

UNIFEOB  
CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FUNDAÇÃO DE ENSINO  
OCTÁVIO BASTOS

**PEDAGOGIA ONLINE**

**PROJETO INTEGRADO  
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO**

SÃO JOÃO DA BOA VISTA, SP  
FEVEREIRO, 2022  
UNIFEOB



CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FUNDAÇÃO DE ENSINO  
OCTÁVIO BASTOS

**PEDAGOGIA ONLINE**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO**

- Libras– Profª Esp. Levínia R N Pacobello
- Fundamentos da Educação Especial e Práticas Inclusivas – Profª Me. Mariângela L Jacomini

**Estudante:**

Francine Alves dos Reis, RA 1012014568200

SÃO JOÃO DA BOA VISTA, SP  
FEVEREIRO, 2022



## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	OBJETIVOS	8
3	DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	9
4	CONCLUSÃO	10
	REFERÊNCIAS	11
	ANEXOS	12

# 1 INTRODUÇÃO

Trazemos para este estudo a temática da surdez na perspectiva do direito à diferença na igualdade de direitos num contexto de sala de aula. Portanto este texto ocupa-se com o olhar para alunos surdos usuários – ou em processo de aquisição – da língua de sinais. Essa questão gera angústia no educador, pois na maioria dos casos, não há formação para o profissional aprender a lidar com a questão da diferença linguística – pois a língua de sinais é sim *uma língua*.

Quando pensamos em uma sala de aula com alunos surdos incluídos, sabemos que nesse encontro entre educador ouvinte e aluno surdo há um questionamento real referente à ação do professor frente às necessidades do aluno surdo. Junto com esse questionamento vem também um pensamento sobre “o que fazer”, ou sobre “o fazer”, alimentado por um receio de “não saber” como se comunicar com um sujeito cuja língua não é a mesma usada pelos alunos ouvintes, ou seja, a língua do aluno surdo não é a da modalidade oral-escrita.

Diante desse quadro, entendemos ser pertinente trazer a pergunta: “o que eu faço com um aluno surdo na minha sala”?, a fim de adentrarmos no tema sob duas perspectivas. A primeira, já citada, é a do direito à diferença na igualdade de direitos – o aluno surdo tem direito garantido por lei de frequentar a escola regular, e a segunda é a perspectiva de que a língua de sinais é a língua do surdo, portanto sua constituição subjetiva depende disso. O Sujeito surdo fala sim, através da língua de sinais.

## 2 OBJETIVOS

De forma pontual, os objetivos desta breve pesquisa se voltam para a temática “o que faço com um aluno surdo na minha sala de aula”?, ou seja, objetivamos olhar a formação do professor e a garantia, por lei, que o aluno surdo tem de frequentar a escola regular. Um segundo ponto, dentro dos objetivos da pesquisa, é trazer à luz de uma discussão acadêmica a questão de igualdade de direitos: todos os cidadãos brasileiros tem o direito legal de frequentarem a escola regular, mas existe o direito à diferença? As diferenças subjetivas são respeitadas na igualdade de direitos? São esses os objetivos deste breve texto.

### 3 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Bem sabemos que a maioria dos sistemas de ensino divide os alunos em duas categorias: os alunos que aprendem e que são típicos, e os “outros”. Esses “outros” são etiquetados e rotulados, e sempre que possível tornam-se “não um problema” da escola regular, mas um problema da família ou de instituições para um ensino “especial”. Essa classificação é aceita sempre sem nenhum questionamento, embora a perspectiva das limitações funcionais dos estudantes seja um tema do passado, ou seja, hoje a lei garante escola regular para todos. A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência, Decreto nº 3.956/2001 é bastante clara quando se pronuncia a respeito. E depois disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência da Organização da Nações Unidas (ONU) de 2006 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) somaram os seus preceitos e diretrizes na direção da inserção incondicional de todos os alunos – com e sem deficiência – em ambientes escolares comuns.

A partir desta perspectiva trazemos o aluno surdo: o que faço com meu aluno surdo? Porém, pretendemos ressaltar que esta pergunta não carrega em si o preconceito do educador de um aluno surdo, mas questiona as instâncias e políticas públicas a respeito da formação deste educador.

Tal problemática anuncia uma questão pontual em relação às políticas públicas que cuidam da formação permanente e em contexto de todos os educadores. Há políticas públicas para esse processo formativo permanente? Como estão sendo preparados os professores que vão receber e cuidar do processo de aprender das crianças surdas?

Seguindo a temática esboçada, fazemos a pergunta direcionada aos professores da primeira infância. O que fazer com crianças surdas que chegam na escola? Como organizar ações inclusivas, acolhedoras para as crianças e para as famílias, no início do processo de escolarização?

A maior parte das crianças surdas é filha de pais ouvintes – uma quantidade significativa, que gira em torno de 90% dos casos de surdez (BELLUGI; KLIMA, 1972; KARNOPP, 1994; QUADROS, 1997). Estes pesquisadores também nos mostram quão prejudicial é a falta de acesso à língua de sinais em tenra idade e os prejuízos no processo de

aquisição da linguagem, uma vez que em crianças surdas filhas de pais surdos, o processo de desenvolvimento linguístico e interacional se dá da mesma forma que com as crianças ouvintes, o que justifica mais ainda a necessidade da aquisição da língua de sinais o quanto antes possível.

O que ocorre é que isto não é o que acontece, e temos um grande número de crianças surdas iniciando seu processo de escolarização sem acesso à língua de sinais, com uma comunicação muito precária, o que dificulta a relação da crianças com o ambiente escolar.

Daí a importância de os professores terem fluência na língua de sinais e de a escola oferecer uma estrutura que acolha a utilização desta língua de forma natural e com adultos que dialoguem e usem a língua de fato. Portanto, a presença de surdos adultos trabalhando na escola é fundamental (QUADROS; KANOPP, 2004).

A partir dos pontos apresentados, trazemos a necessidade de olhar para a questão de que não há ato de fala vazio. Quando um sujeito fala, seja ele surdo, seja ele ouvinte, ele pensa, já de imediato, em um interlocutor, nos possíveis sujeitos que querem estabelecer com ele uma troca, uma mescla de saberes que podem ser apreendidos. Há, sem dúvida, uma historicidade acontecendo nos atos de fala.

[...] a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta, no momento e no lugar na atualização do enunciado, de modo que o significado da palavra está também ligado à história, através do ato único de sua realização [...] (BAKHTIN; MEDVEDEV, 1978, p. 120)

Esse é o encanto e a importância da sala de aula, e dos atos de fala na sala de aula: os inúmeros enunciados que surgem pela historicidade de cada sujeito e os vários significados que as subjetividades carregam.

Bem sabemos que na Educação Infantil, e aqui, no caso, de crianças surdas, a língua de sinais está sendo adquirida. Portanto, por mais que a presença de um intérprete ajude na construção linguística, ela não resolve o problema, a não ser que o mesmo ocupe o espaço docente e possibilite à criança momentos de ganho linguístico. Ainda assim, há outros fatores que devem ser olhados e promovidos para uma educação de qualidade para os surdos, como por exemplo a criação de programas bilíngues (LIBRAS/ Português), pois é necessário que todo o corpo escolar conheça a língua de sinais.

## 4 CONCLUSÃO

Trazemos para uma conclusão, em primeiro lugar, a importante tarefa de expandir o tema da surdes e da língua de sinais entre os educadores. Outro ponto importante é perceber o quanto há dúvidas sobre os processos e possibilidades de ajuda no trabalho frente às necessidades educacionais de alunos especiais.

Sendo assim, é necessário discutir a educação de crianças surdas na Educação Infantil. Precisamos construir, coletivamente, a surdez como uma diferença linguística, que tem seus efeitos, direitos e possibilidades de inclusão dos surdos nos moldes de uma educação bilíngue, bicultural, multicultural. Uma educação que considere a diferença na igualdade de direitos.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A. **Surdos e Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

BAKHTIN, M, M.; MEDVEDEV, P. N. **The formal Method in Literary Acholarship: a critical introduction to sociological poetics**. In: BAKHTIN, M. (1988). **Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1978.

BELLUGI, U. KLIMA, E. The Roots of Language in the Sign Talk of the Deaf. **Psychology Today**, 1972.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008

KARNOPP, L. B. **Aquisição do Parâmetro Configuração de Mão dos Sinais da Língua de Sinais Brasileira: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos**. 1994. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006**. In: LARROSA, J. PÈREZ DE LARA, N. (ORG.) **Imagens do Outro**. Tradução de Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



## **ANEXOS**