só em 1987, como aponta Rocha (1997) tem início no INES a elaboração de uma pesquisa envolvendo três abordagens educacionais: o Método Audiofonatório, a filosofia da Comunicação Total e a Abordagem Multissensorial. Em 1992, acontecem novas pesquisas realizadas por profissionais da instituição e de Universidades e promoção de dois seminários nacionais sobre o Bilinguismo. Estamos, aqui, frente a uma nova configuração da educação de surdos. Nessa filosofia a ênfase dada é que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias, nada impedindo que se apropriem da língua oral, mas não de maneira imposta.

Atualmente o INES atende crianças da Educação Infantil até o Ensino Médio. O instituto oferece também curso de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão a fim de difundir o conhecimento por meio de estudos e pesquisas, fóruns, seminários, congressos e publicações. Oferece também curso de Libras Gratuito, em cinco níveis e duração de dois anos e meio, sendo ministrado por professores surdos. Além disso dá um passo extremamente importante para a comunidade surda quando em setembro de 2017 enviou a CAPES a proposta de criação do Mestrado profissional interdisciplinar em educação bilíngue. Por todas as suas ações percebemos o destaque do INES no cenário nacional da educação das pessoas surdas.

Na área da saúde, o INES realiza avaliação audiológica de seus alunos e também da comunidade, por meio de exames como a audiometria, o “teste da orelhinha” e a indicação e adaptação de prótese auditiva. Os responsáveis são orientados sobre a surdez, recebendo apoio pedagógico e fonoaudiológico quando necessário.

Este ano, de 2017, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que teve como tema da redação, “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, ofereceu um terceiro recurso para os estudantes surdos, que puderam optar por fazer a prova com apoio de vídeos que narram os enunciados das questões, oportunidade inovadora para os 1.635 candidatos que puderam responder às questões baseados na estrutura do pensamento em Libras e não em

Português. Os outros dois recursos, já utilizados em anos anteriores e que poderiam alternativamente solicitar são: a presença do intérprete ou do profissional capacitado em leitura labial. (BRASIL, 2017).

O tema da redação do ENEM chamou a atenção da mídia e conseqüentemente da população brasileira para a problemática envolvendo a educação de surdos.

Percebemos ao longo da história tentativas na busca de maneiras de se educar os surdos, pautadas em concepções, que, nos diferentes momentos da história, baseadas em crenças educacionais e culturais pareciam ser a melhor maneira de educá-los.

A seguir, apresentaremos os aspectos legais relacionados ao que apresenta a legislação.

1.4 - Marcos legais

É comum ouvirmos falar em inclusão, uma prática que permeia diferentes ambientes, seja ele, social, político, religioso, científico. Nessa perspectiva, a escola também é um espaço de acesso, segundo os pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), em seu capítulo V que trata da Educação Especial, esta modalidade de educação escolar que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

Para a LDB (Brasil, 1996), a Educação Especial é destinada para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2015):

“Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.”

Ainda para a LDB, “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996).

Diante desses princípios, pensar inclusão para o surdo vai além de inseri-lo em sala de aula. Seria isso suficiente para garantir seu pertencimento ao grupo, e o seu desenvolvimento? Contudo faz-se necessário compreender o significado de inclusão que vai muito além de se assegurar vagas nas escolas regulares:

... inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres. (SANTOS, 2003, p. 81).

Pensar inclusão como uma realidade é na prática promover acessibilidade em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (Brasil, 2015).

Todavia, o contexto educacional da sala de aula regular ainda está longe do que poderíamos chamar de Inclusão. As políticas públicas preveem o acesso, mas há uma distância entre o que é previsto e o que de fato está acontecendo nas escolas, segundo estudos apresentados por Braz (2014) e Camisão (2008), como veremos adiante.

Para a comunidade surda a Lei de Libras (BRASIL, 2002) foi uma importante conquista ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como uma língua usada pela Comunidade Surda Brasileira, como meio legal de comunicação e expressão, com o sistema linguístico de natureza visual-motora e com estrutura gramatical própria.

Pelo Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005) que regulamenta a Lei de Libras (BRASIL, 2002), a pessoa surda é aquela que por ter perda auditiva, compreende e interage com mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras. O decreto ainda estabelece que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior e nos cursos de Fonoaudiologia em instituições de ensino, tanto públicas como privadas.

A formação de docentes para o ensino de Libras na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que a Libras e a Língua Portuguesa escrita se constituam como línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

Outro ponto a ser destacado no decreto (Brasil, 2005) é o reconhecimento da singularidade linguística presente na escrita dos surdos, o que demanda mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de uma segunda língua; o direito a intérpretes e tradutores graduados e o direito dos surdos e de seus familiares optarem pela modalidade escolar de sua preferência.

A comunidade surda avança, com todas essas conquistas elencadas, para um ganho significativo, possibilitando às pessoas surdas o acesso nas escolas regulares. Entretanto, muito ainda há de se caminhar, como veremos adiante: de nada adianta um acesso que se resume numa mera matrícula e em salas de aula com ouvintes, que não conhecem nada dessa minoria linguística.

2 - O olhar social da surdez e as percepções do professor no contexto da inclusão

Neste capítulo apresentaremos a base histórica e teórica que alicerça este trabalho e os principais pontos que contribuem para a identificação das dificuldades da aprendizagem da pessoa surda, com o propósito de esclarecer aspectos que serão essenciais para discussão nesta dissertação.

Um aspecto importante a ser considerado são as questões de nomenclatura para designar o surdo, levando em conta os pontos de vista sob aspectos clínicos da surdez e sobre a constituição da identidade surda. Outro aspecto refere-se às pesquisas que relatam o que de fato está ocorrendo no espaço escolar inclusivo. Por fim, também tendo como base pesquisas na área da Psicologia, da Pedagogia e da Matemática, traremos as inquietações apontadas por professores e profissionais da educação a respeito da inclusão dos surdos.

2.1- Representatividade social: Os diferentes olhares

Um relevante ponto a ser esclarecido são as duas óticas sobre a concepção da surdez: uma clínica, arraigada ao longo da história da educação dos surdos com a imposição do Oralismo, e outra sócio-antropológica, que defende o Bilinguismo. O Oralismo surgiu para suprimir uma marca que, segundo a visão da sociedade majoritária, a ouvinte, impedia o pleno desenvolvimento das pessoas surdas, a marca da surdez, vista como um corpo incompleto, como se nós, os ouvintes, fôssemos indivíduos dotados de perfeição. Já o Bilinguismo traz uma nova visão da concepção da surdez, reconhecendo a pessoa surda com suas particularidades. Carvalho (2010, p.44) alerta que:

Só após a quebra deste paradigma, proporcionado pela educação bilíngue que, por sua vez respeita o sujeito surdo e sua forma de comunicação pela língua de sinais, é que novos conceitos sobre o entendimento do surdo e da surdez ganharam destaque no centro das discussões na educação brasileira.

Revisitar a história da educação de surdos e conhecer seus legados possibilita perceber que o Oralismo já vinha sendo difundido na Idade Moderna, pelo fato de se acreditar que a fala oral é que garantia ao homem ser reconhecido como ser humano, era ela a comprovação do desenvolvimento do pensamento, à época do Renascimento que tinha como “padrões básicos o humanismo e a razão que foram a gênese da ciência moderna.” (ROCHA, 1997, p. 4).

A marca do Oralismo, tão forte no século passado, passou a ceder espaço com a chegada do Bilinguismo, possibilitando um outro olhar para os surdos, porém mesmo passados muitos anos desde a Filosofia Oralista ao Bilinguismo dos dias atuais, ainda há olhares distintos das representações sociais dessas pessoas. Santana (2007) aponta que há uma espécie de conflito, na busca de encontrar uma saída para o problema da comunicação dos surdos. Por um lado, profissionais que veem o surdo como deficiente e, visando corrigir a fala, oferecem, ao surdo, próteses auditivas, implantes cocleares, quando possível. Já por outro lado, um grupo social enxerga o surdo como diferente e defende a língua do surdo e a noção de uma cultura surda.

Em consonância com Santana (2007), Gesser (2009) também apresenta duas formas de perceber a surdez: patologicamente ou culturalmente. Duas posturas colocadas diante da sociedade: a surdez vista como um problema ligado diretamente à visão patológica, e que, para seguir a cultura da padronização, precisa de recursos ou intervenções cirúrgicas para se tornar como os ouvintes, e a outra que usa e valoriza a língua de sinais aceitando a diferença do outro como um ser que percebe o mundo, por um caminho diferente, que escuta através de seus olhos.

Embora na visão dos autores citados haja dois modos antagônicos de se encarar a surdez, como se não houvesse lugar a visões intermediárias, ainda assim retrata em parte um dilema que cerca o modo do surdo se perceber e de como a comunidade o percebe, e que traz consequências para sua educação.

A visão sócio-antropológica não limita a pessoa surda a estabelecer uma comunicação com seus pares através de um só canal. Ao contrário, permite, diferentemente do que vimos ao longo de toda a história até aqui apresentada, dar ao indivíduo o direito de permear por entre as concepções aqui trazidas, e de se constituir uma identidade. A marca da surdez não mais vista como estereótipo, mas o surdo sendo tratado como uma pessoa marcada por uma experiência visual diferente do ouvinte. Afasta-se assim da massificante imposição do Oralismo sofrida pelos surdos em épocas passadas, e fez com que o surdo perdesse muito tempo nos espaços educacionais com os treinamentos para a oralização, acarretando uma diminuição da escolarização entre essas pessoas.

Para a concepção sócio-antropológica,

[...] identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. [...] consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. (SILVA, 2000, p.74).

Assumir a diferença é parte importante para a constituição da identidade surda, mas há obstáculos a serem vencidos, como alerta Santana (2007) em seu trabalho: “O diagnóstico da surdez traz, junto com ele, os pré-construídos culturais em relação “ao ser surdo”: impossibilidade de falar, de aprender, falta de inteligência, insucesso na escola, incapacidade de conseguir um bom emprego etc.” (p. 13).

Para os pais, esse diagnóstico os leva a fazerem escolhas: a opção pela cirurgia de implante coclear, quando indicado; por qual tipo de língua e de escola irá optar; se usará aparelho auditivo e se fará terapia fonoaudiológica, entre muitos outros aspectos.

Os pais se veem num leque de opções oferecidas e, diante disso, a tomada de decisões sobre a aquisição de uma língua para o desenvolvimento da criança surda não é uma tarefa fácil para eles, que, num primeiro momento de descoberta da surdez, ainda estão sob efeito da emoção. A aceitação não é algo natural, e com razão, surgem questionamentos tais como: Como faremos agora? O que será de nós e de nosso filho? Estará ele impossibilitado de levar uma vida como os demais?

Tantas outras questões devem perpassar nessas famílias, uma vez que vivemos numa sociedade instituída por padrões, já que a surdez, dependendo do olhar, pode ser vista como um desvio e que, para o indivíduo se adequar à sociedade, ela precisa ser corrigida.

É na família que são dadas as primeiras contribuições para o desenvolvimento da linguagem, para as primeiras formas de comunicação. A base do desenvolvimento intelectual e emocional do bebê se dá no seio da família, principalmente nos primeiros meses de vida no contato com a mãe ou com o pai. A comunicação se dá via troca de olhares, o balbúcio, o reconhecimento das diferentes formas do choro, sendo completadas pela utilização dos gestos. Mais tarde, no caso dos ouvintes, essa forma de comunicação vai sendo completada ou substituída pela fala. A criança surda, nascida na maioria das vezes em famílias ouvintes, tem seu desenvolvimento dificultado ao serem exposta à língua oral. Para Sacks (1989, p. 27): “Um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno.”

No âmbito educacional,

A educação bilíngue para surdos ganhou destaque no cenário educacional como uma abordagem que visa não somente os aspectos relacionados à mudança na escolarização para surdos, mas também por ir de encontro às práticas pedagógicas apresentadas pelas abordagens educacionais anteriores que permearam a educação

de surdos. (CARVALHO, 2010, p. 37).

O que seria então um Bilinguismo proposto para a educação de surdos? Para adentrarmos nessa proposta educacional, define-se bilinguismo como: “1. Domínio de duas línguas, 2. Coexistência de duas línguas em um país, comunidade etc., e seu uso regular pela sociedade, ou por parte dela (cada parte usando sua língua)” (AULETE, 1980).

Os ouvintes desde cedo têm contato com a língua nativa, através da mãe ou pai conversando, mesmo que não sendo ainda compreendidos. Nesse processo vão construindo o seu “baú de memórias”, o cérebro vai armazenando os momentos de interação. Assim, a comunicação vai sendo desenvolvida, através de um riso, por exemplo, mesmo que a fala ainda não esteja constituída. Em uma situação outra em que o ouvinte precisa adotar uma segunda língua, ao transferir-se para outro país, por exemplo, mesmo que, ainda criança, ainda não tenha completo domínio da língua nativa, já leva consigo alguma interação com a língua materna.

Entretanto, pensando no surdo, como seria, para ele, aprender uma segunda língua?

Em primeiro lugar, o surdo que nasce em uma família ouvinte, em geral, até bem tarde, não tem contato com qualquer língua, fica isolado dentro da própria família. Precisa, então, quando adentra num ambiente escolar, aprender a língua dominante na modalidade escrita, sem que, entretanto, tenha consigo uma primeira língua constituída. Pensar em bilinguismo (domínio de duas línguas) para a educação de surdos deve também fazer pensar que o domínio de ambas as línguas requer um tratamento especial:

A opção política pela implementação de uma proposta de educação bilíngue envolve uma série de variáveis que extrapolam a mera utilização de duas línguas no processo educacional, a adoção por esta proposta, envolve mecanismos históricos, políticos, regionais, e culturais específicos. (SKLIAR, 2016).

E para isso há que se entender que uma abordagem bilíngue está além de um contexto bilíngue. A presença da Libras e do TILS nas escolas regulares não garantem a construção da identidade do surdo e tampouco o reconhecimento de que essas pessoas estão imersas numa cultura própria.

Apropriando-se de tudo até aqui apresentado, examinamos a seguir como tem se dado a inserção do surdo nos espaços educacionais regulares.

2.2- Posicionamentos de estudos frente à inclusão

Braz (2014) aponta que a inclusão traz como objetivo a transformação. Para isso, há necessidade de que se faça alterações nas concepções das propostas educacionais como, por exemplo, reestruturação da instituição que receberá o aluno, ênfase na formação de professores, pautadas em estudo e pesquisa, para trabalhar com esse tipo de aluno. Aponta ainda que a criança surda seja estimulada desde cedo na escola, para que possa desenvolver a Libras, que contribuirá, então, para o desenvolvimento do pensamento e da cognição. Enfatiza que haja uma reflexão sobre a atuação do professor na sala de aula, pois é comum no ambiente escolar o uso da fala oral, para o surdo ineficiente, bem como repensar o uso dos recursos pedagógicos por parte desses profissionais.

Braz (2014) apresenta um olhar positivo sobre a inclusão escolar, mesmo com alguns pontos que precisam ser ajustados como, por exemplo, a falta de recursos. O autor defende que a inclusão contribui para a socialização, pois depois da família é na escola que a criança é imersa em outro ambiente. Se por um lado ainda há escolas que mantêm uma oposição à inclusão, por outro lado, outras já estão imersas na temática da inclusão reposicionando seus olhares e adotando outras formas de proceder. Interagir num mesmo ambiente, para Braz, favorece que haja o reconhecimento das diferenças, da aceitação do outro.

Num primeiro momento de relacionamento do professor com seus alunos é de praxe ele se apresentar, numa ação de acolhimento. Há uma percepção inerente à prática docente em sala de aula, que tende a tornar-se ainda mais apurada à medida que a convivência vai ganhando forma, habilitando-o de modo a ser capaz de distinguir procedimentos e ações para diversificar suas práticas pedagógicas. É a figura do professor o termômetro que, em meio a uma turma, sinaliza as demandas desta turma, tornando-o capaz de recorrer a estratégias de modo a alcançar seu aluno.

Em se tratando do surdo, um toque mais refinado precisa ser elaborado para que desenvolva espontaneamente a linguagem e, por conseguinte, atinja a comunicação, culminando na aprendizagem. Em contrapartida, se o professor não obteve em sua formação, ou até mesmo numa formação continuada, nenhum acesso às peculiaridades desse grupo, seu trabalho pouco irá mudar em prol da inserção.

Imagine o professor que recebe um aluno surdo e não tem qualquer conhecimento sobre o assunto, sabe apenas que ele é surdo. Diante de uma situação dessas, ele pode cometer vários deslizes, como aulas expositivas orais, se posicionar de costas, não adotar recursos visuais que venham a contribuir de forma satisfatória para o desenvolvimento da aula.

Ainda mais agravante é não ter conhecimento de que a surdez pode ter variações. As pessoas que têm surdez pré-linguística já nasceram privadas da audição, ou perderam-na ainda quando crianças antes do aprendizado da língua e, conseqüentemente, não têm em sua memória nenhuma lembrança auditiva. Já os que têm surdez pós-linguística, nasceram ouvintes e por alguma razão, tornaram-se surdos após o aprendizado da língua falada.

O surdo que traz como bagagem uma memória de vocabulário e um baú de lembranças (que o cérebro vai acumulando à medida que vamos vivenciando experimentos como sons, imagens, as brincadeiras, interações e fatos passados) possibilita ao professor caminhos para que possa fazer uso de recursos didáticos.

São peculiaridades da surdez que, para o desconhecedor do assunto, pode tomar um grupo de surdos como homogêneo. No entanto, dentro desse grupo estão intrincadas várias nuances e situações diversas que, se em sua formação, o professor tivesse conhecimento a respeito desse grupo, lhe possibilitaria a conduzir seu trabalho com um outro olhar. Deve-se levar em conta também os diferentes níveis de perda auditiva, quando se deu a descoberta que o aluno era surdo e que tipo de comunicação há no ambiente familiar.

Lima (2013) reconhece a importância dos espaços escolares para a formação de crianças e jovens, e aponta a necessidade de se ter uma atenção com o desenvolvimento dos alunos surdos incluídos, além de mostrar uma preocupação com as metodologias utilizadas pelos professores. Ressalta que boa parte dos professores não tem conhecimento da língua de sinais. Diante disso, destaca a importância da atuação do intérprete para auxiliar o professor, deixando claro que sua função é atuar na mediação da comunicação, pois em geral o intérprete assume também o papel de conduzir o processo de aprendizagem.

Defende ainda que os professores precisam usar métodos que contribuam para despertar no aluno o interesse na aquisição do conteúdo, contribuindo assim para o processo de ensino-aprendizagem. Dentro dos espaços educacionais, os professores tendem a repetir as atividades sem contextualização, e, em se tratando de avaliação, tendem a usar os mesmos instrumentos avaliativos que usam para os alunos ouvintes, o que provoca desinteresse no aluno surdo e conseqüente exclusão.

Um outro trabalho é o de Camisão (2004) que também apresenta uma preocupação relacionada com a inclusão de alunos que apresentam Dificuldades de Aprendizagem e/ou Problemas Comportamentais. Seu trabalho tem como objetivo conhecer dos professores suas percepções face a essa temática e para isso aplicou um questionário a 299 professores do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Buscou, através de seu trabalho, elucidar o conhecimento sobre as percepções dos professores que atuam em turma regular ou em situação de educação

especial/apoio educativo, diante de diversos aspectos relacionados ao atendimento dado nas suas escolas aos alunos incluídos.

De forma geral, a autora apresenta os resultados apontando que os professores demonstram ser favoráveis à inclusão educacional, mas nem todos concordam ser benéfico para os alunos que fiquem somente na sala de aula, pois a maioria dos educadores se sentem despreparados e apontam ser indispensável o apoio oriundo da educação especial, que na visão deles dispõe de melhores estratégias para isso. Ambos, os professores da sala regular e os da educação especial, na pesquisa da autora, reconhecem a responsabilidade de se elaborar, em conjunto, programas educativos para serem compartilhados entre os dois tipos de profissionais, ou seja, para os professores da sala regular, o trabalho em parceria com a educação especial precisa caminhar junto.

Voltaremos o nosso olhar agora, em especial, para o professor que ensina Matemática para esses alunos no contexto da escola regular, nos deteremos em pesquisas cujo objetivo é obter as percepções dele frente à inclusão.

2.3 - Que postura tem assumido o professor que ensina Matemática na rede regular de ensino?

Dentre as pesquisas recentes relacionados ao professor em sala de aula que recebe o aluno incluído, se encontram as de Moreira (2012), Morgado (2013) e Nascimento (2009) que visam, em seus trabalhos, contribuir com a formação continuada do professor de Matemática e apontam a necessidade de uma reflexão sobre a conduta do professor na sala de aula, uma vez que as estratégias utilizadas por eles não favorecem para a aprendizagem dos alunos.

O trabalho de Moreira (2012) une a Educação Matemática e a Educação Especial, intitula-se "Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência". Os dados foram coletados entre 55 professoras e 10 professores de quatro escolas públicas de São Paulo, a partir da simulação de três situações em que se buscou saber, dos participantes, suas opiniões sobre a temática da deficiência. O trabalho aponta o quão é importante que as professoras e os professores desta área percebam a relevância de se fazer uso de metodologias que possam contribuir com o desenvolvimento do aluno que apresenta deficiências. Dos resultados obtidos, Moreira (2012) destaca a importância de se investir na formação dos professores para que tenhamos profissionais bem mais preparados no que tange à temática da Educação Especial.

Morgado (2013) aponta o incômodo existente nos professores por, numa situação de inclusão, não saberem como agir com seus alunos, atribuindo esse despreparo às suas formações. Essa é uma das razões para ter desenvolvido sua pesquisa: de investigar práticas pedagógicas utilizadas no Ensino de Matemática junto a alunos com deficiência auditiva, visual e mental nos anos iniciais da educação básica na rede regular de ensino. Quatro professoras participaram da pesquisa, todas lecionavam na rede regular de ensino e possuíam alunos com deficiência incluídos em suas salas de aula.

Foram realizados momentos para que pudessem refletir e discutir sobre a temática da deficiência, resultando em criação de atividades para ensinar Matemática para esses alunos. Através de oficinas estas atividades foram aplicadas para todos os professores interessados das escolas em que as docentes lecionavam. Após cada oficina, observações participativas e entrevistas foram realizadas, como coleta de dados, visando obter dos participantes quais foram suas impressões. Como resultado, Morgado (2013) aponta que as professoras reconheceram que o trabalho realizado contribuiu para suas práticas pedagógicas no ensino da Matemática e como, através de atividades voltadas para a inclusão, é possível permitir que o aluno participe das aulas de Matemática.

Nascimento (2009) levanta questões quanto à formação do professor de Matemática, que em sua graduação não recebeu instrução para atuar com alunos com necessidade educativa especial (NEE), em particular com surdos. Fazendo uso de sua atuação como professor de Matemática do INES, buscou, através de um questionário aplicado a professores de Matemática, realizar um levantamento de forma a delinear quais fatores são pertinentes para compor estratégias adequadas para um ensino de Matemática de qualidade voltado para as pessoas surdas.

Esse trabalho também caminhou ao encontro de nossas inquietações e preocupações, sobre a inclusão de pessoas surdas no âmbito educacional, pela necessidade de investigar até que ponto o professor de Matemática está preparado para essa inclusão e buscar conhecer, dos professores de Matemática regentes de turmas com aluno surdo incluído, como concebem a atuação com esses alunos.

Outros trabalhos que chamam a atenção são os de Manrique (2010, 2012), que coordena um projeto no Observatório da Educação, "Desafios para a educação inclusiva, Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP): pensando a formação de professores sobre os processos de domínio da matemática nas séries iniciais da educação básica", que traz como objetivo a apresentação de pesquisas relacionadas ao projeto.

O objetivo do projeto coordenado por Manrique coincide com o da minha pesquisa: o

ensino de Matemática para alunos incluídos vinculado à formação de professores. O projeto gerou seis estudos, todos envolvendo professores, sobre o aspecto da aprendizagem que ocorre na escola, particularmente em sala de aula, onde o processo educacional enfrenta o desafio de desenvolver recursos pedagógicos e de formar profissionais para trabalhar com alunos que apresentam deficiência. Segue um panorama geral de cada estudo:

Um primeiro estudo foi realizado por Moreira (2012), orientado por Manrique, que investigou 65 professores que ensinam Matemática em quatro escolas públicas, vinculadas ao projeto, cujo foco foi a deficiência e o ensino de Matemática. Um segundo estudo discute, com professores dos anos iniciais que ensinam Matemática a alunos que apresentam deficiência, sobre qual a formação desejada por esses professores. O terceiro estudo trata da relação entre os professores de sala de aula regular que possuem alunos que apresentam deficiência, com os professores das salas de recurso e apoio das escolas. O quarto estudo foi realizado por alunos dos cursos de Engenharia Elétrica, Ciência da Computação e Jogos Digitais, tendo como objetivo facilitar aquisição da Matemática para alunos com deficiência. Com este fim, foram desenvolvidos dispositivos e jogos.

Para o quinto estudo foi feito um levantamento no período de 1991 a 2010 no Banco de Tese da Capes, buscando conhecer trabalhos que apresentassem as temáticas da deficiência e do ensino de Matemática. E por último, o sexto estudo, consta de uma pesquisa conjunta com a Universidade do Minho, Portugal, sobre a temática da deficiência. Para a investigação, um questionário foi aplicado a professores que ensinam Matemática em escolas públicas de São Paulo (197 professores) e em Portugal (106 professores) cujo objetivo foi identificar percepções de professores que ensinam Matemática sobre o ensino para alunos que apresentam deficiência.

Os resultados discutem que a maior parte dos professores desconhecem o trabalho com a deficiência, atribuindo à sua formação inicial e continuada e também à falta de recursos nas escolas as dificuldades para se trabalhar com esses alunos. Entretanto, os professores mostraram ser favoráveis, principalmente, à inclusão de alunos com deficiências leves e moderadas, pois trazem benefícios para os alunos incluídos e para os demais.

Investigar como os professores que ensinam Matemática se posicionam quanto à educação inclusiva, quanto à sua aceitação dos alunos incluídos, e que estratégias utilizam, tem ligação direta com a formação do professor. Esses estudos estão sintonizados com o nosso trabalho por envolver a temática do aluno incluído e o despreparo do professor para lidar com essa situação.

3- Aspectos Metodológicos

O instrumento utilizado para coletar os dados para investigar o tema deste trabalho foi um questionário aplicado a professores que ensinam Matemática na Educação Básica e que tiveram ou têm contato com alunos surdos incluídos. A pesquisa como um todo, inclusive o estudo piloto e principal, foi aprovada em 9 de fevereiro de 2017, pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFRJ sob o número 1.913.505. Este capítulo contém uma sucinta descrição do estudo, incluindo a coleta de dados, o estudo piloto e o estudo principal. Nos capítulos 4 e 5 serão apresentados os detalhes do instrumento usado em cada momento.

3.1 - Coleta de Dados

Os dados para este estudo foram coletados, através do contato presencial e via *e-mail*, com professores que ensinam Matemática em escolas das redes estadual, municipal e particulares que recebem em suas unidades alunos surdos. Para o estudo piloto foram realizados três momentos distintos de coleta. Para o estudo principal, almejamos, de início, os municípios de Nova Iguaçu e Belford Roxo, mas com o decorrer das aplicações estendemos a coleta a outros municípios e também utilizamos outro meio, o *e-mail*. O objetivo era obter respostas de cerca de 50 professores presencialmente, mas com a utilização do *e-mail* chegamos a 55 questionários.

3.2 - Estudo Piloto

Foram aplicados os questionários para estudo piloto em três momentos, no XII Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), em julho de 2016, na cidade de São Paulo, em uma turma do Profmat da UFRJ em dezembro de 2016, e a 5 professores, dois professores da Educação Básica de Nova Iguaçu, dois lecionando em escolas estaduais e dois em escolas municipais, e um outro em ambas as redes, em abril de 2017. Na primeira aplicação a maioria dos participantes eram licenciandos, na segunda eram professores atuantes da Educação Básica. Os questionários se encontram nos Anexos I, II e III. Foram sendo

refinados até o terceiro questionário e, após ele, poucas modificações foram realizadas para o estudo principal.

3.3 - Estudo principal

No questionário aplicado, ao inquirir nossos respondentes, tinha-se como objetivo conhecer como se posicionavam frente à inserção dos alunos surdos, suas opiniões quanto aos aspectos que consideram importantes para a inclusão desses alunos, como se sentem profissionalmente para ensiná-los. Queríamos que o questionário se aproximasse ao máximo de três focos relevantes: aspectos relativos ao uso de recursos pedagógicos, metodologia de ensino e formas de avaliação do desenvolvimento matemático de alunos surdos na escola regular. Contamos nesse processo com a colaboração do Professor Rodrigo Rosistolato, que muito nos orientou.

O questionário principal é composto de três partes. Na Parte I temos um panorama geral de quem é o professor participante, sua identidade profissional, a Parte II visa obter informações sobre o contato do professor com a educação especial; sua percepção sobre a inserção de alunos surdos. Nessa parte elaboramos duas questões abertas e uma outra questão com um quadro contendo afirmações nas quais o professor pode marcar seu grau de concordância ou discordância. Na Parte III, elaboramos 10 questões abertas em que buscamos saber como o professor foi informado da presença de um aluno surdo em sua sala de aula, quais são suas percepções em relação à inclusão de alunos surdos e quais foram suas reflexões para lidar com surdos incluídos.

Para analisar os dados utilizamos planilhas, que possibilitou criar tabelas e gráficos, traçar o perfil dos respondentes quanto à sua identidade; em qual modalidade de ensino estão atuando; seu maior grau de instrução e traçar um panorama que identificasse nosso professor respondente. As respostas das questões abertas depois de inseridas nas planilhas, nos permitiu categorizá-las, esse foi o momento que demandou um tempo muito extenso. Houve grande dificuldade para o refinamento das categorias, pois muitas respostas não continham aspectos em comum, nos forçando a inseri-las na categoria “Outros”.

4 - Estudo Piloto

Após a aprovação pelo Comitê de Ética, tratamos de elaborar o questionário, que no primeiro momento tinha o cunho de sondar a estrutura das questões em si, se estavam adequadas para que os objetivos propostos fossem alcançados. O piloto acabou se dando em em três momentos, pois íamos aprimorando nosso instrumento em cada etapa, tendo em vista nossos objetivos e as respostas de fato obtidas, até que chegamos à versão final.

4.1 - Primeira aplicação

Na aplicação no ENEM 2016, participaram 17 pessoas, sendo 14 licenciandos e 3 professores. Destes, 11 eram do sexo feminino e 6 do sexo masculino.

Quanto à escolaridade, essa aplicação teve em sua maioria respondentes licenciandos em Matemática, foram 14 dentro de um espaço amostral de 17 respondentes.

Sobre o modo como os respondentes tiveram conhecimento sobre o tema educação inclusiva, o resultado mostra que 14 tiveram algum contato prévio com o tema inclusão, sendo que 8 através da participação em cursos, entre eles: cursos sobre surdos, sobre língua de sinais realizados no Ensino Superior, cursos para trabalhar com cegos e cursos sobre inclusão, de forma geral. Também constatamos participação em projetos diversos, inclusive os de iniciação científica, com o tema educação inclusiva ou envolvendo inter-relação entre surdos e ouvintes.

Apenas um respondente participou de oficina para a confecção de materiais didáticos a serem utilizados com deficientes visuais e 3 não tiveram qualquer conhecimento sobre o tema inclusão.

É fundamental pontuar que os respondentes são favoráveis à inclusão, mas deixam claro que há necessidade de adotar medidas para que ocorra essa inserção. Na opinião de 2 deles, faz necessário mudança na estrutura do espaço escolar, pois na situação atual é difícil o professor poder dedicar-se ao aluno incluído. A emergente capacitação de toda equipe escolar é apontada por 5 dos respondentes que elencam ser fundamental ter conhecimento da Libras, apesar da presença do intérprete, além de se adotar metodologias de ensino para trabalhar com esse grupo. Os demais, dez, não responderam à pergunta.

Os respondentes evidenciam obstáculos mediante à situação da inclusão, tais como comunicação e aulas terem que ser repetidas posteriormente em caso da falta do TILS.

Mediante tal situação sugerem, com intuito de amenizar essa situação, alternativas para o professor trabalhar nesse cenário.

É notório destacar que 7 dos respondentes apontam a relevância em adquirirem conhecimento da cultura surda e citam alguns elementos: saber Libras, entender como o surdo aprende, para que a partir de então se propicie ao professor uma base plausível com intuito de contribuir para uma inclusão equânime. Já para 4 dos respondentes, o fator destaque é o uso de recursos didáticos, dentre eles, utilizar materiais manipuláveis, incluindo aqueles que exploram o visual (materiais coloridos). Ressaltam também ser bom também que o professor tenha atenção na postura em sala de aula (não ficar de costas para o aluno) e falar de forma pausada, pois consideram que são fatores que contribuem satisfatoriamente para a aprendizagem. Os demais, 6, não responderam à pergunta.

Em uma primeira análise do instrumento, algumas observações puderam ser tecidas. Foi apontado pelos respondentes a falta de algumas alternativas em determinados itens como, por exemplo, na questão: “Atualmente, trabalha, em uma escola com as seguintes características”. Nesta versão, não havia as opções Educação Superior e Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, que foram sugeridas pelos respondentes e acrescentadas. As questões das partes I e II, eram todas discursivas, o que se tornou um tanto cansativo para os respondentes, observação que chamou a atenção ao revermos as respostas. Entretanto, o propósito em fazer primeiramente questões abertas foi verificar tipos de respostas que poderiam emergir de forma a auxiliar a montagem do questionário com algumas questões de múltipla escolha.

Após reformulações da primeira versão, a fim de verificar a eficácia do instrumento fizemos uma outra aplicação na turma do Profmat UFRJ em dezembro de 2016.

4.2 - Segunda aplicação

Embora esse seja um outro estudo piloto, algumas considerações puderam ser tecidas, mas antes será feito um panorama geral dos respondentes da amostra para que o leitor possa situar-se.

Dos 15 professores respondentes, 2 eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Considerando que mais de uma opção pôde ser marcada, um era professor da rede federal, sete eram da rede estadual, seis da rede da municipal e sete da rede particular.

No que concerne ao tempo de experiência na educação básica, constatamos que a

maioria dos professores respondentes, ou seja 9, apresentam um tempo de experiência inferior a 5 anos, enquanto que 6 deles atuam há mais de 5 anos.

Quando perguntado aos professores sobre seu posicionamento perante à inclusão do aluno surdo na sala de aula regular, concordando ou discordando em relação à afirmação: “A inclusão de alunos surdos na sala de aula regular pode ser benéfica para os professores.”, a maioria dos respondentes foi favorável nesse quesito, como podemos observar no Gráfico 2 a seguir:

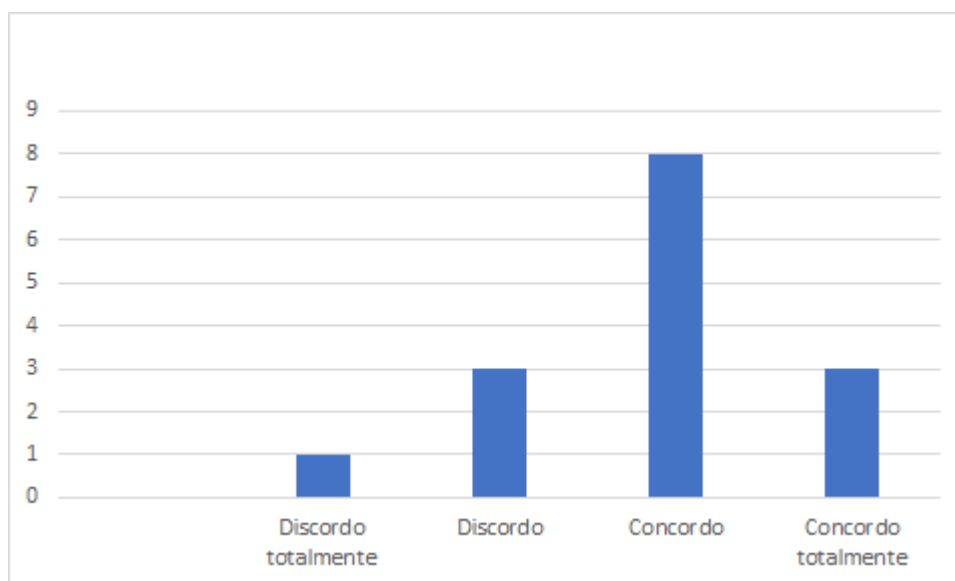


Figura 2: Gráfico - Inclusão do surdo pode ser benéfica para o professor

Essa afirmação leva a refletir mais profundamente sobre a afirmação “A inclusão de alunos surdos na sala de aula regular pode ser benéfica para os professores.”. Ser benéfica não especifica em que sentido; percebemos então a necessidade de estruturar melhor a frase e para a terceira versão do instrumento foi feito o devido ajuste.

Em uma primeira análise desta aplicação obtivemos dos respondentes as seguintes falas que foram assim agrupadas e podem ser vistas na Tabela 1 que se segue:

Agrupamentos	Fala dos respondentes quando perguntado sobre:
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • (...) avaliações diagnósticas e não objetivas. • Muito bom [referindo-se ao desenvolvimento matemático do aluno], porém adequando o ensino ao necessário.

Barreiras	<ul style="list-style-type: none"> ● Dificuldades de interação professor / aluno. ● Unicamente na comunicação. ● Dificuldades do surdo em identificação numérica. ● (...) baixo rendimento e difícil entendimento. ● (...) palavras complexas utilizadas pelo professor.
Sugestões	<ul style="list-style-type: none"> ● Não o afastar dos diálogos dos ouvintes. ● Conhecer sinais e gestos básicos para a comunicação elementar. ● Buscar curso de apoio e conhecimento básico de Libras. ● Utilizar recursos visuais e manipuláveis.

Tabela 1- Fala dos respondentes da segunda aplicação

No final dessa aplicação fui procurada por um dos respondentes que, muito envolvido por ter participado do questionário, relatou que quando iniciou a docência trabalhou com 8 surdos e, inexperiente nessa função, foi marcado pela barreira da comunicação com os surdos, pois não tinha nenhum conhecimento da cultura surda bem como da Libras.

Ele percebeu que o surdo tinha facilidade de entender a linguagem matemática, então passou a adotar uma estratégia um tanto ousada: passou a usar de expressão corporal, usava gestos e mímicas. No início os alunos ouvintes estranharam sua atitude, pois evitava usar a fala oral, fez uso também de ilustrações no quadro, buscava a todo tempo limitar o uso da voz.

Essa estratégia obrigou aos alunos ouvintes a reter a atenção, como os surdos, e a partir de então o professor percebeu uma mudança de postura da turma: era necessário parar e direcionar o olhar ao professor. Isso ocasionou uma mudança satisfatória no rendimento da turma.

Foi a partir destas aplicações que pudemos verificar o quanto o objetivo do questionário foi ou não alcançado. Nessas versões preliminares perguntava-se aos respondentes se já haviam tido algum aluno surdo incluído e a maioria disse que não. Assim, na versão a seguir, somente solicitamos participação de professores que já tivessem tido contato com surdo em sala de aula, já que nossa pesquisa visa analisar o professor que ensina Matemática que já teve ou tem surdo em sua sala de aula.

Outro fator preponderante foi dar ao instrumento um perfil de cenário investigativo divididos em três eixos de análise: metodologia de ensino, recursos didáticos e avaliação do desenvolvimento matemático do surdo, mantendo uma coerência entre o quadro de escalas (as percepções) e as questões abertas (reflexões correspondentes às percepções). Esses apanhados

possibilitaram mudanças necessárias e cabíveis para corrigir erros de formulação. Foi possível detectar também a necessidade de realizar algumas alterações na disposição das questões.

Em busca de verificarmos se esta versão reestruturada atingiu o objetivo desejado, realizamos a terceira aplicação.

4.3 - Terceira aplicação

O terceiro questionário, piloto do nosso instrumento principal, foi aplicado, em abril de 2017, a professores de duas escolas, uma estadual e outra municipal, ambas localizadas no município de Nova Iguaçu e obteve a participação de 5 respondentes. Desses, 2 trabalham na rede municipal com alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, 1 em ambas as redes e 2 na rede estadual com alunos do Ensino Fundamental e Médio.

São professores que têm experiência em trabalhar com surdo incluído e não participaram de nenhum tipo de formação continuada ou congresso que pudesse acrescentar conteúdos sobre a temática surdez e inclusão em suas formações profissionais.

No quadro de respostas em escalas, buscamos conhecer as percepções dos respondentes em relação à inserção do aluno surdo em classes regulares, à avaliação e também ao uso dos recursos didáticos.

Quanto à inserção do aluno surdo, todos os 5 respondentes são favoráveis, concordando totalmente ou concordando, ser benéfica para a prática do professor. Discordam totalmente ou discordam que alunos surdos estudem em classes separadas dentro das escolas ou instituições especializadas.

Tais percepções atestam o impacto que a inclusão provoca nesses professores. Fica evidente a aceitação; contudo, quando o assunto foi avaliação, não houve consonância entre as respostas: três deles discordaram que o aluno surdo seja avaliado da mesma forma que o aluno ouvinte, enquanto dois responderam serem de acordo. Outro aspecto também apontado, em que também houve concordância entre os respondentes, foi a facilidade que o uso de recursos didáticos pode trazer à atuação dos professores junto ao aluno surdo.

No que tange à temática da experiência com os alunos surdos, os participantes trouxeram uma visão sobre o papel do professor frente a essa situação e as respostas foram obtidas das perguntas abertas. Com a finalidade de que o leitor pudesse ter um panorama, foram feitos agrupamentos, como se pode ver na Tabela 2.

Agrupamentos	Ações frente a cada situação (Respostas na íntegra)
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ● Diferenciada, com recursos visuais, isso quando realizada individualmente, mas também era avaliado em grupo. ● (...) de uma forma diferenciada com intervenção direta do professor, utilizando recursos visuais. ● Trabalhos e testes, assim como também em grupos (para incluí-lo).
Recursos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> ● Jogos matemáticos, materiais reciclados (tampinha, palitos), material dourado e algumas vezes jogos on-line (utilizando meu telefone pessoal). ● Jogos, plaquinhas, palitos, baralho. ● Fichas com figuras coloridas e cartazes.
Sugestões	<ul style="list-style-type: none"> ● (...) aprender a “linguagem” dos sinais (...) ● (...) usar a tecnologia. ● Aprender os números em Libras. ● apresentar atividades em grupos e individual. ● (...) investimentos em políticas públicas para formação do professor.

Tabela 2- Fala dos respondentes da terceira aplicação

Perguntados se tiveram alguma dificuldade no trabalho com os alunos surdos, 4 apontaram, como já vinha aparecendo nos pilotos anteriores, a comunicação como uma barreira. Alegam que não estão preparados para lidarem com surdos incluídos por desconhecerem a Libras e também por ser comum a falta de intérprete para auxiliá-los.

Uma respondente, perguntada se teve dificuldade, aponta, “por incrível que pareça, não tive”. Dando continuidade, ela escreve: “como ele lia os lábios, foi tranquilo, pois eu

explicava virada para ele”. Essa resposta, mostra o cuidado em assumir uma postura que atende especificamente este aluno, uma atitude que possibilita ao surdo interagir na aula.

A reformulação do instrumento trouxe ao nosso conhecimento uma melhor performance das respostas, ainda que alguns respondentes mantivessem respostas objetivas nas questões abertas, não nos trazendo maiores informações. Em geral, as perspectivas dos professores surgiram nos três eixos à análise: avaliação do desenvolvimento matemático do surdo, metodologia de ensino aplicada na sala de aula do surdo incluído e materiais didáticos utilizados.

5 - O Estudo Principal

Após termos apresentado alguns aspectos que se relacionam à literatura que servirá de base para o nosso trabalho, iremos descrever o percurso metodológico utilizado para a realização do questionário principal, sua análise, bem como todos os aspectos que a cercam e, tal como uma descrição dos participantes do estudo.

É importante destacar que o olhar da pesquisa será para o professor que ensina Matemática para o aluno surdo incluído, partindo da premissa que a sua formação e a sua prática influenciam a educação desse aluno. Diante disso, nosso recorte está centrado nas percepções e reflexões desses professores.

5.1 - Sobre o instrumento de pesquisa

Frente às questões de pesquisa, chega o momento de pensar em como coletar as informações de modo que possam fornecer dados pertinentes para os objetivos que propomos alcançar. Observado o tempo para conclusão deste trabalho, optou -se por realizar a coleta dos dados por meio de questionário.

O questionário do presente trabalho foi baseado em um questionário que é parte de uma pesquisa conjunta do Instituto de Educação/Centro de Investigação em Educação da Universidade de Minho, Portugal, e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil, vinculado ao projeto “Desafios para a educação inclusiva”, sob coordenação geral da Profa. Dra. Ana Lúcia Manrique (2010). No seu trabalho, a pesquisadora busca compreender a percepção dos professores que ensinam matemática na Educação Básica sobre a inclusão de alunos com deficiência.

O questionário aplicado foi estruturado no formato de perguntas objetivas e também abertas, de modo que sejam realizadas tanto análises quantitativas como qualitativas.

5.2 - Dos participantes da pesquisa

Os respondentes participantes da pesquisa foram professores de escolas públicas (municipais e estaduais) e particulares que ensinam Matemática no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e que tenham ou já tiveram em sala de aula alunos

surdos incluídos. Contactou-se, ao final, 55 professores. Demos preferência a aplicar o questionário presencialmente, para que houvesse um contato aproximado com o respondente e uma percepção do ambiente escolar no qual os alunos surdos estão inseridos.

5.3 - O questionário

Segue o questionário, bem como o objetivo de cada parte. Optamos por inseri-lo neste espaço, além de colocá-lo em anexo, para facilitar o acompanhamento do mesmo pelo leitor.

A Parte I visa identificar o professor participante, bem como o mapeamento do seu perfil e da escola onde trabalha.

Parte I: Perfil

1. Sexo: F M Idade: _____

2. Formação acadêmica:

- Ensino Médio
- Magistério
- Curso Técnico em:
- Licenciatura em:
- Bacharelado em:
- Complementação Pedagógica em:
- Especialização em:
- Mestrado em:
- Doutorado em:

3. Rede em que trabalha: Municipal Estadual Federal Particular (Mais de uma opção pode ser marcada)

4. Atualmente, você trabalha em uma escola com as seguintes características: (Mais de uma opção pode ser marcada)

- Anos Finais do Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Educação de Adultos/ EJA
- Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico
- Educação superior

5. Há quanto tempo atua como professor na Educação Básica?

- Há menos de 2 anos
- De 2 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- Há mais de dez anos

As questões que compõem a Parte II do questionário visam obter informações sobre o contato do professor com a educação especial; sua percepção sobre a inserção de alunos surdos.

Parte II:

6. Você já participou de algum tipo de ação de formação continuada, aperfeiçoamento, curso avulso ou curso de capacitação voltados para a inclusão de alunos surdos? Se sim, dê alguns detalhes, como número de horas e qual o perfil do curso. E sobre outras formas de inclusão de alunos com deficiência?

7. Você já teve oportunidade, em algum congresso ou encontro na área de educação, de participar de alguma atividade na área de inclusão de alunos surdos? Se sim, diga em linhas gerais qual o tema. E sobre outras formas de inclusão de alunos com deficiência?

8. De acordo com a sua experiência como professor na Educação Básica, como se posiciona perante à inclusão do aluno surdo na sala de aula regular? Indique o quanto você concorda ou discorda de cada uma das informações abaixo marcando com um (X) a opção apropriada. Caso não tenha opinião sobre a afirmação, assinale a última coluna.

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não tenho como opinar
A inclusão de alunos surdos em classes regulares pode ser benéfica para minha prática enquanto professor.					
A presença do aluno surdo atrapalha os alunos ouvintes.					
O aluno surdo deve ser avaliado da mesma forma que o aluno ouvinte.					
Minhas aulas ficaram melhores por causa dos alunos incluídos.					
Minhas aulas seriam melhores se eu não tivesse alunos incluídos.					
Seria melhor para o trabalho do professor em sala de aula se os alunos surdos estudassem em classes separadas dentro das escolas regulares ou em instituições especializadas.					
A presença do aluno surdo na sala de aula aumenta o trabalho do professor.					
A atuação do professor junto ao aluno surdo fica facilitada a partir do uso de recursos didáticos.					

Na Parte III, buscamos saber como o professor foi informado da presença de um aluno

surdo em sua sala de aula, quais são suas percepções em relação à inclusão de alunos surdos e quais foram suas reflexões para lidar com surdos incluídos.

Parte III: Experiência do professor com o surdo incluído

9. Como soube que teria um aluno surdo incluído?
10. Você teve alguma dificuldade neste trabalho? Em caso afirmativo, qual? A que atribui esta dificuldade?
11. Como foi seu trabalho em sala de aula com o aluno surdo?
12. Como foi realizada a avaliação do aluno surdo?
13. Comente como se dá o desempenho do aluno surdo na disciplina.
14. Como é resultado final do aluno surdo em termos de conceitos e aprovação?
15. A presença de aluno surdo fez com que utilizasse em sala de aula materiais didáticos? Em caso afirmativo, quais?
16. Quais sugestões você daria para o professor trabalhar numa sala de aula que tenha um aluno surdo incluído?
17. Se você fosse escolher entre duas turmas, uma com e outra sem aluno surdo, qual das duas você escolheria? Justifique.
18. Qual o seu olhar sobre o aluno surdo em relação aos outros alunos?

5.4 - Coleta dos dados - Procedimentos

O período de coletas dos dados foi da primeira semana de julho de 2017 a setembro de 2017, presencialmente e de início tínhamos em mente coletar, em virtude da demanda de locomoção, 50 professores de escolas das redes estadual e municipal dos municípios de Nova Iguaçu e Belford Roxo, que recebem em suas unidades alunos surdos. Alguns contatos haviam sido feitos a priori com as direções e com os professores que ensinam Matemática nessas escolas.

Durante esse período 55 professores participaram, sendo que 50 presencialmente e 5 por *e-mail*.

Dos municípios almejados de início Belford Roxo e Nova Iguaçu, obtivemos 11 questionários do município de Belford Roxo e 17 questionários do município de Nova Iguaçu. Algumas escolas impuseram barreiras para se chegar ao professor, comprometendo a nossa amostra. Então, em concordância com minha orientadora, fui buscar complementar a amostra

em outros municípios, o que demandou mais tempo. Do município de Duque de Caxias obtive 3 questionários, de Itaguaí 3, do município do Rio de Janeiro foram 9 questionários e, aproveitando o Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática (SHIAM/SP) em julho de 2017, 2 questionários foram aplicados por uma professora aluna do PEMAT que participou do evento. Todos os questionários foram aplicados nas próprias escolas com exceção do SHIAM.

Por ter no Espírito Santo uma prima que é Tradutora Intérprete de Língua de Sinais (TILS) trabalhando em escolas regulares, solicitei também que ela me representasse, pedindo aos professores que respondessem o questionário de forma espontânea, de tal modo que colocassem em suas respostas os fatos que realmente acontecem, enfatizando que suas identidades seriam preservadas. Consegui assim mais 5 questionários.

Também fui em busca de duas outras formas, através das trocas de mensagens via *WhatsApp* nos grupos e também em mensagens pessoais, nas quais fiz uma breve apresentação de minha pesquisa e solicitei que me ajudassem, indicando escolas para que eu pudesse ir até o local aplicar o questionário. Com a ajuda de colegas nas redes sociais, solicitei a colaboração dos professores com o perfil de minha pesquisa, para que enviasse por *e-mail* o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Através do grupo de alunos PEMAT no *WhatsApp*, consegui que 2 professores respondessem via *e-mail*. Das redes sociais recebi o endereço de 26 *e-mails*. Ao enviar o *e-mail*, fiz uma apresentação de minha pessoa, do meu objetivo, expliquei a importância de se responder sem omitir algum fato, bem como da necessidade do termo assinado. Desses recebi de volta 5, sendo 3 de professores do Estado do Rio de Janeiro e de 2 de professores de São Paulo.

Nessas minhas idas às escolas, era de meu interesse ter uma percepção de como era o ambiente para esses alunos, ainda que de maneira informal. Sempre que podia lançava algumas perguntas para a pessoa que me recebia num primeiro momento, para o diretor, para o orientador pedagógico, para o TILS e até mesmo para com o coordenador de turno.

Não vi os surdos nas escolas por onde passei, salvo em uma escola municipal em Duque de Caxias. Quando cheguei estava na hora do intervalo e os alunos estavam no pátio e, ao entrar, foi notório vê-los sinalizando. Nessa escola, em especial, uma ação muito me chamou a atenção quando fui me apresentar a uma professora e enfaticamente ela retrucou: “Vou logo te avisando que não faço nada diferente, trato como os outros” e adicionou que o melhor seria que o professor da sala de recurso respondesse, pois ele é quem teria preparo para trabalhar com esses alunos.

Diante de tal reação, expliquei mais detalhadamente que o foco da pesquisa era com ela que atendia o perfil da pesquisa; então ela aceitou em responder, mas pediu que eu pegasse o questionário depois. Voltei várias vezes, e depois de passado mais de um mês a professora deixou o questionário e um recado, dizendo que não respondeu porque ela não poderia ajudar naquilo que eu precisava. Os outros professores da mesma escola também se recusaram a responder.

Uma outra visita foi realizada também no município de Duque de Caxias, mas agora era uma escola Estadual. Ao entrar na escola busquei falar com o setor do pedagógico, mas uma senhora me atendeu e assim que terminei de me apresentar, grosseiramente, num tom de descaso, ela disse que esse tipo de pesquisa eu não iria conseguir ali e que ninguém era obrigado a responder. Agradei e saí dali triste por estar dentro da mesma rede em que trabalho e ainda encontrar no âmbito educacional tal tratamento.

Esses dois fatos muito me marcaram. O primeiro me levou a refletir sobre o que de fato o professor em sala de aula considera importante para a aprendizagem do aluno surdo, ainda que não tenha conhecimento de suas demandas. Por aquela escola ser considerada inclusiva, ficou aguçada minha curiosidade de em algum momento futuro poder ouvir os surdos daquele local. Em relação ao outro episódio, pensava que por estar em casa, na mesma rede de trabalho, seria mais fácil, mas verifiquei que ainda há pessoas que não dão nenhuma importância para o trabalho de um professor pesquisador. Não me deixei abalar, entretanto, isso me desafiou a conquistar minha amostra em outras escolas.

Fechando a busca, participei em 15 de setembro de 2017, de uma palestra para professores de Matemática da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) do Estado do Rio de Janeiro sobre o tema Desafios Instigantes do Ensino de Matemática para Deficientes Visuais e Surdos, cuja palestrante foi a minha orientadora professora Claudia Coelho de Segadas Vianna. Apresentei-me aos professores que já estavam aguardando e no total 6 responderam ao questionário e ao término da palestra mais 2 também responderam. Assim, conseguimos 55 questionários ao total.

A análise dos dados foi dividida em três tópicos: aspectos relativos ao uso de recursos pedagógicos, à metodologia de ensino e a formas de avaliação do desenvolvimento matemático de alunos surdos na escola regular.

Finalizadas as etapas, em setembro de 2017 então iniciamos as análises dos dados e, através das respostas obtidas, buscamos apresentar os resultados sob o ponto de vista das percepções e reflexões apontadas pelos respondentes de como vem sendo realizada a inclusão dos alunos surdos no contexto da escola regular.

5.5 - Análise dos dados

Neste estudo, inicialmente realizamos uma exploração geral dos dados, em seguida eles foram organizados em planilhas do Excel, o que nos propiciou, em relação às questões fechadas, quantificar as respostas, elaborar as tabelas e os gráficos. Quanto às questões abertas também foram organizadas nas planilhas do Excel, porém buscando em um primeiro momento criar várias categorias para depois então reagrupá-las.

Para a primeira parte do questionário, composta de perguntas objetivas, apresentamos um panorama do perfil dos professores participantes, para em seguida buscar conhecer o quanto de informações sobre a educação especial esse professor apresenta, bem como a sua percepção a respeito da inclusão dos alunos surdos nas salas regulares. Na terceira parte, através das questões abertas, buscamos conhecer que reflexões os professores trazem sobre suas práticas a respeito desses alunos.

5.6 - Parte I - Perfil dos professores participantes

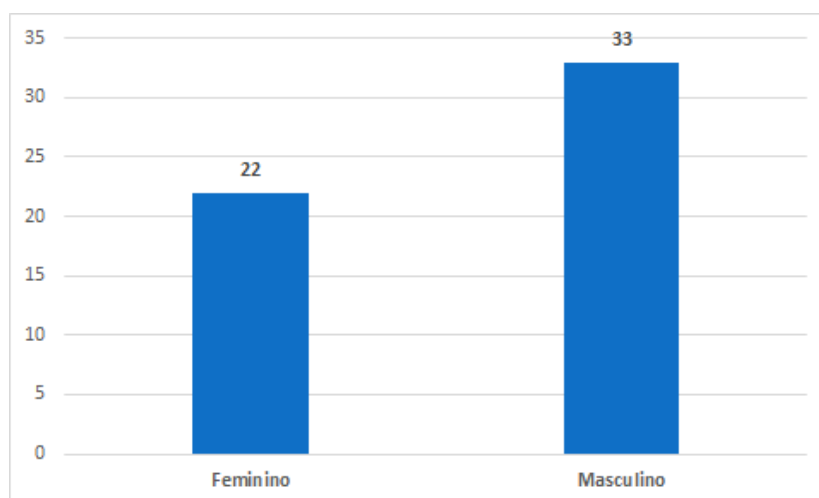


Figura 3: Gráfico - Distribuição dos professores participantes por sexo

Dos 55 professores respondentes, 33 são do sexo masculino e 22 são do sexo feminino.

Em relação à faixa etária, conforme se pode observar na tabela a seguir, a maior parte dos respondentes têm idades que variam entre 31 a 50 anos.

Na tabela a seguir, relacionou-se a faixa etária e o tempo de atuação dos professores respondentes com o objetivo de se ter uma visão geral dessas informações.

Faixa etária	Tempo de atuação na educação básica					Total
	Há menos de 2 anos	De 2 a 5 anos	De 5 a 10 anos	Há mais de dez anos	Não respondeu	
20-30 anos	0	4	0	0	0	4
31-40 anos	0	0	11	9	0	20
41-50 anos	0	0	2	13	0	15
51-60 anos	0	0	0	9	0	9
61-70 anos	0	0	0	1	1	2
Não respondeu	0	1	0	4	0	5
Total	0	5	13	36	1	55

Tabela 3 - Distribuição dos professores respondentes por faixa etária e tempo de atuação na educação básica

Observamos nos dados da tabela anterior que a maior parte desses professores estão na faixa etária de 31 a 50 anos. Quanto ao tempo de experiência em docência, 36 professores relataram ter mais de 10 anos de atuação. Esse dado mostra que esses professores possuem um tempo expressivo em sala de aula.

Para apresentar a formação desses 55 professores, elaborou-se a Tabela 4 a seguir e buscou-se agrupá-los olhando sua área de formação na graduação e seu maior grau de formação.

Maiores grau de formação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
Área de Formação Graduação					
Licenciatura Matemática	22	22	4	1	49
Licenciatura em outra área	2	0	2	0	4
Bacharelado + complementação	0	2	0	0	2
Total	24	24	6	1	55

Tabela 4 - Distribuição dos professores por maior grau de formação

Observamos nessa tabela que dos 55 professores respondentes, a maior parte, 49, possuem formação na área de Matemática. Apenas 4 têm formação em outra área e 2 têm formação em Bacharelado.

A tabela a seguir traz um panorama do nível/ modalidade no qual os professores estão atuando.

Nível / Modalidade de Ensino	Nº de Professores
Ensino Fundamental	9
Ensino Médio	6
Ens. Fund/Ens.Med/EJA	35
Ensino Superior	2
Todos os níveis/modalidade	1
Total	53

Tabela 5- Distribuição dos professores respondentes por tipo de nível/ modalidade de ensino

A Tabela 5 mostra que os professores respondentes estão atuando em maior parte concomitantemente no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e também na EJA. A rede de ensino com a maior parte de concentração é a estadual, seguida da municipal, totalizando 53 professores. Um professor não respondeu e um outro está aposentado.

5.7 - Parte II - Aspectos relacionados com a Educação Especial

Essa parte do questionário foi composta por duas questões abertas e um quadro constando de oito afirmativas. Nele o professor respondente indicou o quanto concordava ou discordava da inclusão do aluno surdo na sala de aula regular.

Questão 6

Os professores tiveram que responder à questão:

Você já participou de algum tipo de ação de formação continuada, aperfeiçoamento, curso avulso ou curso de capacitação voltados para a inclusão de alunos surdos? Se sim, dê alguns detalhes, como número de horas e qual o perfil do curso. E sobre outras formas de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais?

As respostas foram divididas em:

N: Não

S: Sim

NR: Não respondeu

Dos 55 professores, 36 não participaram de nenhum tipo de ação de formação continuada, aperfeiçoamento, curso avulso ou curso de capacitação voltados para a inclusão de alunos surdos, enquanto que 17 participaram e 2 não responderam. Uma professora completou a sua resposta afirmativa relatando que:

“Ao me deparar, na Educação Básica, com uma estudante surda-domínio total de Libras, não oralizada, interessada nos estudos- não sabia como me comunicar com ela, tinha dúvidas e medos. Fui

fazer Libras pela (divisão de ensino) DE de minha cidade, em uma Associação e pós-graduação, os dois últimos mantidos financeiramente por mim. Tenho um total, mais ou menos, de 300 horas de Libras. Cheguei a trabalhar por uns meses como intérprete em sala de aula. Os cursos que fiz foram muito bons, todos ministrados por professores surdos. Participei, sim, de outras formas de inclusão de alunos com necessidades especiais.”

Verificamos nessa resposta que a professora foi motivada, pela presença de aluna surda, a estudar Libras. O medo que relata foi a motivação para aprender.

Questão 7

Nesta questão os professores respondentes tiveram que responder à seguinte pergunta:

Você já teve oportunidade, em algum congresso ou encontro na área de educação, de participar de alguma atividade na área de inclusão de alunos surdos? Se sim, diga em linhas gerais qual o tema. E sobre outras formas de inclusão de alunos com deficiência?

As respostas foram distribuídas como em:

N: Não

S: Sim

O: Outros

NR: Não respondeu

A maioria das respostas foi negativa, pois 40 desses professores responderam que não tiveram qualquer oportunidade, 10 professores responderam sim, 4 professores não responderam e um professor disse que não lembrava.

Alguns exemplos dos professores que responderam sim:

“Sim. Participei do congresso do INES em 2016, ministrando uma oficina na área da Matemática.”

“Não em congresso de Ed Matemática, mas sim em congresso de Educação e em Encontros de professores especificamente para tratar de assuntos de Educação Especial.”

“Sim. Diversos seminários e congressos onde o tema era voltado para escolarização da pessoa surda e o aprendizado da Língua Portuguesa.”

“Participei de uma palestra em que o tema era relacionado a símbolos matemáticos para linguagem de sinais.”

“Já assisti duas palestras/ aulas práticas mostrando materiais para alunos cegos. (Confecção de materiais didáticos)”

As respostas apresentadas anteriormente, mostram que no cenário da Educação de surdos, surgem possibilidades de se conhecer o debate linguístico que permeiam os espaços educacionais.

Questão 8

Essa questão foi composta de 8 afirmativas sobre as percepções dos professores frente à inserção de alunos surdos na sala de aula regular, e, para facilitar na sua identificação, numeramo-las de 1 a 8. Os professores respondentes marcaram para cada uma: seu grau de concordância, de discordância, de não ter possibilidade de opinar ou ainda se absteve de responder. A Tabela 6 apresenta os números de respondentes para cada uma das afirmativas:

Inclusão do aluno surdo na sala de aula regular								
Afirmativas	Discordo	Discordo Parcialmente	Concordo	Concordo Parcialmente	Não tenho como opinar	Não respondeu	Total	
1	Pode ser benéfica para a prática do professor.	4	4	32	15	0	0	55
2	Atrapalha os alunos ouvintes.	46	3	0	5	1	0	55
3	O aluno surdo deve ser avaliado da mesma forma que o aluno ouvinte.	17	10	11	17	0	0	55
4	Minhas aulas ficaram melhores por causa dos alunos incluídos.	19	6	7	16	7	0	55
5	As aulas seriam melhores se não tivesse alunos incluídos.	46	1	2	3	3	0	55
6	Seria melhor para o trabalho do professor em sala de aula se os alunos surdos estudassem em classes separadas dentro das escolas regulares ou em instituições especializadas.	28	8	5	10	2	2	55
7	A presença do aluno surdo na sala de aula aumenta o trabalho do professor.	17	8	11	18	0	1	55
8	A atuação do professor junto ao aluno surdo fica facilitada a partir do uso de recursos didáticos.	0	0	40	11	3	1	55

Tabela 6- Distribuição dos professores quanto ao grau de concordância perante à inclusão do aluno surdo na sala de aula regular

A Tabela 6 nos proporciona uma visão geral das percepções dos professores respondentes quanto à temática da inclusão de surdos na escola regular.

Quanto à afirmação sobre ser benéfica para a prática do professor ter surdo incluído, quase todos os professores manifestaram um grau elevado de aquiescência: dos 55 respondentes, 47 professores concordam ou concordam parcialmente e 8 discordam ou discordam parcialmente.

Sobre a afirmação se os alunos surdos atrapalham os alunos ouvintes, 5 dos 55 respondentes concordam ou concordam parcialmente e 49 professores discordam ou discordam parcialmente. Sobre a afirmação de se usar recursos didáticos que possam facilitar a atuação do professor com o aluno surdo, a maior parte, ou seja 51 professores concordam ou concordam parcialmente, 3 professores disseram não ter como opinar e 1 professor não respondeu.

No que tange à avaliação, na afirmativa: “O aluno surdo deve ser avaliado da mesma forma que o aluno ouvinte”, houve uma divisão entre os 55 professores, pois não chegaram a um denominador comum, pois 27 deles, marcaram discordo ou discordo parcialmente, enquanto que 28 deles marcaram concordo ou concordo parcialmente.

Em relação às respostas às afirmativas “Minhas aulas ficaram melhores por causa dos alunos incluídos” e “As aulas seriam melhores se não tivesse alunos incluídos”, para a primeira afirmativa, dos 55 respondentes, 25 professores discordam ou discordam parcialmente, enquanto 23 professores concordam ou concordam parcialmente e 7 professores não opinaram; e para a segunda afirmativa, 47 professores discordam ou discordam parcialmente, 5 professores concordam ou concordam parcialmente e 3 não opinaram. Constatamos algumas diferenças significativas nessas duas afirmações: dos 25 professores que discordam ou discordam parcialmente, sobre a afirmativa “Minhas aulas ficaram melhores por causa dos alunos incluídos” 19 desses professores também discordam ou discordam parcialmente sobre a afirmação “As aulas seriam melhores se não tivesse alunos incluídos”.

Percebemos pelas respostas trazidas, que os professores sustentam um discurso favoráveis à inclusão, entretanto acabam se contradizendo, levando-nos a notar que, no fundo, esses posicionamentos podem revelar uma oposição à presença dos surdos na sala de aula regular.

Quanto às afirmativas “As aulas seriam melhores se não tivesse alunos incluídos” e “Seria melhor para o trabalho do professor em sala de aula se os alunos surdos estudassem em

classes separadas dentro das escolas regulares ou em instituições especializadas”, a tabela de resultados mostra que para a primeira afirmativa, dos 55 respondentes, 47 professores discordam ou discordam parcialmente, 5 professores concordam ou concordam parcialmente, 3 professores disseram não ter como opinar. Já na segunda afirmativa 36 professores discordam ou discordam parcialmente, 15 professores concordam ou concordam parcialmente, 2 professores disseram não ter como opinar e 2 professores não responderam. Encontramos algumas incoerências também ao comparar os resultados: dos 47 professores que discordaram ou discordaram parcialmente, na primeira afirmativa, 10 desses concordaram ou concordaram parcialmente na segunda afirmativa.

Considerando as afirmativas no seu conjunto, pode-se afirmar que os professores consideram a inserção de alunos surdos na sala de aula regular favorável para a prática do professor, bem como consideram não ser prejudicial para os alunos ouvintes a presença na turma de alunos surdos.

A maioria dos professores está em desacordo quando consideram que as aulas seriam melhores se não tivessem alunos incluídos, contudo, encontramos uma contradição pois parte desses mesmos professores também está em desacordo quando consideram que as suas aulas ficaram melhores com a inserção desses alunos.

Considerar classes de alunos só com surdos dentro das escolas regulares ou nas instituições especializadas não é visto pela maior parte dos professores como a melhor maneira para o trabalho do professor. Por outro lado, a inserção de alunos surdos nas classes regulares dividiu as opiniões dos professores, ao considerar que o trabalho do professor aumenta.

Por último, a grande maioria, ou seja, 51 professores, consideram os recursos didáticos um facilitador para atuar com os alunos surdos.

5.8 - Parte III - Aspectos relacionados à reflexão do professor sobre a experiência com o surdo incluído

A terceira parte que compõe este questionário é composta de 10 questões abertas, voltadas a conhecer que reflexões os professores apresentam frente à inserção desses alunos em suas salas de aula.

Questão 9

Os professores responderam à seguinte questão:

Como soube que teria um aluno surdo incluído?

Para analisar essa questão, categorizamos as respostas de acordo com o momento em que o professor foi avisado que haveria um aluno surdo em sua sala de aula, dividindo-as em:

- Previamente
- Durante a aula
- Outros
- Não respondeu

Apresentamos a seguir alguns exemplos de cada uma dessas categorias.

Previamente

Nessa categoria foram incluídas as respostas dos professores que foram informados previamente por pessoas pertencentes à equipe pedagógica e ou à direção.

Alguns exemplos de respostas são:

“Fui informada pela pedagoga sobre esse aluno.”

“Em reunião de planejamento.”

“Fui informada pela direção da UE.”

A sigla UE a qual o professor se referiu significa Unidade de Ensino.

Durante a aula

Nesse caso, os professores não foram informados previamente. Alguns exemplos:

“Quando entrei na sala de aula”

“Não fui informado, simplesmente descobri”

“Ao fazer a chamada, em um dia qualquer, uma aluna chamou minha atenção. Sentada do lado esquerdo, baixava a cabeça sempre que a fitava. Ao questionar a coordenadora, fui informada que a estudante era surda.”

Outros

Três respostas foram difíceis de encaixar nas categorias anteriores, as respostas constam a seguir. Na primeira e terceira delas os professores não nos responderam à pergunta; na segunda, embora o professor soubesse antes, não houve uma intenção prévia de avisá-lo.

“normalmente”

“Numa conversa informal na secretaria soube que a aluna era surda, que ela requisitava o intérprete, mas nunca chegou um intérprete na unidade.”

“Já tive aluno surdo.”

Os resultados foram:

Momento de conhecimento da presença de aluno surdo	Nº de professores
Previamente	25
Ao entrar na sala de aula	26
Outros	3
Não respondeu	1
Total	55

Tabela 7- Distribuição de categoria das respostas quanto ao momento em que o professor foi informado da presença do aluno surdo

Dos 55 professores respondentes, cerca de 26 (47%) dos professores não foram informados previamente da presença do aluno surdo em sala de aula tomando conhecimento somente no momento que entrou em sala, enquanto que cerca de 25 (45%) foram avisados previamente.

Ainda se percebe, como mostra a tabela, que falta uma aproximação, um diálogo entre direção/equipe pedagógica e o professor. Para o professor, que estará com mais frequência em contato com esse aluno, ser avisado previamente, propicia pelo menos tomar conhecimento que, além das especificidades que cada aluno em uma turma traz, também haverá aqueles que especificamente apresentam singularidades linguísticas.

Questão 10

Nessa questão os professores tiveram que responder:

Você teve alguma dificuldade neste trabalho? Em caso afirmativo, qual e porque teve esta dificuldade?

Para analisar as respostas da primeira pergunta, dividimos em dois grupos, os que responderam afirmativamente - Sim (S), e os que responderam negativamente - Não (N).

A tabela a seguir mostra as respostas dos professores quando perguntados se tiveram alguma dificuldade.

Respostas	Nº de professores
Sim	42
Não	13
Total	55

Tabela 8 - Distribuição de categoria das respostas quanto ao professor ter tido dificuldade

Podemos observar que cerca de 42 (76%) responderam afirmativamente, revelando ter apresentado dificuldades para trabalharem com o aluno surdo incluído.

Após esta primeira separação, classificamos as respostas em categorias, em função da referência feita à comunicação, ao preparo do professor, às estratégias e aos materiais. Apresentamos a seguir alguns exemplos de cada uma dessas categorias.

Comunicação

Para essa categoria consideramos a dificuldade de comunicação do professor com o aluno surdo.

“Sim. Não sei a língua de sinais e, quando a intérprete não estava presente eu me sentia muito impotente diante dos meus alunos.”

“Sim, pois em muitos momentos não tive intérprete.”

“Sim. Dificuldade de comunicação.”

“Todas do mundo. Não era oralizada, sem leitura labial, comunicação em Libras somente, todos da escola desconhecendo a Libras e a problemática do aluno surdo.”

“Muita. A aluna não tinha nenhum conhecimento anterior. Não sabia sequer o era perguntado e não lia os lábios.”

“Em relação ao conteúdo sim, pois em algumas situações, a interpretação matemática tem que ser precisa e, para os surdos, que tem[sic] uma linguagem própria, determinadas palavras não se encaixam adequadamente em seu universo de comunicação.”

Preparo do professor

Estão incluídas nessa categoria as respostas dos professores que atribuem à falta de formação, a falta de experiência, ou ambas, a dificuldade para atender alunos surdos.

“Sim, Não tive nenhum tipo de formação para saber como atuar com o aluno.”

“Sim, pois não temos o preparo devido, mesmo com intérprete temos dificuldade de passar a informação, principalmente quando a intérprete falta.”

“Sim, por não ter preparo para trabalhar com alunos especiais.”

“Sim. Não tinha experiência e nem formação para lidar com esses alunos.”

“Sim. A incerteza de atingir o objetivo de aprendizagem. A falta de formação e experiência com o aluno surdo.”

Estratégias e Materiais

Para essa categoria consideramos as respostas nas quais os professores citam algum tipo de apoio que eles indicam ser necessário.

“A maior dificuldade é em adaptar o material.”

“No início foi difícil, mas como qualquer aluno fui fazendo atividades diagnósticas para definir como planejar a aplicar as atividades para este aluno.”

“Sim. Pensar estratégias e metodologias que atingissem ao mesmo tempo surdos e ouvintes. Trabalhar ao mesmo tempo com alunos com especificidades tão diferentes.”

Os resultados

A Tabela 9 foi obtida de acordo com as respostas dos que sinalizaram afirmativamente à questão, na qual procuramos categorizar de acordo com as justificativas dadas pelos professores.

Categoria	Nº de professores
Comunicação	27
Preparo do professor	10
Estratégias e Materiais	5
Total	42

Tabela 9- Distribuição de categorias de justificativas às respostas afirmativas

A grande maioria dos professores, 27, cerca de 64%, aponta que a maior dificuldade que sentiu foi a falta da comunicação, e um deles atribuiu isso a não ter cursado Libras na Universidade; outros professores enfatizam a necessidade de se ter o intérprete. A falta de formação foi citada por 10 professores, sendo que 2 desses 10 professores apontaram tanto falta de formação como de experiência. O restante dos professores alegaram dificuldade em usar estratégias adequadas e em preparar material.

Olhando para esses resultados de forma plural, percebe-se que a comunicação vem sendo o principal empecilho para ensinar alunos surdos e a falta de formação aparece como o segundo mais mencionado.

Questão 11

Nessa questão os professores responderam a:

Como foi seu trabalho em sala de aula com o aluno surdo?

Embora não tivéssemos perguntado se o trabalho foi bom ou ruim, os professores deixam claro, por suas respostas, se foram proveitosos ou não a qualidade do trabalho com

seus alunos. Apresentamos a seguir alguns exemplos de cada uma dessas categorias.

Proveitosos

“Muito frutífero e tranquilo.”

“Relativamente bom, nesse início foi aprendido para mim e para os alunos. Busquei me aproximar o máximo deles e assim desenvolver formas de melhor me comunicar com eles.”

“Foi satisfatório.”

“Segui dentro da normalidade possível. Era uma aluna muito esforçada e dedicada e não me deixava prosseguir enquanto não tivesse certeza de ter compreendido. De certa forma também ajudava os outros alunos cujas dúvidas eram indiretamente esclarecidas.”

“Normalmente era um aluno tranquilo para trabalhar, procurava falar com ele de forma pausada e sempre dentro do campo visual do aluno.”

“Como toda professora competente, busquei na internet atividades matemáticas para surdos. Na aula seguinte, as entreguei para a estudante. Ela, olhou a folha e os demais estudantes, me olhou no fundo dos olhos e ...rasgou as atividades que a professora competente as havia entregue. Pegou seu caderno, apontando para a lousa e para os demais estudantes, fazia um sinal com dois dedos de uma das mãos, balançando-os. Em seguida, sentou-se e começou a chorar.. Eu, assustada com a atitude, fiquei sem ação. Busquei na DE de minha cidade, as compreensões. Fui informada que o sinal era Igual, em Libras. Ou seja, a estudante queria as mesmas atividades dos demais, igual...igual, e não as de internet. Entendi o verdadeiro significado da Educação Inclusiva. Iniciei os estudos em Libras, aprendi a falar: calma. Explicava o conteúdo matemático aos demais, calma...abria os livros com os sinais em Libras, indicava as palavras... Ela me ensinava Libras, eu a ensinava Matemática. Uma bela troca dialógica.”

Nessa citação, fica evidente a manifestação da aluna, seu posicionamento contra a excludente inclusão. Ela sinaliza para a professora seu desejo de pertencer ao grupo, com os mesmos direitos que os alunos ouvintes, uma atitude que provocou na professora a necessidade de parar e refletir qual inclusão está no âmbito educacional, como fazer para que o aluno surdo não se sinta tratado diferentemente dos demais.

Difícil

“Foi complicado devido a [sic] inexperiência e falta de treinamento adequado.”

“Não foi bom. Não tive como trabalhar da forma ideal.”

“Em parte difícil.”

“Está sendo frustrante, pois sinto que poderia ser melhor.”

“Muito difícil.”

Não foi possível classificar

“Atendimento individual escrevendo o que quero dizer.”

“Tento ao máximo dar atenção necessária.”

“Inicialmente, apenas social e de copista (aluno).”

“Como relatei, peço para ele sentar sempre na frente, mas geralmente ela se recusa.”

“Buscava sempre encontrar um meio de passar as informações de maneira mais objetiva possível para que eles pudessem assimilar o máximo dos conteúdos.”

“Como de costume.”

“Normal.”

O primeiro grupo de respostas composto por 31 professores, está representado pela Tabela 10 a seguir:

Respostas	Nº de Professores
Proveitosos	15
Difícil	8
Não foi possível classificar	8
Total	31

Tabela 10 - Distribuição de grupos das respostas quanto ao trabalho do professor em sala de aula

A seguir criamos um grupo de categorias, de acordo com os tipos de recursos que os professores mencionam em suas respostas, que foram:

- Intérprete
- Leitura labial e menção à Libras
- Estratégias e Materiais
- Outros

Apresentamos a seguir alguns exemplos de cada uma dessas categorias.

Intérprete

“Através de intérpretes.”

“Trabalho normalmente com ele, vou a mesa, explico muitas vezes, com as mãos e com o auxílio da intérprete.”

“Procuro fazer o máximo para que eles consigam os objetivos propostos juntamente com a intérprete que os acompanha.”

“Não houve dificuldade, pois a aluna conhecia a linguagem [sic] de sinais e era bem entrosada com a classe.” Entendemos aqui que o intérprete conseguia realizar um trabalho de interpretação dentro do esperado, pois há casos em que o aluno não sabe Libras, o que torna o trabalho muito prejudicado.

Estratégias e Materiais

“Utilizei algumas abordagens diferenciadas e com trabalhos em grupos.”

“Apresentava as aulas gesticulando bastante, com materiais visuais e concluía meu trabalho diretamente com o aluno.”

“80% prático, com material concreto e/ou visual.”

Leitura labial e menção a Libras

“Uso Libras para comunicação e aplicativos de Libras.”

“Procurava expor a matéria sempre de frente para ele, pois ele lia os lábios.”

“Na hora da explicação tinha que falar bem devagar para o aluno ler meus lábios.”

“Muito bom, sempre tinha que lembrar de fazer as explicações falando olhando para ele.”

Na resposta acima, embora não faça menção à leitura labial explicitamente, entendemos que falar olhando para o aluno, era para que fosse feita leitura labial.

Outros

“A única coisa que pôde ser feita foi uma campanha com a turma para arrecadar fundos para que a aluna pudesse ir a um especialista e adquirisse um aparelho auditivo. Ela ainda estava tentando adaptar-se ao aparelho quando terminou o ano letivo e eu me aposentei. Tenho a impressão de que ela passou pelo Ensino Fundamental sem aprender sequer o vocabulário.”

“Sua mãe passou a assistir as minhas aulas, e a mesma repassa o conteúdo para ele.”

Nas respostas mencionadas destaca-se o reconhecimento da importância do trabalho do intérprete. Sinalizaremos três situações que chamaram atenção. A primeira em que há uma via de mão única, o intérprete está presente, mas o aluno não sabe Libras. A segunda foi o fato do professor, em meio a uma situação de impotência, ver como saída angariar fundos para que a aluna conseguisse uma consulta com um especialista e adquirisse um aparelho auditivo. Para esse professor, essa solução proporcionaria à aluna a possibilidade de se integrar ao grupo. A terceira foi a parceria do professor com a mãe do aluno, no caso da ausência de um intérprete, para que ela pudesse fazer o papel do intérprete e auxiliar o filho.

As situações acima relatadas sinalizam, dentro desse contexto inclusivo, vários aspectos estão envolvidos: é dado um trabalho à figura mestra da sala de aula, o professor, mas ele se vê por vezes em situações nas quais tem que improvisar recursos, viabilizar parcerias, aprender por si próprio a lidar com os surdos, e nem sempre tem tempo para realizar bem esse trabalho. Fica notável a importância de se repensar que tipo de inclusão está sendo levada à nossa sala de aula.

Os resultados

A Tabela 11 a seguir representa o segundo grupo de categorias composto por 24 professores, em que o professor atribui o seu trabalho fazendo menção de algum respaldo em que pôde se apoiar.

Menciona	Nº de Professores
Intérprete	12
Estratégias e Materiais	7
Leitura labial e menção a Libras	3
Outros	2
Total	24

Tabela 11 - Distribuição de categoria das respostas de acordo com o tipo de recurso utilizado pelo professor

Para a inclusão dos alunos surdos nas salas de aula regulares, os professores especificam aspectos que consideram essenciais: metade deles considera a pessoa do intérprete como articulação necessária para que o seu trabalho seja desenvolvido, outros referem-se a recursos como a leitura labial, utilização de aplicativos de Libras e língua de sinais, bem como empregar metodologias e materiais diferenciados para atender esse público.

Questão 12

Nessa questão os professores foram questionados quanto à forma da avaliação dada aos alunos surdos e responderam à pergunta:

Como foi realizada a avaliação do aluno surdo?

Considerando os aspectos que os professores consideram relevantes para criar condições de igualdade, às seguintes categorias foram criadas:

- Igual a dos ouvintes
- Com adaptações
- Individualmente
- Outros

Na classificação igual a dos ouvintes foram considerados dois grupos: se foi dito explicitamente que havia a presença do intérprete ou se essa informação foi omitida. Seguem alguns exemplos de cada categoria.

Igual a dos ouvintes

Com a presença do intérprete

“A professora de Libras me dava suporte.”

“Eu preciso ler a prova para que a intérprete a comunique ao surdo.”

“Foi avaliação normal com auxílio do intérprete.”

Sem fazer menção do intérprete

“Como os demais alunos ouvintes.”

“Foi igual a dos outros alunos (trabalho, teste e prova).”

“Da mesma forma dos demais. Sem exclusão.”

“Eles fazem prova aplicada para [sic] os demais alunos, porém iniciam a avaliação com o tempo estendido em sala separada.”

“Fez a mesma avaliação, pois acompanhou bem o conteúdo e foi bem na prova.”

“Avaliação da turma.”

Com adaptações

“Foram adaptadas as questões junto da intérprete "traduzindo" para termos que facilitaram o entendimento do aluno.”

“A avaliação é diferenciada, focando realmente no que ele está aprendendo em sala de aula.”

“Prova, trabalho e teste, igual aos demais alunos só que adaptado à sua realidade.”

“Eles realizaram a mesma avaliação que os alunos ouvintes, mas houve uma otimização do enunciado da questão. Algumas questões contaram com recursos visuais e a intérprete o auxiliou.”

“As avaliações são adaptadas, com poucos textos e questões mais diretas.”

Outros

“Individual e com ajuda.”

“Trabalho em grupo, Avaliação individual.”

“Diferenciada e individual.”

“De forma personalizada.”

“Naturalmente.”

“Como não me sinto capacitada para esse trabalho, sempre aguardo o COC² e decido junto com os outros professores da turma.”

“Com auxílio da professora (eu) na interpretação das questões.”

² A sigla COC significa Conselho de Classe.

Na resposta acima mencionada, fica claro que não há intérprete na sala de aula, em consulta ao questionário, verificamos que essa professora não tem formação de intérprete, motivo pelo qual a classificamos como “Outros”.

Os resultados estão dispostos na Tabela 12 a seguir:

Categoria	Nº de professores
Igual à dos ouvintes	
Com a presença do intérprete	10
Sem fazer menção do intérprete	27
Com Adaptações	8
Outros	10
Total	55

Tabela 12- Distribuição de categorias das respostas quanto a avaliação aplicada aos alunos surdos

Encontramos diferenças significativas nos resultados entre o grupo de professores respondentes.

Analisando o conjunto de respostas, elas apontam que 27 professores (cerca de 49%) aplicam a mesma prova, enquanto os demais se distribuem entre aqueles que também aplicam a mesma prova, mas há a presença do intérprete, outros que utilizam as provas adaptadas e ainda há professores cujas respostas se encontram em “Outros”, sem mencionar maiores detalhes.

Os professores tendem a considerar que os alunos surdos podem usar o mesmo instrumento avaliativo dos alunos ouvintes sem necessidade de adaptação, um dos professores cita “Da mesma forma dos demais. Sem exclusão.” Para ele, utilizar o mesmo instrumento de avaliação coloca o surdo numa igualdade, considerando que assim não há exclusão. Estes são professores que mantêm um olhar homogêneo sobre a turma, mas há outros que consideram pertinentes fazer uso de estratégias que possam favorecer o aluno surdo.

Questão 13

O enunciado dessa questão consistia de:

Comente como se dá o desempenho do aluno surdo na disciplina.

Diante das respostas dadas, as categorias criadas foram:

- Como de um aluno ouvinte
- Com dificuldade
- Bom/Muito bom/Excelente
- Ruim
- Outros

Alguns exemplos de respostas para cada uma das categorias:

Como de um aluno ouvinte

“Com o desempenho de um aluno ouvinte.”

“O desempenho dos alunos (de modo geral) na disciplina que leciono depende do domínio de um mínimo de conteúdos para serem bem sucedidos.”

“Idêntica a do aluno ouvinte.”

“Ele vai avançando de acordo com a aprendizagem.”

“Depende do aluno. Alguns tem ótimo desempenho e outros mais dificuldades, como todos os outros alunos da sala.”

“Normal.”

“Alguns desses alunos demonstram até uma certa facilidade em construir seu raciocínio lógico, outros possuem uma dificuldade maior. Acho que depende mais do interesse do aluno e de boa vontade do professor.”

Com dificuldade

“Os dois alunos que estão em sala tem desempenho regular em sala e nas avaliações.”

“Com dificuldade e regular.”

“Com muita dificuldade até se adequar.”

“É um problema meio complicado, pois falta base para o acompanhamento da matéria.”

“Foi na primeira avaliação que comecei a desconfiar que não tinha condições de acompanhar qualquer tema daquelas aulas, que ela não lia lábios. Minha disciplina, a Matemática, tem caráter cumulativo. Para entender o que é trabalhado num ano, é preciso ter conhecimentos de assuntos desde os primeiros anos escolares. Ela não tinha noção do que se estava estudando.”

“Bastante atento, participativo, porém enfrenta dificuldade de interpretação.”

“Apresentam muita dificuldade com as resolução de problemas, mas conseguem compreender (decorar) razoavelmente os algoritmos.”

“Baixo.”

“É mais lento, porém há mais interesse.”

Bom/Muito bom/Excelente

“Muito boa.”

“Excelente! O melhor aluno da turma. Se envolve e participa.”

“O aluno que trabalhei apresentou um bom desempenho nas atividades propostas. Havia também ajuda e esclarecimento de algumas dúvidas com os colegas ouvintes da sala de aula.”

“A tradutora senta-se de frente ao aluno e vai passando as informações para o mesmo. Ele também consegue fazer leitura labial. Cumpre todas as atividades propostas e quando preciso tirar dúvida, peço ajuda à tradutora e ele tem se desenvolvido bem.”

“A aluna teve desempenho igual e até superior em relação a outros alunos. É alguém com quem tenho o privilégio de manter contato até hoje, museóloga, blogueira, ginasta e outras tantas habilidades.”

“Ela me ensinava, eu a ensinava. Ela falava, sorria, outros professores foram fazer Libras, porque sentiram a necessidade da comunicação. Claro, o certificado também ajudava na pontuação, tão necessária aos aumentos salariais do professor. Bom, os anos passaram, Ela começou a ensinar matemática para os alunos que não entendiam. Ensinava para duas meninas com dislexia. Aff [possivelmente forma de expressar indignação], dizia Ela, a duas não aprendem, difícil, paciência.”

Os surdos são bastante expressivos, quando ela percebeu que as colegas disléxicas apresentavam dificuldades, expressou para a professora esta percepção através da expressão que a professora interpretou como “Aff”.

Ruim

“O desempenho é ruim.”

“A aluna é muito faltosa. O desempenho é de regular para insuficiente.”

“Problemático.”

Outros

“Isso varia bastante, pois já tive alunos brilhantes, matematicamente falando, a alunos com discalculia inclusive.”

“Ele ficou muito disperso, pois o intérprete chama a atenção e eles não observam o quadro ao mesmo tempo.”

“Quando consigo estabelecer uma boa comunicação tudo corre bem.”

Os resultados

Categoria	Nº de Professores
Como do aluno ouvinte	14
Com dificuldade	13
Bom/Muito bom/Excelente	15
Ruim	3
Outros	10
Total	55

Tabela 13- Distribuição de categorias das respostas como se dá o desempenho do aluno surdo

A Tabela 13 mostra que os professores se pronunciam diferentemente quanto ao desempenho dos alunos surdos na disciplina de Matemática. Os professores se mostraram bem divididos quanto a essa questão, ocasionando agrupamentos com opiniões bem diversificadas: um grupo cita que o desempenho do aluno surdo foi considerado bom /muito bom/ excelente, outro grupo apontou que o aluno surdo mantém o mesmo desempenho que o aluno ouvinte, um outro sinalizou que o aluno surdo apresenta dificuldade e três professores ainda disseram ser ruim o rendimento matemático do aluno surdo. Além dessas algumas respostas não se encaixaram nas categorias, sendo classificadas como “Outros”.

Verificamos que o desempenho matemático do aluno surdo considerado pelos professores é pontuado de forma diferente. Há professores que apontam a dificuldade do aluno surdo em ter que dividir atenção entre o quadro e o intérprete ao mesmo tempo, o que pode comprometer o entendimento da aula. Há professores que apontam a necessidade do uso da L2 para interpretar as questões, o que para os surdos de maneira geral é um empecilho. Ainda, há a uma observação interessante que sinaliza que o aluno consegue decorar algoritmos, mas não resolve problemas, o que interpretamos como saber decorar, fazendo uma reprodução mecânica.

Questão 14

Inquerimos os professores com a seguinte questão:

Como é o resultado final do aluno surdo em termos de conceitos e aprovação?

Nessa questão, diversas categorias surgiram e os professores se dividiram entre: dar uma avaliação qualitativa do rendimento, comparar o rendimento do surdo com o do ouvinte, deixar claro que os alunos passam independentemente dos resultados e, aqueles que não

responderam diretamente a questão. Neste último caso, houve muitos que interpretaram que deveriam dizer como foi a avaliação.

As seguintes categorias foram criadas:

- Classificou quanto ao desempenho
 - Bom/Satisfatório/ Excelente
 - Regular
 - Ruim
- Comparou o rendimento do aluno surdo e do aluno ouvinte
- Afirma que o aluno é aprovado independente do resultado
- Outros

Seguem alguns exemplos de cada categoria:

Classificou quanto ao desempenho

Bom/satisfatório/Excelente

“Na minha experiência o resultado foi bom.”

“Diante das dificuldades, ele consegue um bom rendimento.”

“Muito bom!”

“Bom. Assimilam bem os conceitos se estes forem bem ensinados, ou seja, se houver recursos e as adaptações necessárias.”

“Posso afirmar: bom.”

“Excelente.”

Regular

“Regular.”

“Na atual, metodologia, mediano pois nos é colocado que façamos uma avaliação diferenciada.”

“Razoável.”

“Ainda não houve conclusão, porém obteve grau que alcançou a média.”

“Médio.”

Ruim

“É abaixo do esperado.”

“O resultado é ruim. Ele não aprende, tira notas baixas, mas avança nos estudos.”

“Ele não conseguiu atingir os objetivos esperados.”

“Lastimável!”

“Ambos foram reprovados. Porém, como já disse um sentia muita dificuldade.”

Comparou o rendimento do aluno surdo e do aluno ouvinte

“O meu se saiu bem melhor que os ditos "normais".”

“Foi igual aos demais alunos, senão foi melhor que os demais.”

“Como um aluno ouvinte.”

“Como os dos demais alunos.”

“Idêntica a do aluno ouvinte.”

“Ele é avaliado com os mesmo instrumentos que os demais.”

“No caso que acompanhei (foram 4 anos: último ano do fundamental e todo o ensino médio) a aluna se mostrou dentro dos parâmetros "normais" esperados de um aluno com todos os sentidos em pleno funcionamento.”

“Normal.”

Afirma que o aluno é aprovado independente de resultados

Para essa categoria traremos os exemplos nos quais os professores disseram enfaticamente que os alunos surdos são sempre aprovados ou deixaram essa ideia implícita.

“Difícilmente tais alunos são reprovados.”

“Na maior parte o conceito é comprometido o que não atrapalha sua aprovação.”

“Por trabalhar com EJA, eles são aprovados.”

“Eles são sempre aprovados, desde que venham às aulas. O aprendizado nem sempre é pleno.”

“Através do Coc.”

“Pela incapacidade do professor em trabalhar com alunos incluídos, eles vão sendo aprovados.”

Outros

“É avaliado de forma diferenciada, mas precisa se esforçar para ter aprovação.”

“O aluno é avaliado através de relatório, porém em sala eu atribuo conceitos como os demais.”

“É feito adaptação dos objetivos, se necessário.”

“Nesse caso não foi muito a questão de apropriação dos conceitos por dificuldade de comunicação.”

“Aqui a aprovação desse aluno é feita através de relatório onde procuramos relatar o nível de envolvimento e desenvolvimento com os conteúdos trabalhados.”

“Ele é avaliado com os mesmo instrumentos que os demais.”

“Geralmente é satisfatório.”

“Aqui depende. Conteí minha história. Porém, conheci outras. Conheci histórias de alunos que foram literalmente abandonados do lado esquerdo da sala. Conheci outras, com intérpretes ao lado, tentando - erradamente - ensinar matemática. Digo erradamente porque a função de ensinar é do

professor, que conhece os métodos. Mas, na falta de um, vai o outro. Então, intérpretes sem o conhecimento matemático, indignados que os estudantes nas operações matemáticas, não sabem o que é vai um. Dio santo, vai para onde? Outros...bom,eu que fui o intérprete escolar por uns meses, não conseguia fazer a menina aprender sociologia e filosofia. Como fazer alguém entender a problemática das sombras de Platão nas cavernas???”

Os resultados

Categoria	Nº de Professores
Classificam quanto ao desempenho	
Bom/satisfatório/Excelente	15
Regular	9
Ruim	5
Comparou o rendimento do aluno surdo e do aluno ouvinte	9
Afirmam que o aluno é aprovado independente de resultado	8
Outros	8
Não respondeu	1
Total	55

Tabela 14 - Distribuição de categorias das respostas quanto a conceitos e aprovação

Essa tabela dá uma visão geral de reflexões divergentes entre os professores quanto ao rendimento matemático do aluno surdo em termos de conceito e aprovação. Os posicionamentos se apresentam bem divididos, uma parte dos professores aponta que, apesar das dificuldades encontradas pelos alunos surdos, alguns conseguem superá-las e atingir um bom rendimento, outros têm sua aprendizagem comprometida acarretando em notas baixas. Outros ainda fazem comparações com os ouvintes e, por fim, há aqueles que, independente de resultados, são aprovados, - uma visão de que os surdos são uns “coitados” - uma visão de inferioridade. Talvez através desta opção pela aprovação automática se pense estar corrigindo as desigualdades ou, até mesmo, considerando o contexto e seus desafios, seja menos trabalhoso agir desta forma.

Questão 15

Para essa questão os professores responderam à seguinte pergunta:

A presença de aluno surdo fez com que se utilizasse em sala de aula materiais didáticos? Em caso afirmativo, quais?

Considerando que o aluno surdo utiliza o canal visual com mais ênfase que o aluno ouvinte, buscamos nessa questão obter dos professores suas opiniões acerca das necessidades de apoio e de recursos, quando trabalham com os alunos surdos. Seguem alguns exemplos dos professores que responderam afirmativamente:

Afirmativamente

“Sim, materiais concretos com o material dourado, recortes de cartolina.”

“Sim. Gosto de usar um quadro bem colorido (pilotos coloridos).”

“Sim. Usei bastante figuras, régua, compasso, *power point*.”

“Sim, livros, materiais concretos e outros materiais.”

“Sim. Maquete de balança, materiais com figuras.”

“Sim, outros livros.”

“Já utilizei vídeos relacionados a conteúdos trabalhados.”

“Sim. Vídeos, esquemas e materiais dourados.”

“Muitos, todos os possíveis. Criei, tentei, usei, usei o corpo, dancei... Tudo valia para ela entender. Sempre tentando entender o visual.”

“Sim usados com a intérprete e adaptado ao conteúdo sugerido.”

“Sim, a escola com intérprete tinha sala de recursos em horário extra classe.”

“Sim, a necessidade obrigatória de livros e vídeo (telecurso projeto autonomia)”

“Sim. O uso de outros materiais didáticos fez-se necessário pelo fato dos alunos surdos terem a necessidade de apoio visual. Utilizei material dourado, figuras planas e ábaco.”

“Sim, Dos fox, Geoplano, Multiplano e outros. Além da utilização de sinais de Libras específicos para o conteúdo matemático.”

Para essa última resposta a professora respondente quando citou “Dos fox [sic] fez uma observação dizendo ser esse recurso usado para cegos, entendemos que deveria estar se referindo ao DOSVOX³.

³ O sistema operacional DOSVOX permite que pessoas cegas utilizem um microcomputador comum (PC) para desempenhar uma série de tarefas, adquirindo assim um nível alto de independência no estudo e no trabalho.

Os resultados

Categoria	Nº de Professores
Sim	20
Não	32
Outros	3
Às vezes	1
Total	55

Tabela 15 - Distribuição de categoria das respostas dos professores quanto à utilização de materiais

Considerar o uso de materiais didáticos em sala de aula com a inserção de alunos surdos é uma questão que trouxe divergência na opinião dos professores, pois 20 responderam sim, isto é, usam algum tipo de material, enquanto 32 professores disseram não e os demais foram classificados como “outros” pelo teor das respostas. Para o professor que respondeu “Recorremos ao auxílio médico, mas não cheguei a usufruir do resultado.”, vemos claramente que sua concepção está fundamentada no fato de que a surdez corrigida faz o surdo ser integrado no contexto social e mais precisamente educacional.

Ao comparar as respostas das questões 8 e 15, chamou a atenção que, embora 40 professores se posicionaram de acordo na questão 8, perante a afirmação “A atuação do professor junto ao aluno surdo fica facilitada a partir do uso de recursos didáticos”, na questão 15, quando perguntados se usam algum recurso com os alunos surdos, 32 professores dos 55 respondentes disseram que “não” utilizaram em sala de aula materiais didáticos. Desses 32 professores, 30 se posicionaram de forma contraditória. Ou seja, embora achem que sua atuação junto ao aluno surdo fica facilitada a partir do uso de recursos didáticos, não utilizam em suas aulas tais recursos.

Dos recursos apresentados, chamou a atenção a citação do professor que menciona a utilização obrigatória de livros e vídeo. Para o surdo, em se tratando do livro, há que se tomar cuidado com o fato de muitos apresentarem dificuldades com a língua portuguesa que, no caso do Brasil, é a L2 para eles.

Questão 16

Considerando as peculiaridades do aluno surdo, perguntamos ao professor:

Quais sugestões você daria para o professor trabalhar numa sala de aula que tenha um aluno surdo incluído? As categorias criadas foram:

- Conhecer Libras
- Ter um olhar diferenciado
- Trabalhar com o intérprete
- Buscar formação na área
- Usar materiais diferenciados
- Outros

Apresentamos a seguir alguns exemplos de cada uma dessas categorias.

Conhecer Libras

“Que ele recebesse noções básicas da ‘linguagem’ de Libras.”

“Ter uma capacitação adequada, conhecer fluentemente a linguagem dos sinais.”

“Aprendi da pior maneira, se é que aprendi, a lidar com a situação: tentativa e erro. Não fui preparado. Talvez hoje eu procurasse me inteirar mais das possibilidades para a sala de aula com alunos surdos inseridos e até mesmo ousaria aprender LIBRAS se isso ajudasse.”

“Se possível aprender libras, o que facilitaria muito para que determinasse os recursos que produziriam efeito no processo de aprendizagem do mesmo.”

“Aprender libras, para ensinar diretamente ao aluno surdo, nos poucos momentos em que é possível.”

Ter um olhar diferenciado

“Com mais atenção que o normal.”

“Apesar das dificuldades, tentar fazer o melhor, pensar sempre no aluno em primeiro lugar.”

“Que dê uma atenção especial a este aluno, que procure compreender como ele aprende.”

“Integrá-lo à turma para ajudá-lo. Dar atendimento individual.”

“Ter paciência com ele e não subestimar a sua capacidade.”

“Trazer o aluno para perto do quadro (sentar próximo do quadro), sempre perguntar se o aluno está acompanhando, entendendo a explicação.”

“Olha, eu não sei como sugerir, pois eu não tive formação. Não participei de capacitações. Não sei Libras. Tentava me esforçar para que eles compreendessem, assim como meus outros alunos. Acho que temos que tentar fazê-lo se sentir como parte do grupo. Sempre dava trabalhos em duplas ou grupos; é claro que tinha a intérprete para nos auxiliar.”

“Que ele procurasse utilizar uma comunicação clara e objetiva, levando sempre em consideração seus limites, nesse aspecto, na hora de avaliá-los.”

“Falar de frente para o aluno sem exagerar nos movimentos labiais e estar sempre observando a execução dos trabalhos e atividades em sala.”

Para esse professor “falar de frente” é uma forma de contribuir para o trabalho com o

surdo, porém numa sala de aula, com uma turma geralmente com um número consideravelmente grande, de alunos, o professor pode esquecer de tal posicionamento e o aluno acaba sendo prejudicado. Importante acrescentar que, para fazer leitura labial, o aluno precisa desenvolver essa habilidade e acima de tudo, ter proficiência na Língua Portuguesa, caso contrário não conseguirá construir um sentido do que é dito.

Trabalhar com o intérprete

“Trabalho em parceria com o intérprete do aluno.”

“A presença constante do intérprete, sem eles a inclusão seria impossível.”

“Questionar-se sobre a estrutura de suas aulas e avaliações. Além disso, fazer parcerias com os intérpretes sempre funciona.”

“Trabalhei em 2014 na rede estadual em uma sala onde havia apenas um aluno surdo na sala, havia o intérprete que supria toda necessidade, o aluno era o melhor aluno da escola, melhor que seu irmão ouvinte que era da mesma turma, o intérprete em hipótese alguma o ajudava na prova.”

Buscar formação na área

“Se empenhar em trabalhar da melhor maneira possível, estudando e pedindo ajuda de especialistas.”

“O professor junto com a rede educacional buscar formação nesta área.”

“Na verdade, eu também preciso de sugestões. Gostaria muito de passar por um curso de capacitação para trabalhar adequadamente com esses alunos.”

“Procurar se possível um curso de formação continuada, já que não nos é concedido pela rede.”

“Que ele viesse mais preparado.”

“Com ou sem intérprete, quem ensina é o professor. Então, busque ajuda, instrumentos diversos que trabalhem o visual, use o corpo, entenda a Libras- pelo menos alguns sinais-. Invente, tente, faça uma educação diferente.”

“Capacitação viabilizada pelo Estado.”

Usar materiais diferenciados

“Trabalhar com materiais concretos, abordagens diferenciadas e trabalhos em grupo.”

“Levar, materiais diferenciados porque tem alguns conteúdos que não dá para trabalhar com a mesma metodologia.”

“Que tivesse mais recursos didáticos e mídia.”

“O aluno surdo é muito visual e por isso não recomendo aulas muito teóricas.”

“Procurar conhecer o aluno, observar quais os seus interesses e que podem auxiliar o seu

aprendizado, utilização de materiais concretos e situações cotidianas.”

“Que buscasse orientações e recursos que lhe dessem mais base de trabalho.”

Outros

“Faça seu trabalho.”

“Não tenho.”

“Se for professor de matemática, eu procuraria saber se o aluno tem conhecimento anterior necessário àquela série.”

Os resultados

Categoria	Nº de professores
Conhecer Libras	6
Ter um olhar diferenciado	16
Trabalhar com o intérprete	6
Buscar formação na área	11
Usar materiais diferenciados	8
Outros	5
Não respondeu	3
Total	55

Tabela 16 - Distribuição de categorias das respostas dos professores quanto às sugestões para trabalhar com aluno surdo

Tomando a Tabela 16 no seu conjunto, os professores mostram estar sensibilizados com a inserção desses alunos. O grupo sugere diferentes ações em prol da inclusão, tais como: necessidade de um olhar diferenciado para o aluno surdo, a importância de se fazer o uso de materiais diferenciados, também de conhecer Libras e de ter formação na área.

Os professores refletem sobre a surdez através de suas experiências no dia a dia em contato com alunos surdos, reconhecem a necessidade de utilizar diferentes formas de acessibilidade para que o aluno surdo se integre ao grupo, sugerem que se tenham um olhar diferenciado para estes alunos. Vê-se aí o reconhecimento das peculiaridades da surdez, adquirido através da prática.

Questão 17

Se você fosse escolher entre duas turmas, uma com e outra sem aluno surdo, qual das duas escolheria?

Para essa questão as categorias criadas foram:

- Sem aluno surdo
- Com aluno surdo
- Qualquer uma
- Qualquer uma, desde que tivesse apoio pedagógico
- Outros

Sem aluno surdo

“Sem aluno surdo. Pelo fato de não dominar a ‘linguagem’ dos sinais me sinto incapaz de me comunicar com o aluno.”

“Sem aluno surdo, pois na licenciatura tradicional não somos capacitados a trabalhar com alunos especiais.”

“Sem alunos surdos, pelo meu despreparo, e falta de oportunidade do mesmo.”

“Sem. Porque tenho que dar atendimento individual.”

“Sem, durante o curso não tive preparação.”

“Como se trata de inclusão, se fosse escolher escolheria sem o aluno surdo, pois acredito que ele deva ter aulas em libras. Se todos os alunos ouvintes soubessem Libras escolheria a turma com o aluno surdo, mas como os alunos ouvintes não sabem, prefiro sem aluno surdo. Acredito que o professor tem que ter o contato com o aluno surdo sem intermédio do intérprete. Assim, seria ideal se tivesse escolas bilíngues.”

“Sem o aluno. Fico ansioso e me sinto impotente por desconhecer como ajudá-la.”

Com aluno surdo

“Com aluno surdo visto terem maior interesse pela matéria.”

“Com aluno surdo, pois aprendo muito com eles.”

“Com aluno surdo, pois gosto de me desafiar e procuraria a melhor maneira de incluí-lo e proporcionar um ambiente de aprendizagem efetiva/significativa.”

“Escolheria a turma com aluno surdo. A escolha seria por causa da quantidade de alunos nessa turma que seria menor.”

“Com aluno surdo certamente. O desafio de adaptar e preparar novos materiais me fascina.”

“Claro, hoje com aluno surdo. E a justificativa ela me mostrou.”

“Na verdade eu nunca escolhi. Aconteceu de ter uma turma com alunos surdos-mudos. Confesso que na primeira vez entrei em pânico, mas depois acostumamos. E, quando a intérprete faltava, eu até tentava me recordar de alguns sinais básicos das operações. Ou escrevia o que eu queria que ele fizesse. Ao invés de falar, eu escrevia a explicação. Muitas vezes dava certo. Então, hoje digo que não deixaria de escolher uma turma por ter alunos surdos.”

“Com, pois a troca é enriquecedora.”

“A de surdos, me sentiria mais útil.”

Qualquer uma

“Sem diferença para a escolha.”

“Se fosse escolher seria com apoio pedagógico, qualquer que seja a turma.”

“Qualquer uma. O trabalho será feito da mesma forma, sendo que para o aluno surdo, mais atenção.”

“Para mim não faz diferença. Tenho 2 (duas) turmas de 2º ano do Ensino Médio, e a que tem aluno surdo é melhor de se trabalhar que a outra turma.”

“Eu particularmente não tenho preferência, acho que ambos são capazes de terem uma aprendizagem igualitária, desde que seja dado aos profissionais cursos preparatórios.”

“Tanto faz, pois não vejo diferença porque a diferença tem que ser na atitude do professor.”

“Não tenho preferência, na verdade cada turma é única e tem suas peculiaridades que moldam o trabalho pedagógico.”

“Sinceramente, apenas levaria em consideração a disciplina e interesse da turma.”

“Essa condição não mudaria minha postura, pois tentaria fazer o melhor, independente da inclusão.”

Outros

“Eu escolheria uma turma só de surdos ou só de ouvintes, para que eu pudesse fazer um trabalho adequado.”

“Não optaria nessa escola, o que me faz escolher uma turma em função da outra é a falta de educação conjunta.”

Os resultados

Categoria	Nº de professores
Sem aluno surdo	16
Com aluno surdo	19
Qualquer uma	18
Outros	2
Total	55

Tabela 17- Distribuição de categorias das respostas dos professores quanto a opção de se trabalhar com surdo ou ouvinte

Para essa questão as opiniões dos professores divergem, como podemos observar na Tabela 17, pois dos 55 respondentes, 19 professores preferem a turma com aluno surdo para trabalhar, para 18 professores a escolha é indiferente, ou seja, com qualquer uma eles

trabalhariam, 16 professores preferem a turma sem aluno surdo e apenas 2 (duas) respostas dos professores foram classificadas como outros, pois entendemos ficar longe do esperado.

Entre a possibilidade de se trabalhar com turma que tenha aluno surdo e turma sem aluno surdo, as respostas tomaram rumos diferentes. Os diversificados motivos para essas respostas podem estar relacionados às características específicas que os surdos apresentam, conforme foi apresentado nos estudos relacionados a essa temática. Para os professores em geral, suas formações iniciais e continuadas não os prepararam para tal desafio. Sentimento de insegurança, de impotência, os levariam a escolher a opção em não trabalhar com turma que tivesse aluno surdo; no entanto, pelo sentimento de comprometimento com a profissão, inserido num contexto mais exclusivo do que inclusivo, sabendo das barreiras a enfrentar, os professores aceitam o desafio, mesmo sem embasamento oriundo da formação, em prol de trabalhar com o aluno surdo. Entretanto, até mesmo por uma situação de comodidade do professor, foi citada a quantidade de alunos da turma, já que é diminuída à medida que se insere um aluno que apresente diferenças. Por fim, há professores que são indiferentes quanto a trabalhar ou não com aluno surdo em turma. Para esses talvez haja o reconhecimento da necessidade de se adequar ao contexto.

Comparando a afirmação da questão 8 “As aulas ficaram melhores se não tivesse alunos incluídos” com essa questão 17 - “ Se você fosse escolher entre duas turmas, uma com e outra sem aluno surdo, qual das duas escolheria?”, os professores pronunciam-se diferentemente. Na questão 8, ao opinarem sobre o quanto discordam ou concordam com a afirmação, 46 dos 55 professores disseram discordar e, no entanto, nessa questão 17 se posicionaram de diferentes modos.

Tais contradições podem estar atribuídas ao fato de os professores darem respostas que consideram esperadas pela sociedade, mantêm uma postura para terem uma imagem preservada, mas se deixam envolver com as questões subsequentes e sutilmente são levados a revelar suas reais opiniões, ainda que não tenham percebido que as questões os levariam a se contradizerem.

Questão 18

Nosso questionário encerra com essa questão: nosso objetivo aqui é tomar

conhecimento de como o professor olha para o aluno surdo, então eles responderam a seguinte questão:

Qual o seu olhar sobre o aluno surdo em relação aos outros alunos?

As categorias criadas para as respostas foram:

- Integrados como os demais/capazes
- Diferente/ Especial
- Mais interessados
- Preocupação ou Piedade
- Dependente do intérprete
- Outros
- Não respondeu

Integrados como os demais/capazes

“Na experiência que tive não havia tanta diferença, pois a aluna estudava com a turma desde as séries anteriores, e todos a apoiavam, ela acompanhava bem as aulas e quando tinha dificuldade recorria quase sempre a sua melhor amiga e uma prima que também era da classe.”

“Os alunos surdos, na minha UE [Unidade de Ensino] são integrados com os demais, brincam e se "zoam", o respeito e integração sempre foram trabalhados na escola.”

“Olhar igualitário. Eles possuem a mesma capacidade intelectual dos demais. Precisa apenas, ser compreendido por nós e vice-versa no que diz respeito à comunicação.”

“São seres humanos normais que provam o tempo todo que são capazes de fazer qualquer coisa.”

“Interagem muito com os outros, são mais "falantes" do que os não surdos.”

“Na nossa escola não observo diferença. “

“No geral, os alunos ouvintes visam incluí-los.”

“Eu aprendi, cresci, entendi o significado da Educação Inclusiva, porque ela me ensinou. E ensinou os demais colegas, que ela podia tudo. Apresentou dança nas aulas de Educação Física, escreveu, fez teatro e namorou... Como ela namorou!!!”

“Penso que ele deve ser tratado como os outros alunos. Se ele não realizava o trabalho de casa, ficava sem a pontuação. É claro que, nas explicações muitas vezes eu tinha que repetir mais vezes ou fazer outros exemplos para eles entenderem. Na hora de avaliar nunca soube muito bem como agir, mas sempre pensei que eu deveria manter o mesmo rigor como os demais. Eles não podiam se sentir inferiores.”

“Assim como falamos em inteligências múltiplas, diferentes habilidades, etc, acho que o olhar para o aluno surdo deve considerar que sua limitação auditiva despertou nele outras capacidades que muitas vezes não compreendemos e por isso pecamos em não explorar. Confesso que não acreditei na

época que minha ex-aluna se tornaria uma profissional tão competente.”

“Tão capaz quanto qualquer outro, desde que sejam dadas as condições necessárias.”

“São alunos que tem um potencial enorme, a despeito da falta de informações e defasagem de aprendizado causado por questões linguísticas e não cognitivas. São alunos que se, ao nascer, os pais se esforçassem em aprender Libras e transmitissem informações e conceitos que normalmente são transmitidos às crianças ouvintes, se os meios de comunicação, como TV, tivessem a janela em Libras, se as escolas tivessem pessoas proficiente em Libras, para que desde cedo elas fossem estimuladas e não tivessem um atraso na aquisição da linguagem, ocasionando assim, um possível problema cognitivo, elas seriam como as outras.”

Diferente/ Especial

“O vejo como bem definiu uma palestrante uma vez: tal qual um aluno que "não fala (compreende) bem meu idioma", será preciso um "mediador".

“É um aluno especial, que aprende de um jeito diferente e precisa de atenção especial. Não é diferente dos outros em direitos e capacidade, mas é especial, deve ser incluído, mas com cuidado.”

“É um aluno como outro qualquer, porém não devemos nos esquecer de suas limitações e procurar através de recursos, figuras ou outros, transmitir o conteúdo necessário.”

“Vejo que tem que ter um pouco mais de atenção com esse aluno surdo. Eles são inteligentes e querem aprender.”

“Preciso ter paciência e trazer alguma coisa diferenciada, especialmente nas provas.”

“Acho que eles precisam apenas de um olhar especial, com profissionais aptos para prepará-los de forma mais adequada para o crescimento futuro dos mesmos na sociedade.”

“Especial.”

“É um aluno como os outros, mas que por causa de sua deficiência precisa de uma atenção mais apurada na preocupação de fazer ele assimilar o conteúdo das aulas.”

“Deve ser visto com diferença porém deve-se fazer um esforço para integrá-lo.”

“São alunos iguais aos outros, porém com uma necessidade diferenciada de comunicação.”

“Sempre precisamos trabalhar sensibilizando para diversidade. Somos todos iguais!”

Mais interessados

“A maioria é bem mais interessado do que os outros que não têm dificuldades.”

“A partir da experiência que tive, onde o aluno surdo era o melhor aluno da escola (só tirava 10), superando inclusive seu irmão ouvinte que era apenas mediano (tirava na maioria das vezes 5,0), não há diferenças, apenas é um aluno com metas bem definidas.”

“Mais dedicado.”

“Tem mais dificuldade, porém são mais interessados, ele pode atingir o mesmo potencial de aprendizado.”

“O aluno surdo se bem estimulado e se o professor se utilizar de recursos didáticos necessários, o aluno surdo mostrará um interesse enorme por aprender, tendo em vista o interesse do professor em ensiná-lo.”

“Na minha opinião, a maior parte dos alunos surdos apresentam uma facilidade na assimilação e fixação dos conteúdos matemáticos devido à capacidade de concentração. Sempre estão mais atentos às aulas e não se dispersam na realização das atividades.”

Preocupação ou Piedade

“Tenho uma preocupação, não estou ajudando-o como gostaria.”

“Mesmo sem intenção, acabamos por olhar com piedade...O aluno é sempre prejudicado com a falta de capacitação dos professores em relação à área específica.”

“Às vezes me sinto impotente, por não ter conhecimento suficiente para ajudá-la.”

“O aluno surdo acaba não tendo as mesmas oportunidades que os alunos ouvintes.”

“No meu caso, a turma compartilhou meu sofrimento ao me sentir sem condições de ajudar aquela aluna. O que fizeram foi justamente montar a campanha que levantou a quantia necessária à compra do aparelho e devido acompanhamento médico.”

“Na minha vivência, vejo um jovem doce, agradável, com muitas questões familiares que também o atrapalham muito no seu desempenho escolar.”

“No meu caso, preocupante, sinto que ele perde muito. Vou fazer uma confissão. Leciono na rede privada e o aluno é sobrinho da diretora que quando eu implorei suporte, confessou que ele está ali por estar, pois a família não espera nada dele e sabe que ele será um simples operário; (muito triste!).”

“Apesar do tratamento igual gostaria que as escolas oferecessem algo a mais para os alunos surdos pois os mesmos deveriam passar por momentos especiais de desenvolvimento e descoberta.”

“Não vejo deficiente em aprendizado, e sim na comunicação do mesmo, se o órgão (esfera) que rege o professor, desse uma infraestrutura (capacitação, remuneração etc, toda inclusão seria de fácil aceitação por nós. (professores)”

Dependente do intérprete

“Se tiver um bom acompanhamento e a presença de uma tradutora ele se desenvolve muito bem, sem muita dificuldade (apenas a dificuldade que os demais alunos também têm em relação aos conteúdos).”

“O aluno surdo depende sempre do intérprete ao lado, mas ele interage bem com os outros alunos, se socializa com os demais.”

“Que ele é um aluno igual aos outros, mas que devemos dar um pouco mais de atenção quando a turma permitir. Com a minha experiência alguns alunos não conseguem se desenvolver sem

uma intérprete.”

Outros

A maioria deles tendem a isolar-se em relação aos outros alunos.”

“Natural e de amizade.”

“Olhar normal.”

Os resultados

Categoria	Nº de professores
Integrados como os demais/capazes	17
Diferente/Especial	12
Mais interessados	6
Preocupação ou piedade	10
Dependente do intérprete	4
Outros	5
Não respondeu	1
Total	55

Tabela 18 - Distribuição de categorias das respostas dos professores quanto ao olhar sobre o aluno surdo

Quanto às opiniões dos professores acerca do olhar que têm sobre o aluno surdo, encontramos diferenças. Podemos perceber na Tabela 18 que 17 professores olham o surdo como pessoas capazes, integrados com os demais alunos; 12 professores o veem como diferente; 10 têm um olhar de preocupação ou piedade em relação a ele; 5 veem o surdo como dependente do intérprete e outros 5 professores compuseram a categoria “Outros” pelas respostas.

Comentários Gerais

Analisando as questões em seu conjunto, os professores apresentaram opiniões que de certa forma chegam a um denominador comum, tais como as dificuldades para se trabalhar com o aluno surdo, atribuído à barreira da comunicação, provocada, segundo eles, as

dificuldades ligadas à falta de seu preparo. Já quando perguntado sobre que olhar eles, professores, têm sobre os surdos, as opiniões foram bem divididas: reconhecem as peculiaridades linguísticas dos surdos e que estas não os impedem de se desenvolver, mas que para isso precisam percorrer caminhos diferentes dos ouvintes. Há também aqueles que apresentaram um olhar de piedade, pelo fato de os surdos, por diversos fatores, serem prejudicados, tais como a falta de preparo do professor para atuar nesse contexto, a falta de parceria da família com a escola e também pela escola não dispor de uma educação voltada para esses alunos. Por fim, destacam que em meio a tudo isso são na figura dos intérpretes que os surdos se asseguram.

No que tange às questões mais diretamente relacionadas com o uso de materiais didáticos e avaliação, as respostas apontam uma divisão de opiniões, com diferenças entre os professores, mais especificamente em termos de avaliação. Nem todos consideram pertinente o uso de avaliação diferenciada que atenda à peculiaridade do surdo, bem como o uso de recursos facilitadores.

Além das inconsistências mencionadas em relação às respostas das questões 8 e 15 e 8 e 17 já mencionadas, existem outras, ao compararmos respostas individuais de professores. Por exemplo: um dos 32 professores que disseram não para a questão 15 - “A presença de aluno surdo fez com que utilizasse em sala de aula materiais didáticos?” trouxe como resposta “Não, pois não tive orientações suficientes que me desse esse conhecimento de recursos.”, Na questão seguinte, a de número 16 - “Quais sugestões você daria para o professor trabalhar numa sala de aula que tenha um aluno surdo incluído? - o mesmo professor nos sugere “Que buscasse orientações e recursos que lhe dessem mais base de trabalho.” Entretanto, na questão 17 - “Se você fosse escolher entre duas turmas, uma com e outra sem aluno surdo, qual das duas escolheria?” - ele responde: “Essa condição não mudaria minha postura, pois tentaria fazer o melhor, independente da inclusão.”. Esse mesmo professor fecha a questão 18 - “Qual o seu olhar sobre o aluno surdo em relação aos outros alunos?” - dizendo: “Às vezes me sinto impotente, por não ter conhecimento suficiente para ajudá-la.”

Encontramos na opinião desse professor algumas inconsistências: a não utilização de recursos que possa viabilizar a acessibilidade ao aluno surdo, ele atribui à formação que não teve, mas sugere para outros professores que busquem formação para adquirir condições para trabalhar com surdos e que usem recursos em suas aulas. Sugere ainda que trabalharia com qualquer turma, tendo ou não alunos surdos incluídos, enfatizando que tentaria fazer o seu melhor trabalho e ainda ainda, em forma de desabafo, que se sente impotente por não ter conhecimento suficiente.

6 - Discussão dos Resultados

Traremos neste capítulo os resultados desta pesquisa considerando a questão da formação do professor em geral para trabalharem com a inclusão e, em especial, como ele, o professor, vê o aluno surdo incluído e as estratégias didáticas usadas por ele. Pretendemos conhecer desses professores suas inquietações no atendimento de alunos surdos e quais complexidades envolvem o desenvolvimento de um planejamento com recursos pedagógicos que colaborem com o desenvolvimento educacional desses alunos

Os dados foram coletados através de questionários em dois momentos do estudo, presencialmente e à distância, aplicando 55 questionários que permitem uma amostra para aprofundar as questões aqui propostas, contudo, serão apresentados outros aspectos observados.

Os resultados encontrados tratam de uma inclusão ainda excludente, pois no nível de política pública, ainda não há um projeto que dê condições para o surdo permanecer num patamar de igualdade com o aluno ouvinte em sala de aula. Falta uma política linguística e investimentos na formação dos professores, que percebem a necessidade de ter melhor preparação, pois encontram como ponto principal, conforme apontado por Lima (2013), a barreira da comunicação, não só por parte deles, mas também de toda a comunidade escolar. Esse empecilho é, sem dúvida, o fator fundamental para a inclusão de pessoas surdas no âmbito educacional da escola regular.

As concepções do professor quanto à temática da surdez ligada ao desconhecimento das singularidades linguísticas dos surdos apontam a necessidade da formação, de maneira mais profunda, que pudesse dar ao professor possibilidade para fazer uso de estratégias articuladas ao preparar suas aulas.

Podemos constatar que para o professor tais desafios, no contexto da escola inclusiva, decorrem da necessidade de se ter para esses alunos um modelo educacional que atenda suas demandas em um contexto que elenca vários fatores desafiantes, como a falta de maior autonomia das escolas em parceria com a implantação de políticas públicas cuidadosas para esse fim. É notável que a mera utilização de duas línguas no contexto educacional traga desencontros, pois em muitos casos os próprios alunos surdos não adquiriram conhecimento de sua língua, uma barreira deveras complexa. Ainda que o professor adquira conhecimento da língua de sinais, da cultura surda, ele enfrenta a barreira da comunicação, pois há surdos que não tiveram uma estrutura de língua desenvolvida, não tem L1 e nem L2, não

desenvolveram a leitura labial. Como proceder nesses casos é um enigma e precisamos ter clareza que a problemática é abrangente.

Pensar em inclusão de alunos surdos é pensar em todas as possibilidades de fazer chegar até ele acessibilidade de comunicação, do social ao educacional. A escola tende a uniformizar seguindo a cultura da padronização, despreparada para acolher tais alunos, mas não há como ignorá-los; eles existem, tem respaldo legal para estarem matriculados nas escolas regulares. Diante de tudo isso, o que se faz?

Os professores apesar de não terem nenhum conhecimento a priori das demandas desse alunado, como profissionais da educação tentam por meios próprios e com ajuda do TILS assegurar sua inserção nesse contexto. No entanto, não é suficiente, não basta que a legislação reconheça a importância da inclusão e da Libras, é necessário que tais implicações provoquem a reestruturação de toda comunidade escolar, pois os estudos têm mostrado a necessidade de uma reflexão aprofundada na formação do professor e a reformulação do espaço escolar.

O procedimento dos professores quanto à avaliação revelou opiniões diferentes, pois um grupo entende a necessidade do surdo realizar uma avaliação de acordo com suas implicações linguísticas e outro grupo entende que, para ter igualdade os surdos devem fazer a mesma avaliação que os ouvintes. Muitos não deixaram claro, neste último caso, se haveria ou não a presença do intérprete. Caso não seja proporcionado aos alunos um intérprete, individualidades e características de surdos e ouvintes não estarão sendo consideradas. Para incluir não basta estar dentro, é preciso dar a oportunidade de pertencimento, mas como manter essa inserção? O aluno surdo precisa ter apoio, para isso faz importante a acessibilidade, o uso da língua de sinais; uma avaliação em que o enunciado seja compreendido.

Outro ponto tocante que a investigação tem revelado foi o procedimento dos professores quanto à metodologia de ensino e utilização de materiais didáticos, pois os professores de forma geral tendem a fazer suas aulas para alunos ouvintes, o que inviabiliza o processo de aprendizagem dos alunos surdos, salvo alguns professores que buscam, com os alunos ouvintes, um apoio no momento que utilizam como estratégia a formação de grupos em sala de aula e também o uso de recursos visuais. Ainda assim não é suficiente.

Tal procedimento mostra o quanto ainda precisamos caminhar para se reconhecer a surdez como diferença, como identidade (SILVA, 2000), sua marca não como um estereótipo, mas como um grupo que interage com o mundo de outra forma.

Surgiu um fator para nós inesperado quando ao perguntar aos professores como tinha

sido seu trabalho em sala de aula com o aluno surdo, uma professora nos relatou que, em meio à barreira da comunicação, fez-se uma campanha a fim de recolher recursos financeiros para que sua aluna fosse assistida por um especialista e então um aparelho auditivo foi adquirido. Ao final ela completa dizendo que o ano letivo terminou e a aluna estava em processo de adaptação do aparelho.

Para esse professor, essa ação foi a saída encontrada para que sua aluna fosse integrada ao grupo, mas como ela mesma afirma, o processo para adaptação é longo, o que deixou a aluna na mesma situação de prejuízo quanto ao aprendizado.

7 - Considerações Finais

Nesse trabalho de pesquisa, procuramos conhecer como os professores que ensinam Matemática têm percebido e refletido sobre a inclusão de alunos surdos no contexto da sala de aula regular. Nas aplicações dos estudos piloto e principal buscamos responder as questões que nortearam essa pesquisa:

- Que formação os professores, em especial os de Matemática, têm em relação à inclusão de alunos surdos?
- Que obstáculos os professores que ensinam Matemática se deparam quando têm alunos surdos inseridos nas salas de aula regulares?
- Como os professores procedem em relação à metodologia de ensino, utilização de materiais didáticos e avaliação quando têm em sala de aula algum aluno surdo incluído?

À luz dos dados coletados e apresentados, é relevante tecer algumas considerações obtidas através da pesquisa, mas antes de discorrer sobre elas vale ressaltar que a finalização desse estudo não implica responder todas as nossas inquietações sobre o recorte de pesquisa, ou seja, nosso objeto de estudo. Pelo contrário! Suscitou em nós outras questões, outras preocupações, outros espaços mais amplos e complexos, que nos levaria a prosseguir, em estudos futuros, em busca de contribuir para efetivação, de fato, da inclusão de alunos surdos.

Voltamos às questões de pesquisas trazendo os posicionamentos dos professores frente a elas.

- Que formação os professores, em especial os de Matemática, têm em relação à inclusão de alunos surdos?

Para os professores, figura chave nesse contexto, percebemos em suas respostas frustrações, devido a sua falta de preparo, além de sentimento de impotência diante de uma situação diária. Apesar de os professores terem consciência da importância da inclusão bem como do desafio associado a ela, por vezes se veem esquecidos em suas salas com alunos surdos e ouvintes, sem respaldo, contando com a atuação do ITLS e, na falta dele, ocorre um certo desespero em como atender o aluno surdo.

- Que obstáculos os professores que ensinam Matemática se deparam quando têm alunos surdos inseridos nas salas de aula regulares?

Essa questão possibilitou conhecer quão complexas são as questões enfrentadas pelos professores que ensinam Matemática no tocante à inclusão dos alunos surdos, destacando-se

nas respostas a menção à comunicação e à falta de intérprete. Vários são os desafios colocados que não só envolvem os professores, mas toda a comunidade escolar. Para Braz (2014), já citado na seção 2.2 como um autor que se posiciona favorável à inclusão, há necessidade de serem repensadas formas de comunicação e também concepções educacionais com a finalidade de uma inclusão satisfatória da criança surda.

Olhando por esse viés, repensar pode provocar mudança, mudar significa alterar, e inserir um aluno surdo num ambiente no qual sua língua não é usada e sua cultura não é compartilhada com os demais, exige várias mudanças. Desta forma, a inclusão, segundo os nossos dados, tem se dado em uma escola que não é verdadeiramente favorável para esses alunos, pois as especificidades dos surdos requerem, da comunidade escolar, a adesão a sua língua, de sinais, fato este que ainda está longe do esperado. Uma sugestão nesse momento, diante da realidade apresentada, face ao desafio imposto pela comunicação, seria dentro da própria escola regular criar turmas de alunos surdos, em que pudessem estar ancorados em sua própria cultura, em que pudessem mergulhar numa interação significativa para eles. No futuro espera-se que compartilhem o espaço da sala de aula com ouvintes.

- Como os professores procedem em relação à metodologia de ensino, utilização de materiais didáticos e avaliação quando têm em sala de aula algum aluno surdo incluído?

No conjunto, os professores reconhecem a necessidade de se utilizar estratégias diferenciadas com alunos surdos, muitos até citaram que utilizam em sala de aula formação em grupos, enquanto outros fazem atendimento individual. Alguns professores adotaram materiais tendo conhecimento através da prática que os surdos dispõem de um canal visual-gestual, outros simplesmente disseram que não utilizaram nenhum recurso. No que diz respeito à avaliação, uns optaram por fazer provas adaptadas, outros contaram com a ajuda do intérprete e também há os que consideram que os alunos surdos deveriam fazer a mesma prova que os alunos ouvintes. A pluralidade no que diz respeito à forma de avaliar o aluno surdo é um fato, se deixa a cargo dos professores decidirem o que irão fazer, alguns inclusive sem base para tomar essa decisão.

Segundo reflexão dos professores, de forma geral, a relação entre surdos e ouvintes, em um mesmo espaço, tem boa aceitação por parte dos alunos ouvintes que são estimulados a sentimentos e ações que os impulsiona ao acolhimento dos colegas surdos. Os professores, no entanto, externam suas inquietações quanto ao rendimento matemático do aluno surdo. Como

ainda não sabem como dar suporte ao professor, os alunos surdos vão ficando nos espaços escolares, dependente da ação direta do intérprete, contam por vezes com ajuda de colegas, e até mesmo dos pais, para a interpretação. A escola regular ainda se encontra no processo desse novo paradigma, mas os envolvidos estão imersos numa realidade que foge de um modelo do que poderíamos considerar uma inclusão efetiva.

Com esse trabalho buscamos saber dos professores suas opiniões no que diz respeito à presença de alunos surdos em suas salas de aula. Obtivemos deles suas reflexões em meio a um contexto em que, sentindo-se despreparados, foram desafiados a trabalharem com questões que desconheciam, e para a qual a prática foi dando as nuances que envolvem a surdez: vários foram os apontamentos por parte dos professores tentando, às vezes, atribuir a outrem a causa dos erros e acertos cometidos.

Diante dos resultados encontrados, verificamos a necessidade de integrar, nos currículos de formação de professor, a educação inclusiva, para que tenham acesso a estudos de teóricos, materiais didáticos, para que tenham contato com a realidade das escolas inclusivas de modo que possam também contribuir com essa formação. São necessários momentos de reflexão e traçados de possibilidades de atuação nesse contexto.

Juntamente a essas sugestões, percebemos a importância do investimento não só em pesquisas, mas também em políticas públicas, para que haja uma verdadeira acessibilidade para as pessoas surdas nas escolas regulares, visando a uma mudança nos paradigmas do que pensamos ser inclusão. Uma ação para tal seria o ensino da Libras garantida ainda na Educação Infantil, como turmas formadas somente com alunos surdos, onde todos estariam fazendo uso da mesma língua.

Tais resultados provocaram ainda um despertar, para, em momentos futuros, continuar uma busca dentro desta mesma temática, em prol de assegurar às pessoas surdas uma educação inclusiva na qual sua acessibilidade seja de fato garantida. Para isso, nosso objeto de estudo seriam os alunos surdos que permeiam as escolas regulares.

Referências Bibliográficas

AULETE, Caldas. Aulete Digital – Dicionário contemporâneo da língua portuguesa: Dicionário Caldas Aulete, vs online. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/bilinguismo>>. Acesso em: 26 de set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inclusão**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/48321-enem-2017-oferece-novos-recursos-para-alunos-surdos>>. Acesso em 28 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. 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 10098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 17 jul. 2017.

BRAZ, A. T. M. **Libras: Uma ferramenta de inclusão escolar e socialização para os surdos**. Arara Azul, 2014. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/4%C3%82%C2%BA%20Artigo%20da%20Revisita%2012%20BRAZ.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CAMISÃO, I. F. F. **Percepções dos professores do Ensino Básico acerca da Inclusão Educativas de alunos com necessidades educativas especiais**. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade do Minho, Portugal, 2004. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/941>>. Acesso em: 25 maio 2016.

CAPOVILLA, F.C. **Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo**. In: Revista Brasileira de Educação Especial, v.6, n.1, p.

99-116, 2000.

CARVALHO, N. S. **Surdez e Bilingüismo: perspectivas, possibilidades e práticas na educação para surdos.** Salvador, 2010. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Naiana-Santos-Carvalho.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

CONGRESSO DE MILÃO, 1880. Milão. **Atas.** Disponível em <<http://www.ines.gov.br/publicacoes>>. Acesso em 29 set. 2017.

COUTINHO, M. D. Cunha. **A Constituição de saberes num contexto de educação bilíngue para surdos em aulas de matemática numa perspectiva de letramento.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n], 2015.

DIAS, V. L. L. **Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental.** 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

DESU, **Informativo.** Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/informativos/443-informativo-01>>. Acesso em: 28 de set. 2017.

FAVERO, M. H. e PIMENTA, M. L. **Pensamento e linguagem: a língua de sinais na resolução de problemas.** *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2006, vol.19, n.2, pp.225-236.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto: curso básico livro do estudante: cursista/ Recife.** EDUPE, 2002.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDFELD, M. **A criança surda.** São Paulo: Pexus, 2002.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos.** Disponível em: <http://150.164.100.248/dialogosdeinclusao/data1/arquivos/LACERDA_Historia_Abordagens_Educacionais.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2017.

LIMA, D. M. R. de. **Ensino de Biologia para alunos com Surdez: Uma análise da prática pedagógica docente.** Iguatu, Ceará: Arara Azul, 2013. Disponível em: <[http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/10\)%20Lima%20REVISTA%2011.pdf](http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/10)%20Lima%20REVISTA%2011.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2016.

LIMA, M. S.C. **Surdez, bilingüismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito.** Campinas/SP: IEL/UNICAMP, 2004. 261 f. (Tese de Doutorado). Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/dito_pretendido.pdf>. Acesso em: 18 set. 2017.

MANRIQUE, A.L. **Desafios para a educação inclusiva: pensando a formação de professores sobre os processos de domínio da matemática nas séries iniciais da educação básica.** Projeto aprovado no Programa Observatório da Educação, Capes, Edital 2010.

MANRIQUE, A.L. et al. **Dispositivos assistivos para escolas públicas: uma proposta de implementação.** In: Anais XXIII Congresso Brasileiro em Engenharia Biomédica. Porto de Galinhas, Pernambuco: SBEB, p. 1-5, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, G. E. 2012. **Representações sociais de professoras e professores que ensinam matemática sobre o fenômeno da deficiência.** Tese (Doutorado em Educação Matemática). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/13/TDE-2013-01-29T08:01:13Z-13412/Publico/Geraldo%20Eustaquio%20Moreira.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

MOREIRA, G.E. 2015. **O ensino de Matemática para alunos surdos: Dentro e fora do texto em contexto.** Disponível em: <www.pucsp.br/.../educacaomatematica/o_ensino_de_matematica_para_alunos_surdosxdWlzYXNvazF8Z3g6M2U0YmMxYzBiMmRjNjM4Yw>. Acesso em: 06 nov. 2016.

MORGADO, A. S. **Ensino da Matemática: Práticas Pedagógicas para a Educação Inclusiva.** 2013. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – PROGRAMA de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/13/TDE-2013-07-31T06:49:33Z-13909/Publico/Adriana%20Santos%20Morgado.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

MOSLEY, K. K., RONALD R. **Problem-Solving Strategies for Teaching Mathematics to Deaf Students** American Annals of the deaf, volume 143, Number 4, October 1998, pp.335-336.

NASCIMENTO, P. R. **Uma proposta de formação do professor de matemática para a educação de surdos.** 2009. 48f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=188035>. Acesso em 18 mar. 2016.

OLIVEIRA, J. S. de **A comunidade surda: perfil, barreiras e caminhos promissores no processo de ensino-aprendizagem em matemática**. 2005. Dissertação de Mestrado. Orientador: Antônio Maurício Castanheira das Neves. CEFET/RJ, 2005.

PERLIN, G., & STROBEL, K. (2008). **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis, SC: UFSC.

PERLIN, G. T. T. **Histórias de Vida Surda: Identidades em Questão**. 1998. 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez – um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-73.

ROCHA, S. M. da. Histórico do INES: Edição comemorativa dos 140 anos. In: Revista, 1997.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**/ Ana Paula Santana- São Paulo: Plexus, 2007.

SACKS, O. **Vendo Vozes: Uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1989.

SANTOS, M.P. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva**. Revista da Faculdade de Educação da UFF, nº. 7, maio 2003, p.78-91. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Paper%20UFF.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SKLIAR, C.B. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2016. 192 p.

VASCONCELOS, S.C.R., MANRIQUE, A.L. **Percepções de professores que lecionam Matemática sobre a Educação Inclusiva - Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/download/1981-1322.2014v9n1p139/27627>>. Acesso em: 25 maio. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V - Fundamentos da Defectologia**. Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor. 1997.

Anexos

- A- Primeira versão do questionário
- B- Segunda versão do questionário
- C- Terceira versão do questionário
- D- Termo de consentimento livre e esclarecido

Anexo A

Primeira Versão do Questionário



Universidade Federal do Rio de Janeiro
 Programa de Pós-graduação
 Mestrado em Ensino de Matemática
 Orientadora: Claudia Coelho de Segadas-Vianna
 Aluna: Joseli Alves da Silva

Prezados colegas,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa para professores de Matemática especificamente relacionada com a INCLUSÃO de alunos surdos na sala de aula regular. Gostaríamos de poder contar com sua valiosa contribuição para esta pesquisa, respondendo o seguinte questionário.

Muito obrigada.

PARTE I – PERFIL

1. Sexo: () F () M Data de Nascimento ____/____/____

2. Formação acadêmica:

() licenciando em Matemática

() licenciando em Pedagogia

() licenciado em Matemática

() outra graduação: especificar:

Caso tenha feito alguma pós-graduação- especificar qual área.

Caso você lecione ou tenha lecionado, responda as perguntas 3 e 4, caso contrário, vá direto para questão 5.

3. Rede em que trabalha: Municipal () Estadual () Federal ()
 (Mais de uma opção pode ser marcada)

4. Atualmente, trabalha, em uma escola com as seguintes características:
 (Mais de uma opção pode ser marcada)

Matutino () Vespertino () Noturno ()

Ensino Fundamental 2º Segmento (6º ao 9º ano) ()

Ensino Médio ()

Educação de Adultos/ EJA ()

5. Há quanto tempo atua como professor na Educação Básica?

- () há menos de 2 anos
- () de 2 a 5 anos
- () de 5 a 10 anos
- () há mais de dez anos

PARTE II - Educação Inclusiva

6. Você já participou de algum tipo de formação continuada, aperfeiçoamento, curso avulso ou reunião de capacitação voltados para a inclusão? Se sim, dê alguns detalhes, como número de horas e qual o perfil do curso.
7. Você já teve oportunidade, em algum congresso ou encontro na área de educação, de participar de alguma atividade na área de inclusão? Se sim, diga em linhas gerais qual o tema.
8. De acordo com a sua experiência como professor na educação básica, como se posiciona perante a inclusão do aluno surdo na sala de aula regular?

PARTE III – O surdo incluído

9. Já teve algum aluno surdo incluído no ensino regular?

Se respondeu sim, responda as perguntas que se seguem:

10. Como soube que teria um aluno surdo incluído?
11. Quais as dificuldades que você encontrou neste trabalho?
12. Quais as dificuldades que percebeu que seu aluno surdo encontrou?
13. Como foi seu trabalho em sala de aula com o aluno surdo?
14. Você tem conhecimento da cultura surda? () Sim () Não
15. Quais sugestões que você daria para o professor trabalhar numa sala que tenha um aluno surdo incluído?

Anexo B

Segunda Versão do Questionário



Universidade Federal do Rio de Janeiro
 Programa de Pós-graduação
 Mestrado em Ensino de Matemática
 Orientadora: Claudia Coelho de Segadas-Vianna
 Aluna: Joseli Alves da Silva

Prezados colegas,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa para professores de Matemática especificamente relacionada com a INCLUSÃO de alunos surdos na sala de aula regular. Gostaríamos de poder contar com sua valiosa contribuição para esta pesquisa, respondendo ao seguinte questionário.

Agradecemos sua colaboração.

Parte I: Perfil-

1. Sexo: F M Idade: _____

2. Formação acadêmica:

- Ensino Médio
- Magistério
- Curso Técnico em:
- Licenciatura em:
- Bacharelado em:
- Complementação Pedagógica em:
- Especialização em:
- Mestrado em:
- Doutorado em:

Caso você leccione ou tenha leccionado, responda às perguntas 3 e 4, caso contrário, vá direto para a questão 5.

3. Rede em que trabalha: Municipal Estadual Federal Particular (Mais de uma opção pode ser marcada)

4. Atualmente, você trabalha em uma escola com as seguintes características: (Mais de uma opção pode ser marcada)

- Matutino Vespertino Noturno
- Anos Finais do Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Educação de Adultos/ EJA
- Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico
- Educação superior

5. Há quanto tempo atua como professor na Educação Básica?

- Há menos de 2 anos
- De 2 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- Há mais de dez anos

Parte II: Educação Inclusiva- o contato do professor com a educação especial; sua percepção sobre a inserção de alunos surdos e sobre o intérprete de libras.

6. Você já participou de algum tipo de ação de formação continuada, aperfeiçoamento, curso avulso ou reunião de capacitação voltados para a inclusão.? Se sim, dê alguns detalhes, como número de horas e qual o perfil do curso.

7. Você já teve oportunidade, em algum congresso ou encontro na área de educação, de participar de alguma atividade na área de inclusão? Se sim, diga em linhas gerais qual o tema.

8. De acordo com a sua experiência como professor na Educação Básica, como se posiciona perante à inclusão do aluno surdo na sala de aula regular? Indique o quanto você concorda ou discorda de cada uma das informações abaixo marcando com um (X) a opção apropriada

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
A inclusão de alunos surdos em classes regulares pode ser benéfica para os professores.				
A inclusão de alunos surdos em classes regulares pode ser benéfica para a família desses alunos.				
A inclusão de alunos surdos em classes regulares pode ser benéfica para os alunos ouvintes.				
Alunos surdos devem estudar em classes separadas dentro das escolas regulares.				
Alunos surdos devem estudar em instituições especializadas.				

Parte III: Surdo Incluído -.

9. Já teve algum aluno surdo incluído no ensino regular?

Se respondeu sim, responda às perguntas que se seguem:

10. Como soube que teria um aluno surdo incluído?

11. Quais as dificuldades que você encontrou neste trabalho?

12. Quais as dificuldades percebeu que seu aluno surdo encontrou?

13. Como foi seu trabalho em sala de aula com o aluno surdo?

14. Como você avaliou o desenvolvimento matemático do aluno surdo?

15. Você tem conhecimento da cultura surda? Sim Não

16. Quais sugestões você daria para o professor trabalhar numa sala de aula que tenha um

aluno surdo incluído?

Anexo C

Terceira Versão do Questionário



Universidade Federal do Rio de Janeiro
 Programa de Pós-graduação
 Mestrado em Ensino de Matemática
 Orientadora: Claudia Coelho de Segadas-Vianna
 Aluna: Joseli Alves da Silva

Prezados colegas,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa para professores de Matemática especificamente relacionada com a INCLUSÃO de alunos surdos na sala de aula regular. Gostaríamos de poder contar com sua valiosa contribuição para esta pesquisa, respondendo o seguinte questionário.

Muito obrigada.

Parte I:

1. Sexo: F M Idade: _____

2. Formação acadêmica:

- Ensino Médio
- Magistério
- Curso Técnico em:
- Licenciatura em:
- Bacharelado em:
- Complementação Pedagógica em:
- Especialização em:
- Mestrado em:
- Doutorado em:

3. Rede em que trabalha: Municipal Estadual Federal Particular (Mais de uma opção pode ser marcada)

4. Atualmente, você trabalha em uma escola com as seguintes características (mais de uma opção pode ser marcada):

- Anos Finais do Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Educação de Adultos/ EJA
- Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico
- Educação superior

5. Há quanto tempo atua como professor na Educação Básica?

- Há menos de 2 anos
- De 2 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- Há mais de dez anos

As questões que compõem a Parte II do questionário visam obter informações sobre o contato do professor com a educação especial; sua percepção sobre a inserção de alunos surdos.

Parte II:

6. Você já participou de algum tipo de ação de formação continuada, aperfeiçoamento, curso avulso ou curso de capacitação voltados para a inclusão de alunos surdos? Se sim, dê alguns detalhes, como número de horas e qual o perfil do curso. E sobre outras formas de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais?

7. Você já teve oportunidade, em algum congresso ou encontro na área de educação, de participar de alguma atividade na área de inclusão de alunos surdos? Se sim, diga em linhas gerais qual o tema. E sobre outras formas de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais?

8. De acordo com a sua experiência como professor na Educação Básica, como se posiciona perante à inclusão do aluno surdo na sala de aula regular? Indique o quanto você concorda ou discorda de cada uma das informações abaixo marcando com um (X) a opção apropriada.

Caso não tenha opinião sobre a afirmação, assinale a última coluna.

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não tenho como opinar
A inclusão de alunos surdos em classes regulares pode ser benéfica para minha prática enquanto professor.					
A presença do aluno surdo atrapalha os alunos ouvintes.					
O aluno surdo deve ser avaliado da mesma forma que o aluno ouvinte.					
Minhas aulas ficaram melhores por causa dos alunos incluídos.					
Minhas aulas seriam melhores se eu não tivesse alunos incluídos.					
Seria melhor para o trabalho do professor em sala de aula se os alunos surdos estudassem em classes separadas dentro das escolas regulares ou em instituições especializadas.					
A presença do aluno surdo na sala de aula aumenta o trabalho do professor.					
A atuação do professor junto ao aluno surdo fica facilitada a partir do uso de recursos didáticos.					

Na Parte III, buscamos saber como o professor foi informado da presença de um aluno surdo em sua sala de aula, quais são suas percepções em relação à inclusão de alunos surdos e quais foram suas reflexões para lidar com surdos incluídos.

Parte III: Experiência do professor com o surdo incluído

9. Como soube que teria um aluno surdo incluído?
10. Você teve alguma dificuldade neste trabalho? Em caso afirmativo, qual? A que atribui esta dificuldade?
11. Como foi seu trabalho em sala de aula com o aluno surdo?
12. Como foi realizada a avaliação do aluno surdo?
13. Comente como se dá o desempenho do aluno surdo na disciplina.
14. Como é resultado final do aluno surdo em termos de conceitos e aprovação?
15. A presença de aluno surdo fez com que você utilizasse em sala de aula materiais didáticos? Em caso afirmativo, quais?
16. Quais sugestões você daria para o professor trabalhar numa sala de aula que tenha um aluno surdo incluído?
17. Se você fosse escolher entre duas turmas, uma com e outra sem aluno surdo, qual das duas você escolheria? Justifique.
18. Qual o seu olhar sobre o aluno surdo em relação aos outros alunos?

Anexo D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa:

“As Percepções e Reflexões do professor que ensina Matemática sobre a inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino”

Prezado (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa **“As Percepções e Reflexões do professor que ensina Matemática sobre a inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino”**

O objetivo deste trabalho é analisar as percepções e reflexões dos professores que ensinam Matemática frente à inserção desse aluno na sala de aula regular.

A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: será utilizado, como instrumento de coleta de dados, um questionário com a intenção de se obter a percepção de professores da Educação Básica que ensinam Matemática sobre a inserção de alunos surdos em sala de aula regular.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa porque há o risco de lhe causar desconforto. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade e que o arquivo estará sob nossa guarda no mínimo por 5(anos). Os benefícios esperados são: analisar os dados de modo a apresentar os resultados buscando uma interpretação das percepções apontadas do que é estar em sala de aula com aluno surdo incluído, e publicar artigos e apresentá-los academicamente. Informamos que o (a) senhor (a) não pagará nem será remunerado por sua participação.

Salientamos que estaremos disponíveis para quaisquer esclarecimentos antes, durante e após a conclusão da pesquisa acerca da metodologia e outros assuntos a ela relacionados podendo ser contatados por meio dos dados que seguem: Pesquisadora: Joseli Alves da Silva, R. Itubera lote 5 quadras B, Nova Esperança, Belford Roxo, Rio de Janeiro - RJ, (21) 98416-0453, email josyasilva06@yahoo.com.br. Comitê de Ética e Pesquisa/CEP/CFCH/UFRJ Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30. E-mail: cep.cfch@gmail.com,

(21)3938-5167.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue ao (a) senhor (a).

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 201_.

Pesquisador Responsável

RG: _____

(nome por extenso), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

E-Mail para contato:

Data: _____