



FACULDADE CALAFIORI

**INCLUSÃO DE SURDOS NA ESCOLA: UM ESTUDO
SOBRE O PERFIL DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA EM SÃO SEBASTIÃO DO
PARAÍSO - MG**

AUTOR: JACKSON MANDELLO DE AVELAR

ORIENTADORA: PROFA. MS. PATRÍCIA ALVES DE ALMEIDA

**CO-ORIENTADORA: PROFA. VALÉRIA CRISTINA RUIZ
FÉLIX**

**São Sebastião do Paraíso - MG
2012**

INCLUSÃO DE SURDOS NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO – MG

JACKSON MANDELLO DE AVELAR

Monografia apresentada à Faculdade Calafiori,
como parte dos requisitos para a obtenção do título
de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Ms. Patrícia Alves de Almeida

Co-Orientador: Prof.. Valéria Cristina Ruiz Félix

São Sebastião do Paraíso – MG
2012

**INCLUSÃO DE SURDOS NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE
O PERFIL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM
SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO – MG**

CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

AVALIAÇÃO: () _____

Professor Orientador

Professor Avaliador da Banca

Professor Avaliador da Banca

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a DEUS que durante toda a minha vida esteve ao meu lado estendendo-me a mão, iluminando meu caminho, dando-me forças e saúde para enfrentar todos os obstáculos ultrapassados e que hão por vir; minha família pelo incentivo; a minha namorada pelo companheirismo; a minha orientadora, que me apoiou e auxiliou através de seus conhecimentos; aos meus colegas e professores do curso pela caminhada solidária; e a todos que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

*“O amor é a vida acontecendo no momento:
sem passado, sem futuro, presente puro,
eternidade numa bolha de sabão.”*

Rubem Alves

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1.1 - A audição e a Anatomia do Ouvido	14
1.2 - Causas	15
2 - INCLUSÃO ESCOLAR	18
2.1 - Leis	20
3 - A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA NAS ESCOLAS	21
3.1 - Sinais	22
3.2 - Convenções da LIBRAS	23
4 - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	25
4.1 - A Importância da psicomotricidade para a criança com deficiência auditiva	28
5 - COMO ATUAR DENTRO DA SALA DE AULA COM ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA	31
6 - EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	33
6.1 - Atividade Física Adaptada para Surdos	34
7 - PESQUISA DE CAMPO	37
7.1 - Objetivos	37
7.2 - Metodologia	37
7.3 - Resultados e Discussão	38
CONCLUSÃO	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
ANEXO A - QUESTIONÁRIO	52
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	53

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Conhecimento dos professores sobre educação especial	37
Figura 2	Conhecimento de educação física adaptada.....	38
Figura 3	Presença de alunos com deficiência auditiva na escola em que trabalha	39
Figura 4	Conhecimento que o professor tem para receber aluno com deficiência auditiva em suas aulas	40
Figura 5	Conhecimento de LIBRAS.....	41
Figura 6	Interesse dos professores na Língua de Sinais Brasileira.....	42
Figura 7	Opinião dos professores sobre a inclusão escolar	43

LISTA DE ABREVIações

LIBRAS Língua Brasileira de Sinais

Htz Hertz

DA Deficiente Auditivo

CONADE Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

Db Decibéis

RESUMO

A transição de um sistema educacional excludente para um sistema que inclua crianças com necessidades especiais em escolas comuns exige um processo complexo de transformação. A falta de capacitação dos professores é um dos fatores que dificulta a passagem do modelo de segregação para a educação inclusiva. No caso do aluno surdo que, frequentemente, não compartilha uma língua com seus colegas e professores, ocorre uma desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados. Desta forma, o objetivo do estudo foi verificar o perfil dos profissionais de Educação Física Escolar da cidade de São Sebastião do Paraíso-MG com relação aos seus conhecimentos sobre LIBRAS e suas práticas educacionais diante da inclusão de alunos surdos no ensino regular. Realizou-se uma pesquisa transversal, descritiva, com 30 professores do ensino fundamental I e II de escolas públicas e privadas. Foi utilizado um questionário auto-aplicável como instrumento de coleta de dados. As porcentagens das respostas desses professores referentes à área da Educação Especial: Conhecimento na área de Educação Especial – 70% sim e 30% não; Conhecimento de Educação Física Adaptada – 73% sim e 27% não; Conhecimento de LIBRAS – 33% sim e 67% não; Tem algum aluno com deficiência auditiva na escola em que trabalha – 37% sim e 63% não; Acredita ter conhecimento suficiente para incluir um aluno com deficiência auditiva na suas aulas – 23% sim e 77% não; Grau de interesse em relação à aprendizagem e a utilização da LIBRAS em sua prática profissional – 60% muito, 27% médio e 13% pouco. Grande parte dos professores de Educação Física de São Sebastião do Paraíso possui algum conhecimento na área de Educação Especial e na área de Educação Física adaptada. No entanto, não se sentem preparados suficientemente para incluir um aluno com deficiência auditiva na suas aulas, talvez pela própria falta de domínio da Língua Brasileira de Sinais.

Palavras-chave: Inclusão escolar; deficientes auditivos; LIBRAS; Educação física

ABSTRACT

The transition from one educational system to an exclusive system that includes children with special needs in ordinary schools requires a complex process of transformation, both the thinking of education, as the daily practice of teaching. The lack of qualified teachers is one of the factors that hinders the passage of segregation model for inclusive education. In the case of deaf students, who often do not share a language with their peers and teachers, there is a language inequality in the classroom, with no guarantee of access to knowledge learned. **OBJECTIVE:** To determine the profile of Physical Education professionals from São Sebastião do Paraíso-MG with respect to their knowledge of LBS and its educational practice on the inclusion of deaf students in regular education. We conducted a cross-sectional, descriptive, with 30 elementary school teachers from 14 public schools in São Sebastião do Paraíso. We used a self-administered questionnaire as an instrument of data collection. Of the 30 physical education teachers interviewed, 93% graduated from private schools and only 33% have graduate. Regarding the professional experience of teaching, 10% have less than 1 year of experience, 50% have 1-5 years, 10% have 5-10 years and 30% are over 10 years of professional experience. The percentages of the responses of these teachers regarding the area of Special Education: Knowledge in Special Education - 70% yes and 30% did not; Knowledge of Adapted Physical Education - 73% yes and 27% did not; Knowledge of LBS - yes and 33% 67% did not, has a student with hearing impairment in school where he works - 37% yes and 63% did not; believed to have knowledge enough to include a student with hearing impairment in their classes - 23% yes and 77% did not; Degree of interest in relation to learning and the use of LBS in his practice - 60% very, 27% medium and 13% short. Most of the teachers of Physical Education of São Sebastião do Paraíso has some knowledge in the area of Special Education and Adapted Physical Education area. However, do not feel prepared enough to include a student with hearing impairment in their classes, perhaps by their own lack of mastery of Brazilian Sign Language. From a general perspective, the data indicate the need to improve the training of physical education professionals in the area school to work with deaf students.

Key-words: Include school; hearing impaired; LIBRAS; physical education

INTRODUÇÃO

A educação especial assume importância relevante dentro do contexto de uma sociedade em processo de busca incessante pela democracia, que só será alcançada quando todas as pessoas tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania. A Educação Especial, que por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, vem redimensionando o seu papel, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, para atuar, prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento deste aluno.

Para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive os portadores de necessidades especiais, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se.

A inclusão vem tomando força e essa realidade é inegável. Nesta perspectiva a Educação encontra-se num “duelo” muito particular entre dois profissionais que atuam diretamente com os surdos: o professor e o intérprete de Libras. Porém, nesse contexto inclusivo existem três personagens: os alunos surdos, o intérprete de Libras e o Professor. É vital que seja definido com clareza o papel de cada um destes no processo educacional.

A necessidade da comunidade surda em se expressar vai muito além da busca por compreensão da língua. Fazer parte do silêncio dos surdos é manifestar-se na forma cultural e diversa da sua identidade na sociedade ouvinte. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é um diferencial na identificação dos surdos, embora a expressão facial e corporal que acompanham os sinais sejam também partes importantes na composição da cultura dos surdos.

Entretanto, sabe-se que os deficientes auditivos ainda buscam seu lugar na sociedade tendo como primeiro obstáculo a sua inclusão nas escolas uma vez que lhes é negado o direito ao acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania (PIRES, 2006).

Acredita-se que a tão falada “educação para todos” também deva se cumprir para os portadores de necessidades especiais como os deficientes auditivos, oferecendo-lhes a oportunidade, o acesso e principalmente os meios adequados para a sua permanência nas escolas (RAMOS, 2005).

Para tal, faz-se necessário que as escolas inclusivas e seus educadores, especificamente o professor de educação física, estejam preparados para proporcionarem aos alunos com deficiência um ambiente que atenda às suas necessidades, além da garantia de uma educação de qualidade de acordo com seu ritmo e estilo de aprendizagem a fim de assegurar-lhes uma educação efetiva (PEREIRA, 1997).

Os educadores físicos devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos, através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades.

Neste contexto, a presente pesquisa teve como objetivo verificar o perfil dos profissionais de Educação Física Escolar da cidade de São Sebastião do Paraíso, estado de Minas Gerais (MG), com relação aos seus conhecimentos sobre LIBRAS e suas práticas educacionais diante da inclusão de alunos surdos no ensino regular.

1 DEFICIÊNCIA

De acordo com o art. 3º, Resolução nº 17, de 08 de outubro de 2003 do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) deficiência auditiva é a diferença entre a performance do indivíduo e a habilidade normal para a detecção sonora, ou seja, considera-se deficiente auditivo o indivíduo que tem a perda parcial ou total bilateral, de 25 decibéis (dB) ou mais, de acordo com a média aritmética aferida em audiograma com frequência em Hertz (HZ) nos seguintes valores: 500, 1000, 2000 e 3000 (MIRANDA, 2007).

É considerada como audição normal a habilidade para detecção de sons o nível de audição até 20 dB.

Segundo Araújo (1998), existem ainda alguns tipos de deficiência auditiva, tais como:

- Deficiência Auditiva Conduziva: é quando todas as frequências do som são afetadas sem perda severa da audição. Tem como causa as doenças ou obstruções no ouvido.
- Deficiência Auditiva Sensorio-Neural: caracteriza-se pela perda da audição neurosensorial entre ligeira e profunda, tem como causa a hereditariedade e lesões.
- Deficiência Auditiva Mista: caracteriza-se pela lesão do aparelho de transmissão e de recepção, impedindo que a transmissão das vibrações sonoras ocorra.
- Deficiência Auditiva Central, Disfunção Auditiva Central ou Surdez Central: nesse tipo de disfunção auditiva nem sempre há perda da sensibilidade auditiva. Tem como causa a alteração do processamento da informação sonora no tronco cerebral.

A surdez ainda pode ser classificada em graus, podendo ser leve (entre 20 a 40 , média (entre 40 a 70 db), progressiva (entre 70 a 90 db) e severa (acima de 90 db). Por sua vez a deficiência auditiva severa ser classifica em graus sendo: 1º Grau (90 db), 2º Grau (90 e 100 db) e 3º Grau (acima de 100 db), (ANTUNES, 2002).

As deficiências auditivas também podem ser classificadas de acordo com o local onde se localiza a lesão ou problema. Desta forma segundo Antunes (2002)

classificam-se em:

- Hipoacusia: é quando ocorre a redução a sensibilidade auditiva sem que haja perda da qualidade de audição. Nesses casos quando há um aumento da fonte sonora, a audição torna-se bastante adequada.
- Disacusia: é quando ocorre alteração da qualidade da audição e não da sua intensidade sonora, ou seja, mesmo que ocorra o aumento da fonte sonora não será garantido o entendimento das palavras.

1.1 - A audição e a Anatomia do Ouvido

Normalmente, o ouvido humano é incrivelmente sensível a uma grande variedade de atividades acústicas que são processadas através do ouvido, do sistema nervoso e do cérebro (ANTUNES, 2002).

O ouvido é composto de três partes: o ouvido externo, o ouvido médio e o ouvido interno. O ouvido externo consiste da aurícula (ou pavilhão) e do canal. Da aurícula o som entra pelo canal, o que ajuda a proteger o tímpano e aumentar o volume de certos timbres (ou tons) que são importantes para a compreensão da fala (MAROTTA, et al, 2002).

Separando o ouvido externo do ouvido médio está o tímpano ou membrana timpânica. O tímpano está ligado ao ouvido médio através de três pequenos ossos conhecidos como martelo, estribo e bigorna. Estes ossinhos servem para passar as vibrações do tímpano para a base do estribo na cóclea, ou caracol, e ao mesmo tempo para amplificar e intensificar o movimento. O ouvido médio também tem conexão com o nariz e a garganta através da trompa de Eustáquio (SANTOS & RUSSO, 1994).

Quando o som não pode ser transmitido normalmente através do canal auditivo e/ou do ouvido médio para a cóclea, temos um caso de deficiência auditiva condutiva. Acumulação de cera no ouvido e tímpanos perfurados são duas causas típicas deste tipo de perda auditiva. Outro fator pode ser defeito ou problema nos ossinhos do ouvido (ANTUNES, 2002).

As vibrações sonoras são transmitidas à cóclea, localizada na parte interna do

ouvido, ativando pequenas células ciliadas. Estas células transformam as vibrações em impulsos nervosos, os quais são captados pelo nervo acústico e enviados ao cérebro (PEREIRA & SCHOCHAT, 1997).

O ouvido interno é muito frágil e vários problemas podem ocorrer. Exposição a altos sons pode danificar as células ciliadas de forma que os sons não podem ser convertidos em impulsos nervosos e transmitidos ao cérebro. Doença no ouvido, vírus e infecções podem danificar o ouvido interno. A senilidade também pode ser outro fator. As células ciliadas assim como os condutores nervosos podem deteriorarem-se, impedindo que os sinais do ouvido cheguem ao cérebro. Estes tipos de problemas denominam-se deficiências auditivas sensorio-neurais (MAROTTA, et al, 2002).

As perdas sensorio-neurais afetam a sensibilidade sonora assim como a habilidade de diferenciar os sons. Sendo assim, palavras individuais podem parecer incompreensíveis durante uma conversa (SANTOS & RUSSO, 1994).

As perdas auditivas causadas por fatores condutivos e sensorineurais são conhecidas como perdas mistas ou combinadas (MAROTTA et al, 2002).

1.2 - Causas

As deficiências auditivas podem ter várias causas, tais como: corpos estranhos, tampões de cera, obstrução da trompa de eustáquio, perfurações timpânicas, envelhecimento (a partir dos 50 anos), intoxicações, otites, doenças infecciosas (caxumba, sarampo, sífilis e febre), distúrbios glandulares, deficiência de vitamina D, traumatismo e fator genético (DUARTE & WERNER, 1995).

Existem ainda as doenças adquiridas pela mulher durante o período gravídico sendo que algumas podem acarretar em sequelas relacionadas à audição, tais como a rubéola congênita que é passível de desencadear um quadro de surdez na criança. É possível observar ainda que em mais de 50% dos casos além do comprometimento auditivo a criança pode nascer com diversos problemas associados, tais como problemas cardíacos e neurológicos (ANTUNES, 2002).

A contaminação da gestante ocorre através das vias respiratórias por um

vírus (RNA vírus - Síndrome da Rubéola Congênita) que é transportado através da corrente sanguínea até a placenta onde ocorre a contaminação do feto. Quando a gestante é contaminada no primeiro mês de gestação agrava-se a chance de contaminação do feto em 50%, no segundo mês a chance é de 22% e nos demais meses cai para 10 a 6% (LEBEDEF & PEREIRA, 2005).

Dentre as doenças adquiridas podemos citar ainda a toxoplasmose a qual é transmitida por um protozoário (*Toxoplasma gondii*) encontrado nas fezes de animais contaminados (principalmente gatos). Na toxoplasmose a criança também é contaminada através da placenta e as sequelas também pode ser a perda auditiva neurossensorial de moderada a progressiva (ARAÚJO, 1998).

A herpes também é uma doença que pode trazer sérias sequelas à criança quando contaminada. Trata-se de uma doença viral (Herpesvírus), sexualmente transmitida. A contaminação do feto ocorre através do útero ou durante o parto normal (ANTUNES, 2002).

A surdez causada por herpes é do tipo neurossensorial, podendo vir acompanhado de outros comprometimentos como retardo psicomotor, deficiência visual e comprometimentos do sistema nervoso central (MIRANDA, 2007).

Dentre as várias doenças que podem causar surdez podemos citar ainda a sífilis (causada pela bactéria *Treponema pallidum*), transmitida ao feto por infecção intra-uterina, podendo ter como seqüela a perda auditiva neurossensorial profunda bilateral (GOLFELD, 1997).

Existem ainda as doenças inflamatórias como a caxumba (vírus *Parotidite infecciosa*), o sarampo (Vírus RNA, família Paramyxoviridae) e a meningite (etiologia, viral, bacteriana e outras) que quando adquiridas durante a gravidez podem trazer diversas sequelas ao feto dentre elas a perda auditiva grave e irreversível (ANTUNES, 2002).

A perda auditiva atinge de 6 a 10% dos pacientes com sarampo, sendo a maioria do tipo neurossensorial (podendo ser do tipo condutiva), bilateral de severa à profunda (HUMES, 1998).

A caxumba é reconhecida como uma das causas mais comuns de perda auditiva neurossensorial unilateral. A perda auditiva é normalmente súbita, podendo variar de uma leve deficiência em frequências altas à perda profunda. Crianças e adultos são afetados. As crianças com perda auditiva resultante de caxumba só são

identificadas quando entram na escola (HUMES, 1998).

Cerca de 10% dos indivíduos que contraem meningite apresentam perda auditiva neurossensorial de severa à profunda. Outros 16% apresentam perda auditiva condutiva transitória. Embora as vias utilizadas pelos organismos para atingir o ouvido interno não estejam totalmente esclarecidas, foram sugeridas várias rotas incluindo a corrente sanguínea, o nervo auditivo e o suprimento de líquido do ouvido interno (HUMES, 1998).

Alguns medicamentos são tóxicos às estruturas do ouvido interno. Podemos citar alguns antibióticos, principalmente os da família dos aminoglicosídeos (ALMEIDA, 2001).

Outro fator causador da perda auditiva, bastante comum em nossos dias atuais são os ruídos, ou seja, o indivíduo fica exposto durante muito tempo a ruídos sonoros maiores ou igual a 85 db, tendo como consequência a perda auditiva (MIRANDA, 2007).

Ainda nesse contexto vale ressaltar que os ruídos intensos e súbitos também podem causar algum tipo de deficiência auditiva tais como um tiro por arma de fogo ou uma explosão. Esse tipo de seqüela denomina-se trauma acústico (GOLFELD, 1997).

Diante do conteúdo exposto acima, é possível perceber que muitas das causas da deficiência auditiva podem ser prevenidas. Para isso, faz-se necessário a implantação de ações voltadas à prevenção e conscientização da população quanto às doenças e suas consequências (DUARTE & WERNER, 1995).

Contudo, sabe-se que grande número de crianças têm sido afetadas por esse mal devido à falta de planejamento familiar e prevenção adequada durante o período gravídico. Tais seqüelas poderiam ser facilmente evitadas através do: uso adequado das vacinas, evitar contato com pessoas doentes, com animais e suas fezes, (principalmente gatos), evitar o uso inadequado de remédios durante a gestação, além de abster-se de qualquer tipo de drogas, fumo e álcool (ANTUNES, 2002).

Vale salientar ainda que para evitar a contaminação por caxumba, rubéola, sarampo e meningite, são imprescindíveis algumas medidas de prevenção como manter-se afastado de lugares pouco arejados, fechados e com muitas pessoas, pois são nestas condições que muitas vezes são transmitidas as doenças (GOLFELD, 1997).

2 - INCLUSÃO ESCOLAR

A educação integradora tem sido foco de discussões em nosso país desde 1994, quando em uma conferência realizada em Salamanca na Espanha foi redigido a Declaração de Salamanca que tem como objetivo promover educação para todos.

No entanto, nas últimas décadas tal proposta de inclusão escolar para os surdos tem se mostrado pouco eficiente, tanto que estudos realizados mostraram que um grande número de deficientes auditivos “após anos de escolarização apresentaram uma série de limitações, não sendo capazes de ler e escrever satisfatoriamente” (LACERDA, 2000, p. 71).

Diante disso, foi derribada a idéia de que a criança surda deveria adaptar-se à escola sendo inserida em um ambiente o menos restritivo possível, fazendo com que desta forma o aluno demonstrasse suas habilidades/capacidades em acompanhar ou aprender as atividades propostas como os outros alunos da sala de aula (AGUIAR & DUARTE, 2005).

Ainda nesse contexto, vale salientar que o movimento discutido em Salamanca sobre educação para todos, onde trata da inclusão escolar para os deficientes físicos dentre eles os surdos, trouxe um novo conceito para a inclusão escolar quando diz:

“ [...] que tem como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, e propõe que é a escola que deve se adaptar ao aluno. *Inclusão* implica o compromisso que a escola assume de educar cada criança. Assim, a proposta de inclusão contempla a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística. Desse modo, para a implementação da inclusão, o modelo que se propõe é inspirado no caleidoscópio, no qual cada peça é importante para garantir beleza e a riqueza do todo, ou seja, é desejável que na classe regular haja todo tipo de aluno para que o grupo se enriqueça. Para tal, a escola deve ser criativa para buscar soluções visando à manutenção desse aluno no espaço da sala de aula regular, levando-o a obter resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social (MAZZOTA, 1996, p. 23). “

Mesmo tal assunto sendo tratado há várias décadas no Brasil, historicamente a inclusão dos surdos tem apresentado diversos insucessos e fracassos, tanto no ensino especial através de escolas separadas, exclusivas para esse tipo de população, quanto em escolas “normais” do ensino regular (ROSSETO, 2005).

Esse insucesso de aprendizagem é claramente observado em pesquisas realizadas onde se verificou que os surdos, mesmo após anos de escolarização, apresentaram dificuldades para ler e escrever independentemente do modelo educacional frequentado, ou seja, tanto a educação especial quanto o ensino regular têm produzido poucos resultados efetivos (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Para Goldfeld (1997) talvez tal problema seja consequência de muitas décadas de ensino às pessoas surdas pautada no oralismo, onde era despendido grande tempo para o ensino da fala, implicando num atraso da leitura e da escrita, tornando-os parcialmente alfabetizados.

Método de ensino este contestado desde 1926 por Vygotsky quando:

“ [...] criticava as práticas educacionais vigentes para a educação dos surdos e também o modo como a língua falada era ensinada, argumentando que, tal como era realizada, tomava muito tempo da criança, em geral não lhe ensinando a construir logicamente uma frase. (VYGOTSKY, 1986, p. 15).”

O mesmo autor ainda enfatiza “que a problemática dos surdos aparece brilhantemente resolvida nas teorias, mas que na prática não se observam os resultados desejados” (VYGOTSKY, 1986, p. 18).

Integrar alunos ao ambiente escolar não é uma tarefa fácil, tanto que este assunto tem sido foco de discussão pelo Ministério da Educação não somente em casos de alunos com alguma deficiência física. Ressaltam-se meios para facilitar a integração quando enfatiza que a prática esportiva antes de ingressar ao ambiente escolar favorece a formação de amizades e o convívio em comunidade, favorecendo sua posterior convivência escolar (GONZALEZ, 2002).

Os empreendimentos esportivos têm importante papel no favorecimento da comunicação e das habilidades sociais, proporcionando maiores chances de aceitação do aluno por outros alunos (ROSSETO, 2005).

No entanto, para que ocorra a integração de alunos com deficiência no ensino regular existem alguns fatores que devem ser observados, tais como: número de alunos atendidos pelo professor, qualificação dos professores, adequação das salas

de aulas, metodologia de ensino utilizada e comprometimento/envolvimento da equipe escolar com os pais num trabalho conjunto (ROSSETO,2005).

Contudo, não cabe somente à instituição educadora a responsabilidade da inclusão escolar das crianças com deficiências, também é de grande importância o papel que as famílias desenvolvem para este fim. O ambiente familiar certamente influenciará a criança tanto positivamente quanto negativamente em sua adaptação escolar, tanto que em estudos realizados, mostraram que “crianças criadas em ambiente que não é super protetor, nem excessivamente permissivo, tendem a sociabilizar melhor com as outras crianças”.

“ A integração do aluno surdo é um desafio que deve ser enfrentado com coragem, determinação e segurança. A decisão de encaminhar um aluno para a classe de ensino regular deve ser fruto de um criterioso processo de avaliação. Deve-se ter clareza que essa integração não passa exclusivamente pela sua colocação na turma com crianças ouvintes. A verdadeira integração implica em reciprocidade (ROSSETO, 2005).”

É importante que o deficiente auditivo seja participativo em atividades sócio-recreativas, culturais, religiosas, que conviva com pessoas “ouvintes” bem como com pessoas surdas, garantindo assim sua integração plena (ROSSETO,2005).

2.1 - Leis

A legislação vigente prevê que sejam ponderadas as situações individuais, os aspectos dos educandos, as faixas etárias, garantindo a observação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim sendo, serão assegurados o direito e a oportunidade de cumprir com maior independência seus objetivos com respeito à sua identidade cultural e estimulando o desenvolvimento social. No contexto da inclusão, esses aspectos se configuram em termos de acesso gratuito ao ensino fundamental, e ao ensino médio.

3 - A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA NAS ESCOLAS

As Línguas de Sinas ou Língua de Sinais Brasileira (Libras) são as línguas utilizadas como meio de comunicação pelas comunidades surdas (PEIXOTTO, 2006).

A LIBRAS originou-se a partir da língua de sinais francesa, no entanto, vale ressaltar que as línguas de sinais não são universais, sendo assim, cada país possui a sua Língua de Sinais (PEIXOTTO, 2006).

A língua de sinais possui estruturas gramaticais próprias e níveis linguísticos morfológico, fonológico, sintático e semântico, recebendo desta forma o status de língua assim como a língua portuguesa utilizada em nosso país, diferenciando-se desta e das demais línguas somente por sua modalidade visual-espacial, ou seja, a língua de sinais encontra-se na modalidade linguística quiroarticulatória - visual e não oroarticulatória – auditiva (CAPOVILLA,& RAPHAEL; 2001).

Embora o deficiente auditivo esteja inserido em uma sociedade onde a maioria utiliza a língua oral, ele também está ligado à pessoas que se comunicam através da língua de sinais, tornando-se dessa forma uma pessoa bilíngue (PEIXOTO, 2006).

Sendo assim, a língua de sinais para os deficientes auditivos, atualmente tornou-se um elemento indispensável como garantia de aprendizado e como fonte de integração a sociedade (FONSECA, 1995).

Tanto que nos dias atuais, o uso da língua de sinais tem sido levado às salas de aulas, proporcionando:

Condições para que as práticas pedagógicas voltadas para o surdos sejam rediscutidas e redimensionadas, evoluindo para tornar-se um espaço mais dialógico, de produção e transmissão – de fato – do conhecimento, de formação humana a partir do respeito e do reconhecimento positivo das diferenças. A língua de sinais instrumentaliza o surdo a interpretar e a produzir palavras, frases e textos da língua escrita, assumindo papel semelhante ao que a oralidade desempenha quando se trata da apropriação da escrita pelo ouvinte. A primeira língua de uma criança norteia, promove e facilita o acesso à escrita, e é justamente por isso que somos levados a pensar que surdos e ouvintes monolíngues terão vivências

diferenciadas em relação à construção da escrita. (PEIXOTO, 2006, p. 207-208).

Outros estudos apontam ainda as línguas de sinais como sendo uma linguagem de fácil aprendizado para os surdos, pois permite que os mesmos se comuniquem de maneira completa e eficiente assim como a linguagem desenvolvida pelas pessoas ouvintes.

Lacerda (2000), enfatiza a importância da língua de sinais quando diz:

A língua de sinais desenvolvida pelas comunidades surdas é a forma de linguagem mais acessível aos surdos, pois é considerada sua língua natural; mesmo sem ouvir, eles podem ser competentes em uma língua viso gestual, capaz de favorecer seu desenvolvimento integral, contribuindo para sua constituição como sujeitos (LACERDA, 2000, p. 81).

Diante disso, deu-se início a um movimento com a finalidade de incorporar as línguas de sinais das comunidades surdas no ambiente escolar com foco na abordagem bilíngue, onde os surdos são expostos precocemente às línguas de sinais, pois como já mencionado, esta é uma língua de fácil aprendizado pelas comunidades surdas sem a necessidade de condições especiais de aprendizado (MAZZOTTA, 2003).

Sabe-se que quanto maior for o acesso da criança surda à língua de sinais, maiores serão as possibilidades da mesma fazer uma apropriação consistente da escrita. Daí a importância da inserção da língua de sinais nas escolas em todo processo de inclusão dos alunos com deficiência auditiva (SANTOS, 2003).

3.1 - Sinais

Os sinais são formados a partir da combinação da forma e do movimento das mãos e do ponto no corpo ou no espaço onde esses sinais são feitos (CARVALHO, 1998).

Segundo Carvalho (1998), nas línguas de sinais podem ser encontrados os

seguintes parâmetros que formarão os sinais:

Configuração das mãos: São formas das mãos que podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão predominante (mão direita para os destros ou esquerda para os canhotos), ou pelas duas mãos.

Os sinais DESCULPAR, EVITAR e IDADE, por exemplo, possuem a mesma configuração de mão (com a letra y). A diferença é que cada uma é produzida em um ponto diferente no corpo.

Ponto de articulação: é o lugar onde incide a mão predominante configurada, ou seja, local onde é feito o sinal, podendo tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro.

Movimento: Os sinais podem ter um movimento ou não. Por exemplo, os sinais PENSAR e EM-PÉ não tem movimento; já os sinais EVITAR e TRABALHAR possuem movimento.

Expressão facial e/ou corporal: As expressões faciais / corporais são de fundamental importância para o entendimento real do sinal, sendo que a entonação em Língua de Sinais é feita pela expressão facial.

Orientação/Direção: Os sinais têm uma direção com relação aos parâmetros acima. Assim, os verbos IR e VIR se opõem em relação à direcionalidade.

3.2 - Convenções da LIBRAS

A grafia: os sinais em LIBRAS, para simplificação, serão representados na Língua Portuguesa em letra maiúscula. Ex.: CASA, INSTRUTOR (CARVALHO, 1998).

A datilologia (alfabeto manual): usada para expressar nomes de pessoas, lugares e outras palavras que não possuem sinal, estará representada pelas palavras separadas por hífen. Ex.: M-A-R-I-A, H-I-P-Ó-T-E-S-E (CARVALHO, 1998).

Os verbos: serão apresentados no infinitivo. Todas as concordâncias e conjugações são feitas no espaço. Ex.: EU QUERER CURSO (CARVALHO, 1998).

As frases: obedecerão à estrutura da LIBRAS, e não à do Português. Ex.:
VOCÊ GOSTAR CURSO? (Você gosta do curso?) (CARVALHO,1998).

Os pronomes pessoais: serão representados pelo sistema de apontação.
Apontar em LIBRAS é culturalmente e gramaticalmente aceito (CARVALHO,1998).

4 - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Quando se trata de inclusão escolar é de grande importância o papel que os profissionais responsáveis em transmitir o saber exercem. E para que haja uma educação de qualidade e eficaz, é necessário que tais profissionais estejam preparados e qualificados para lidar com essa comunidade de pessoas (FERREIRA, 2006).

Diante disso, é importante que o professor de educação física também esteja preparado para identificar o perfil do aluno com deficiência, saber os seus gostos, suas preferências e suas limitações, para que desta forma possa integrar este aluno às atividades da turma de maneira satisfatória sem excluí-lo (FALKENBACH, 2002).

Sendo a educação física uma prática onde se utiliza às atividades corporais em diversos contextos, se faz necessário que o profissional esteja preparado para lidar com as diferenças. Diferenças estas encontradas nas condições sociais, culturais, personalidade e diferenças físicas (GONZALEZ, 2002).

Sob a perspectiva da pedagogia, as aulas de educação física devem ser organizadas de maneira que atenda às necessidades individuais de cada aluno sem que haja generalizações nem exclusões (FALKENBACH, 2002).

No entanto, para que haja um processo de inclusão eficaz, é necessário que o profissional de educação física tenha uma estrutura adequada para desempenhar suas atividades, e isso só é possível quando há um compartilhamento de responsabilidades, ou seja, um trabalho em equipe (AGUIAR; & DUARTE, 2005).

Pereira (1997, p.32), confirma o pensamento acima quando diz:

[...]que para desenvolver o processo de inclusão em uma escola, as primeiras pessoas a serem trabalhadas são os professores, e estes devem entender plenamente o sentido da inclusão, ou seja que quem se adapta é a escola ao aluno e não o aluno à escola.

Para que haja essa adaptação da escola, se faz necessária uma investigação minuciosa a fim de conhecer o aluno, suas limitações e expectativas, de forma a disponibilizar um ambiente de aprendizagem onde o aluno possa ser incluído de maneira eficaz (FALKENBACH, 2002).

O sucesso da aprendizagem só é possível quando as limitações de cada aluno são reconhecidas e trabalhadas, quando em meio às dificuldades se consegue explorar talentos, criar possibilidades sem restringir o processo de ensino (MOREIRA, 2003).

É importante que o profissional de educação física exerça habilidades positivas a fim de estimular a cooperação, a aproximação e a auto-estima daqueles que se sentem diferentes, provendo desta forma a aproximação das diferenças e a interação social (CIDADE; & FREITAS, 1997).

Ainda nesse contexto, Falkenbach (2002, p. 16), enfatiza o papel do professor quando diz:

O planejamento profissional de um programa deve contemplar o desenvolvimento do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber conviver, o que pressupõe considerar o ser humano na sua totalidade, incluídos aos domínios cognitivo, motor, emocional e social.

Para isso, é necessário que o professor de educação física reconheça o poder de seu trabalho, e que se utilize de todas as suas possibilidades para proporcionar ao aluno um ambiente de aprendizagem satisfatório não só no aspecto motor/físico, mas também como um todo. O professor deve ser capaz de fazer adequações tanto de espaço quanto de materiais para o estímulo de alunos com necessidades especiais como em todo grupo, fornecendo as mesmas possibilidades a todos de uma formação integral (RAMOS, 2005).

Segundo González (2002, p. 51), com a educação inclusiva os professores têm possibilidades de:

- criar clima adequado para a interação e a cooperação;
- motivar os alunos, produzindo expectativas positivas e utilizando reforços de auto-estima e reconhecimento;

- aceitar a diferença como componente da normalidade;
- fomentar a convergência de todos os educadores por meio da atividade em equipe.

Quando ocorre a inclusão do aluno nas aulas de educação física os benefícios alcançados são inúmeros, tais como: aumento da auto-estima, desenvolvimento físico, integração social, além da quebra de preconceitos (PEDRINELLI, 1994).

O objetivo da Educação Física é obter um trabalho com pessoas com necessidades especiais com total reintegração na sociedade, com autonomia, liberdade, criatividade e alegria, com melhora da condição motora, domínio do corpo para o desempenho de atividades biopsicossociais e um desenvolvimento sócio-cultural (SOLER, 2002, p. 32).

Um meio muito utilizado pelos professores de educação física para trabalhar a inclusão durante as aulas é a utilização de jogos cooperativos.

Moreira (2003, p.29), ressalta a importância desse tipo de jogos quando diz:

Os Jogos Cooperativos têm como característica principal a participação de todos, onde todos cooperam, vencem e nenhum deles perde. Foram criados para que as pessoas, e as crianças em especial, pudessem jogar de maneira divertida enquanto aprendessem coisas positivas a respeito de si mesmas, dos demais com quem jogam de modo como devem comportar-se no mundo. A cooperação é um meio eficaz a favor de uma retomada de consciência, contribuindo para diminuir a distância que separa pessoas, cidades, nações, países, enfim, incluindo todas as diferenças.

É importante ressaltar ainda que, é papel do professor de educação física na educação especial tratar cada criança individualmente, a fim de identificar suas necessidades, capacidades e, a partir daí, planejar aulas que estimulem, desafiem essas crianças a aprenderem cada vez mais (ADAMS et al., 1985).

Cabe aos professores de educação física criar situações novas e desconhecidas onde o aluno se sinta desafiado a buscar o saber através do uso de seus recursos motores e intelectuais (RAMOS, 2005).

4.1 - A Importância da psicomotricidade para a criança com deficiência auditiva

A Psicomotricidade, segundo Sousa (2004), é definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências, recíprocas e sistêmicas, entre o psiquismo e a motricidade, e esta é entendida como o conjunto de expressões mentais e corporais, envolvendo funções tônicas, posturais, somatognósicas e práxicas que se suportam e sustentam. Motricidade é vista como expressão essencial das atividades pulsionais e tomada na rede de relação de objeto, fala-se em psicomotricidade.

A Educação Psicomotora constitui uma formação de base indispensável a toda criança, apresentando ou não necessidades especiais, assegurando o seu desenvolvimento funcional, levando em conta as suas possibilidades, e ajudando-a na sua afetividade a expandir-se e equilibrar-se através do intercâmbio com o outro ou com objetos, adaptando-se ao ambiente. As vivências corporais se inter-relacionam e têm interferência em qualquer manifestação humana, em qualquer atividade, seja ela lúdica, de prazer, seja de pesquisa e busca de conhecimento, seja, enfim, de criação, construção ou comunicação (FONSECA, 1995).

A dimensão psicomotora pode constituir uma abordagem importante no caso de bloqueios, desvantagens, paradas ou atrasos evolutivos, como também no caso de imaturidade maior ou menor (FONSECA, 1995).

A Educação Psicomotora dá espaço ao mundo motor da criança, através de atividades corporais, lúdicas, espontâneas e livres, numa relação com o educador capacitado a compreender o que se passa nesse cenário e como é o processo evolutivo subjacente (BRONDANI, 2001).

A relação psicomotora que o educador ajuda a criança em sua expressão pessoal, em suas pesquisas e na busca de conhecimento, permitindo-lhe exprimir

suas vivências afetivas e, sobretudo, manifestar seu desejo (CABRAL, 1998).

A corporeidade integra tudo o que o homem é e pode manifestar neste mundo, espírito, alma, sangue, ossos, nervos, cérebro, etc. A motricidade é a manifestação viva desta corporeidade, é o discurso da cultura humana.

O corpo é a nossa possibilidade de existência. Imperfeito, maravilhoso, ao mesmo tempo em que se mostra, esconde muito do que é registrado durante suas vivências, sendo capaz de questionar as separações e fixações impostas pela ciência clássica. Incapaz de apresentar respostas preestabelecidas como uma máquina, pois para o ser vivo a aquisição de um hábito verdadeiro é incorporação de uma forma suscetível de transformar-se (FONSECA, 1995).

Conforme os estudos de Oliveira apud Sousa (2004), o corpo é o ponto que o ser humano possui para conhecer e interagir com o mundo, e que este ponto de referência serve de base para o desenvolvimento cognitivo, para uma boa alfabetização e aprendizagem motora. Num primeiro momento, a criança visualiza esses conceitos através de seu corpo e só depois é que os visualiza nos objetos entre si.

Brondani (2001), diz que, ao conjunto de saberes, métodos e técnicas centradas no corpo e no movimento, enquanto meios de formação tanto pessoal como social, recebe o nome de Educação Física, e por haver uma dimensão física na educação e uma dimensão pedagógica da Educação Física, pode-se dizer que cada uma delas tem muito a oferecer a outra.

Desenvolver a psicomotricidade da aprendizagem da criança a partir da compreensão da sua totalidade, ou seja, que as suas ações estão relacionadas tanto com o seu mundo interno, como com as possibilidades externas de percepção, agir com o outro e com os materiais (FONSECA, 1995).

A estrutura da sessão se organiza em três momentos: o rito de entrada, o desenvolvimento das brincadeiras e o rito de saída. Os ritos reuniram as crianças em um círculo permitindo a visualização de todas e facilitando o processo de comunicação entre elas e com os professores, foram fundamentais para a organização da sessão (FONSECA, 1995).

No desenvolvimento das brincadeiras, o papel dos professores é oportunizar experiências relacionais satisfatórias e diversificadas entre os colegas, com os professores e com os materiais.

A mediação dos professores foi um importante canal de comunicação entre as

crianças com DA (Deficiência auditiva) e as "normais". Promover a linguagem de brincar juntos e compartilhar os materiais foi importante para as crianças do grupo compreenderem os diferentes colegas como parceiros legítimos no processo de convivência (MATURANA, 2002).

O uso do brincar no processo de comunicação contribuiu para a aproximação entre as crianças e, também, nas primeiras construções de vínculos entre elas. A diversão do lúdico agiu como um fenômeno transicional que ajudou as crianças de duas formas: para auxiliar na descontração das crianças na sessão, atenuando a falta inicial dos pais, bem como um mediador natural da comunicação entre as crianças (MATURANA, 2002).

5 - COMO ATUAR DENTRO DA SALA DE AULA COM ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA

O profissional da educação ao trabalhar com crianças deficientes tem que estar preparado para lidar com diversas situações, sendo a discriminação uma das mais frequentes.

Além disso, cabe aos professores garantirem aos alunos seus direitos assegurados na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que garante o direito a um interprete para deficientes auditivos tanto em estabelecimentos públicos quanto privados (PEIXOTTO, 2006).

É importante ainda, que os professores tenham consciência que a integração do aluno surdo não depende somente de seu empenho, trata-se de um trabalho conjunto, de equipe multidisciplinar com a presença dos professores, fonoaudiólogos, assistentes sociais, psicólogos, alunos ouvintes, familiares e demais funcionários da escola (SKLIAR, 1997).

Outro fato de extrema importância para o sucesso da inclusão escolar dos surdos é a preparação dos professores. Muito se fala de uma estrutura adequada para a recepção dessa classe de pessoas, mas pouco se fala em preparar os profissionais responsáveis em transmitir o conhecimento para estes alunos (CARVALHO, 1998).

Infelizmente esse tipo de problema ainda é bastante comum, ou seja, muitos professores ainda não conseguem lidar com alunos surdos de maneira satisfatória.

Uma maneira utilizada pelos professores de acordo com os autores Jonnaert e Borght (2000), para resolver os problemas encontrados em sala de aula, são as reuniões realizadas na escola onde os professores trocam experiências a fim de facilitar o processo de integração.

Os mesmos autores ainda ressaltam que:

Quando os alunos são integrados em classe comum de outra escola, no começo do ano letivo, o professor da sala de recursos deve realizar reuniões com o professor que vai recebê-los, com a presença da direção e da equipe técnico-pedagógica (JONNAERT; BORGHT, 2002, p. 52).

Outro fator imprescindível é o respeito mútuo que deve haver entre professor e alunos, estabelecendo uma relação onde o aluno se sinta a vontade para expressar com respeito, suas idéias, opiniões, intenções e desejos, sem receio de serem menosprezados ou até mesmo taxados de ignorantes ou incapazes (MANTOAN, 2001).

Araújo (1998), trata essa relação de respeito e confiança entre professores e alunos quando diz que as pessoas são seres biológicos, afetivo, social e cognitivo, e que qualquer alteração em algum desses sistemas poderá afetar de maneira significativa todo o sistema.

Diante disso, é possível afirmar que o contexto que envolve o indivíduo define suas ações, comportamento e até mesmo o seu desempenho e realizações, isso também se aplica ao desenvolvimento escolar dos alunos surdos (CHALITA, 2001).

Aceitar as diferenças individuais permitindo que as pessoas sejam aquilo que são, possibilita a compreensão das diferenças, a quebra de preconceitos e principalmente o enriquecimento espiritual, intelectual mostrando que não há apenas uma maneira de ser e fazer (CABRAL; et al, 1998).

Cabe ao educador físico organizar suas atividades de maneira que todos tenham as mesmas chances de participação sem que haja comparação de desempenho (CATUNDA, 2002).

6 - EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

A inclusão escolar para crianças deficientes é de extrema importância para a busca de seu desenvolvimento e o exercício de sua cidadania.

Segundo os autores Cidade e Freitas (1997), a inclusão é um processo amplo que exige transformações de diversas esferas, tanto nos ambientes físicos quanto psicológicos, mudanças estas também necessárias durante as aulas de educação física.

Tais mudanças implicam conceitualmente que durante as aulas de educação física todos os alunos devem ter a oportunidade de participação, inclusive os alunos com deficiência, daí a importância do desenvolvimento de trabalhos pedagógicos que consiga envolver todos os alunos indiscriminadamente (DIEHL, 2006).

Para isso tem-se falado muito na educação física adaptada, onde os professores de educação física trabalham com os alunos portadores de deficiência com o objetivo de fazer com que este consiga participar e envolver-se com todo processo de atividades propostas de maneira satisfatória. Com isso, a educação física adaptada desenvolve papel importante para a prevenção e tratamento de doenças, na manutenção da saúde e na socialização desses alunos (CARVALHO, 1998).

No entanto, ainda existem muitos professores de educação física atuantes em escolas de ensino regular que não receberam formação ou nem ao menos tiveram algum contato ou conhecimento no que tange a educação física adaptada ou inclusiva (GOGARTTI; & COSTA, 2001).

Além disso, é sabido que não bastando o despreparo dos professores e alunos sem deficiência em não saber como agir e se aproximar dos alunos com deficiência, ainda existe o problema das escolas que em sua maioria não oferecem uma estrutura adequada para que os alunos possam adaptar-se a comunidade escolar de maneira adequada (MENDES; & NOBREGA, 2004).

Fator este de grande importância para os professores de educação física no momento de planejar suas aulas adaptativas. Isso é claramente ressaltado quando os autores Cidade e Freitas (1997, p. 3), diz: A Educação Física Adaptada "é uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana

para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características”, ou seja, nas aulas de educação física adaptada os professores devem ser capazes de desenvolver técnicas, métodos que possam ser aplicados ao aluno deficiente sem que haja mudança do conteúdo proposto pela grade escolar da instituição.

No entanto, vale ressaltar que a proposta da educação física adaptada é fazer com que o professor selecione as atividades a serem realizadas de acordo com o comprometimento motor, idade e desenvolvimento intelectual, respeitando sempre as limitações de cada aluno. Lembrando que “as crianças com algum nível de deficiência (auditiva, visual, física e mental) podem participar da maioria das atividades propostas” (MENEZES; & SANTOS, 2002, p. 16).

Para que o professor de educação física consiga adaptar suas aulas de maneira satisfatória é necessário que este conheça o seu aluno, sabendo com precisão qual é o seu tipo de deficiência, sua origem, se é transitória ou permanente, especificamente no deficiente auditivo é importante que o professor saiba se o aluno utiliza alguma prótese e se está bem adaptada a fim de evitar ruídos (WISE; GLASS, 2003).

Desta forma o professor conseguirá adaptar suas aulas de maneira a oferecer ao portador de necessidades especiais várias opções de esporte e lazer, melhorando sua qualidade de vida através de uma parcial ou completa adaptação de suas limitações às dificuldades encontradas nas diversas situações vivenciadas (FERREIRA, 2006).

Não é tarefa fácil para o professor de educação física adaptar as aulas de modo que atenda a todos de maneira integral, sem exclusões ou discriminações, mas cabe a este o papel de propiciar meios para que todos mesmo com suas diferenças sejam iguais nos seus direitos (GORGATTI; & COSTA, 2001).

6.1 - Atividade Física Adaptada para Surdos

Já se sabe que no deficiente auditivo, sua deficiência afeta somente o aparelho auditivo, não prejudicando desta forma o desenvolvimento de suas demais funções como as funções motoras, por exemplo (QUADROS, 1997).

De maneira geral quando as crianças surdas não apresentam nenhuma outra deficiência associada, as mesmas conseguem desenvolver a prática esportiva sem nenhuma restrição (SANTIN, 2003).

Desta forma, o professor de educação física ao planejar sua aula deve ter como critério a escolha de atividades para crianças sem deficiência, já que as crianças conseguem praticar qualquer atividade física normalmente (MARQUEZINE, 1998).

No entanto, existem alguns exercícios que o professor de educação física ao utilizar em suas aulas pode trazer grandes benefícios aos surdos, podendo citar como exemplo as atividades aeróbicas, pois como as crianças surdas não falam, elas apresentam dificuldade em expandir a caixa torácica e exercitar os músculos da respiração, dificultando dessa forma o aprendizado da fala. Desta forma quando o educador físico introduz em suas aulas as atividades aeróbicas de maneira indireta está contribuindo para o aprendizado da emissão dos sons da fala (BRODANI, 2001).

Quando de fala em adaptar aulas de educação física para surdos pouco há o que se fazer no caso da prática de esportes, porém em atividades rítmicas, com uso de coreografia e som, os surdos apresentam dificuldades e cabe ao professor de educação física maior tempo na prática da atividade até que o aluno surdo consiga executar o movimento no tempo proposto (GORGATTI; & COSTA, 2001).

Embora os surdos realizem suas atividades físicas normalmente, existem algumas adaptações nas estratégias de ensino que o professor de educação física deve realizar para que os alunos surdos consigam acompanhar as atividades físicas normalmente (MARQUEZINE, 1998).

Como o aluno não escuta, o professor em suas aulas pode utilizar como recurso de comunicação, bandeiras ou cartelas coloridas e figuras de movimentos e números (JUNIOR, 2004).

Outros fatores a serem considerados são: comunicar-se com o aluno somente quando ele estiver de frente, falar com ele em velocidade normal, utilizar todos os tipos de comunicação tais como: mímica, desenho e escrita. Por fim, aprender a Libras e se comunicar através desta (MARQUEZINE, 1998).

Como já mencionado, embora o professor não tenha necessidade de adaptar os exercícios, tem que haver alguns cuidados para que o aluno surdo consiga desenvolver suas atividades sem nenhum dano, diante disso é importante que o

professor de educação física esteja atento a preservação da prótese auditiva caso o aluno faça uso (SANTIN, 2003).

É importante que o aluno seja orientado para não mergulha e nem molhar a prótese, em caso de atividades acrobáticas e de lutas, orientar o aluno a retirar a prótese (GORFATTI; & COSTA, 2001).

Diante do exposto acima, contribuir para a evolução desta área da Educação Física Adaptada, é mais uma questão de delicadeza e de respeito com o próximo do que meramente técnica específica de trabalho (CHALITA, 2001).

7 - PESQUISA DE CAMPO

7.1 - Objetivos

Verificar o perfil dos profissionais de Educação Física Escolar da cidade de São Sebastião do Paraíso com relação ao seu conhecimento sobre Libras e sua prática educacional diante a inclusão de alunos surdos no ensino regular.

7.2 - Metodologia

Este trabalho pautou-se no referencial da pesquisa transversal descritiva, estudo este apropriado para descrever características das populações no que diz respeito a determinadas variáveis e seus padrões de distribuição.

Dentre os instrumentos disponíveis para a realização da pesquisa utilizou-se um questionário semi-estruturado com 16 questões, sendo 15 questões fechadas (múltipla escolha) e 1 questão aberta (o roteiro da entrevista encontra-se disponível em Anexo A).

Foram convidados a participarem da pesquisa 30 professores do ensino fundamental de 14 escolas públicas do município de São Sebastião do Paraíso, sendo 15 do sexo feminino de 15 do sexo masculino.

Vale salientar que os funcionários após planejamento e autorização prévia da instituição de ensino foram abordados individualmente dentro de seu ambiente de trabalho sendo convidados a participar como voluntários da pesquisa, onde receberam o devido esclarecimento e assinaram o termo de consentimento livre esclarecido (Anexo B).

Todos os dados obtidos na pesquisa foram submetidos a tratamento estatístico descritivo para cálculo das porcentagens das respostas pertinentes a cada questão. Os gráficos foram confeccionados no Excel do Windows 7.

7.3 - Resultados e Discussão

Segundo os dados obtidos na pesquisa é possível verificar que, dos 30 professores de educação física entrevistados, 93% se formou em faculdade particular e apenas 33% tem pós-graduação. Com relação ao tempo de experiência profissional de magistério, 10% tem menos de 1 ano de experiência, 50% tem de 1 a 5 anos, 10% tem de 5 a 10 anos e 30% tem mais de 10 anos de experiência profissional.

As porcentagens das respostas desses professores referentes à área da Educação Especial estão apresentadas nos gráficos a seguir:

Na Figura 1, encontra-se relacionado os valores em percentual dos professores que relataram ter algum conhecimento sobre a educação especial.

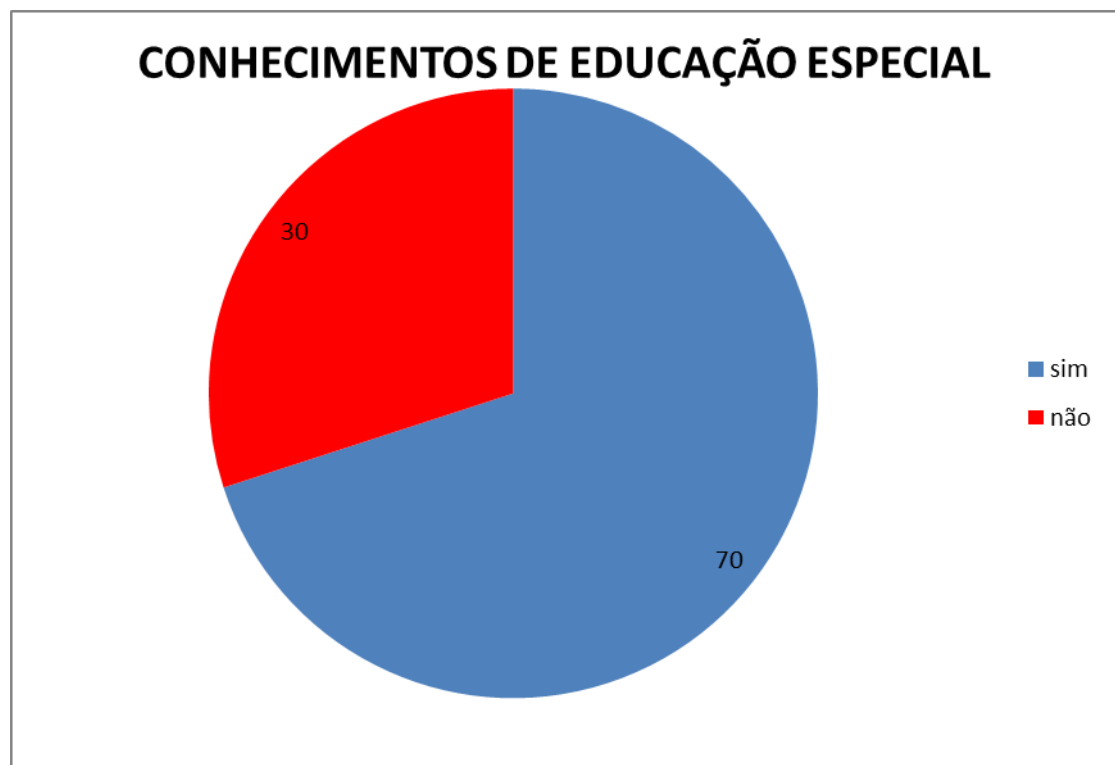


Figura 1: Conhecimento dos professores sobre educação especial.

Segundo os dados obtidos na pesquisa, é possível observar que 70% dos

professores de educação física disseram ter algum conhecimento sobre educação especial e 30% relataram não ter nenhum conhecimento sobre educação especial.

Embora o Ministério da Educação exija professores capacitados, e a capacitação para o ensino de portadores de deficiência já faça parte dos currículos acadêmicos, ainda existem os funcionários anteriores a essa fase de inclusão que ainda se encontram despreparados.

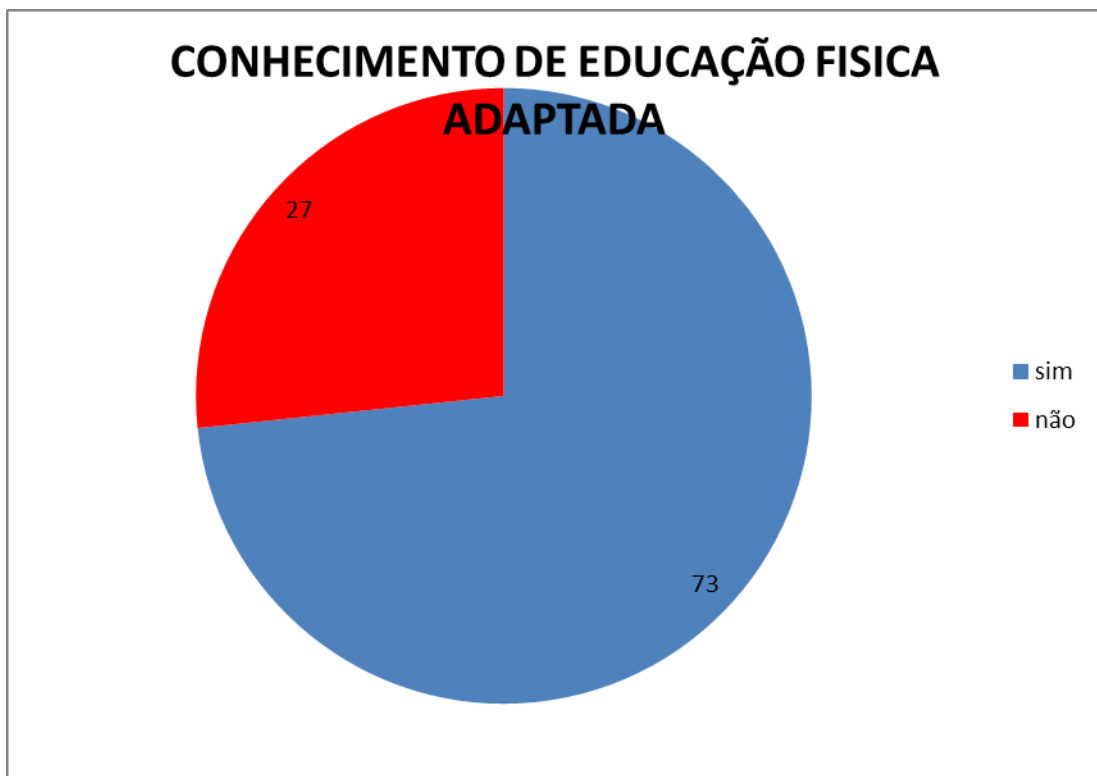


Figura 2: Conhecimento de educação física adaptada.

De acordo com a Figura 2, 73% dos professores de educação física mostraram ter conhecimento sobre a educação física adaptada, e 27% relataram não ter conhecimento não estando preparados para ministrar aulas a essa comunidade de alunos.

Segundo os dados colhidos é possível verificar que embora haja professores capazes de atender os alunos com necessidades especiais, ainda o número de professores desatualizados incapazes de adaptar as suas aulas de acordo com as necessidades do aluno com deficiência ainda se encontra elevado.

A atividade física adaptada como matéria curricular dos estudantes de Educação Física foi implantada no Brasil somente em 1987 por meio da Resolução número 03/87 do Conselho Federal de Educação (CASTRO, 2005).

Diante disso, muitos professores formados antes do ano de 1987 não receberam em sua formação acadêmica instruções sobre a educação física adaptada, o que justifica a falta de conhecimento de alguns profissionais sobre a educação física para portadores de deficiência (CASTRO, 2005).



Figura 3: Presença de alunos com deficiência auditiva na escola em que trabalham.

De acordo com o resultado obtido é possível verificar que somente 37% dos professores tem contato com alunos surdos nas escolas em que trabalham e 63% desconhecem a presença de alunos surdos nas escolas em que atuam.

Acredita-se que tal resultado seja consequência da falta de estrutura das escolas e ensino para a inclusão de alunos com deficiência auditiva, pois se não é trabalhado a inclusão escolar destes alunos e não há educadores capacitados, certamente a escola não apresentará uma quantidade razoável de alunos surdos, mesmo tendo conhecimento da existência de leis que regem esses indivíduos

(STAINBACK; STAINBACK, 1999).

No entanto, segundo pesquisas realizadas a inclusão de alunos deficientes no ensino regular tem apresentado avanços, e acredita-se que num futuro próximo a inclusão alcançará resultados positivos (THOMA; PELLANDA, 2006).

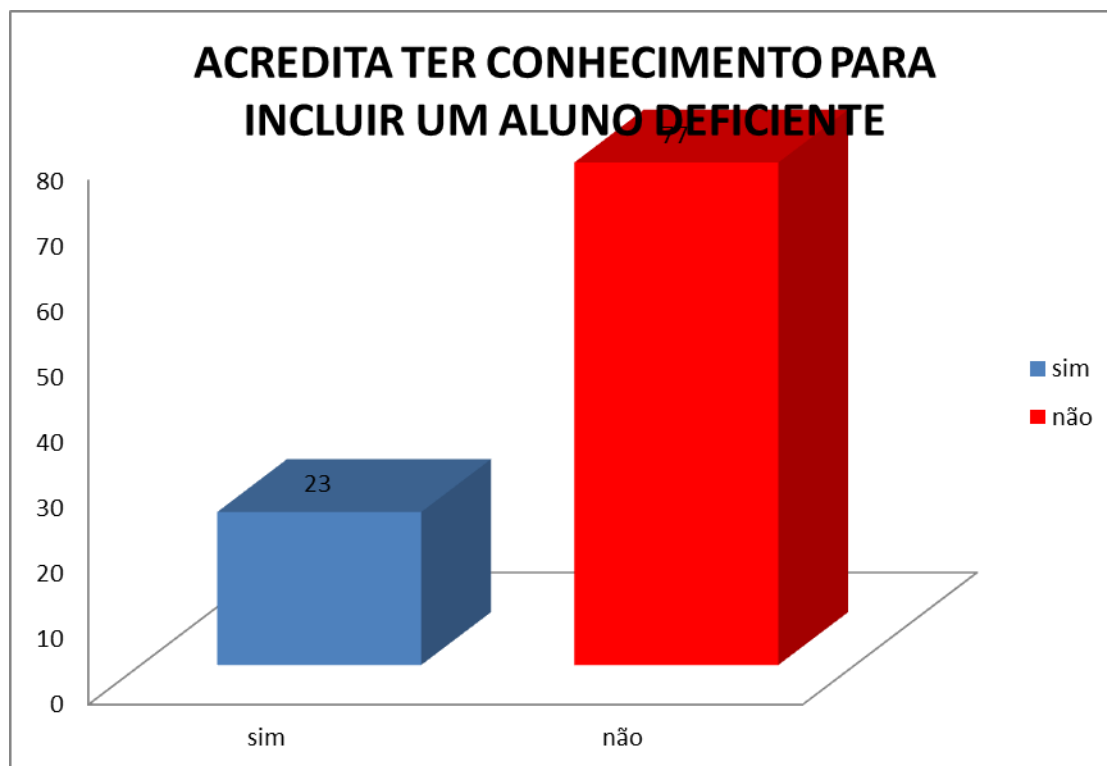


FIGURA 04: Conhecimento que o professor tem para receber aluno com deficiência auditiva em suas aulas

Como é possível observar na figura acima 23% dos professores disseram estar preparados para receber alunos com deficiência auditiva em suas salas de aula, no entanto a maioria, 77% disseram não estar preparados para receber essa classe de alunos. Esse resultado é coerente com Schneider (2006) ao observar que, embora professores do ensino regular tenham a pretensão de praticar um ensino inclusivo, não tinham condições para realizar a prática inclusiva. Esta dificuldade em trabalhar com alunos surdos compromete até mesmo na valorização das habilidades intelectuais dos mesmos, como apontam Silva e Pereira (2003) a ressaltarem em sua pesquisa com alunos surdos do ensino fundamental que, apesar da maioria das professoras considerarem seus alunos surdos inteligentes, mostravam ações contraditórias, tais como permitir que seus alunos fizessem atividades como queriam, como simples cópias, o que confirma uma certa dúvida referente ao

potencial intelectual do surdo.

Diante desses resultados é possível verificar que mesmo com os dados relatados anteriormente onde o maior número de professores afirmou ter conhecimento da prática pedagógica para alunos deficientes, os mesmos não se sentem preparados para atuar com esses alunos, ou seja, muitos professores conhecem teoricamente como seria a inclusão para deficientes, porém não conseguem relacionar a teoria com a prática.

Comportamento este esperado, pois como já mencionado embora a educação inclusiva ou especial seja alvo de discussões nos dias atuais, um dos problemas enfrentados para a sua efetivação é o despreparo de muitos professores (AGUIAR; DUARTE, 2006).

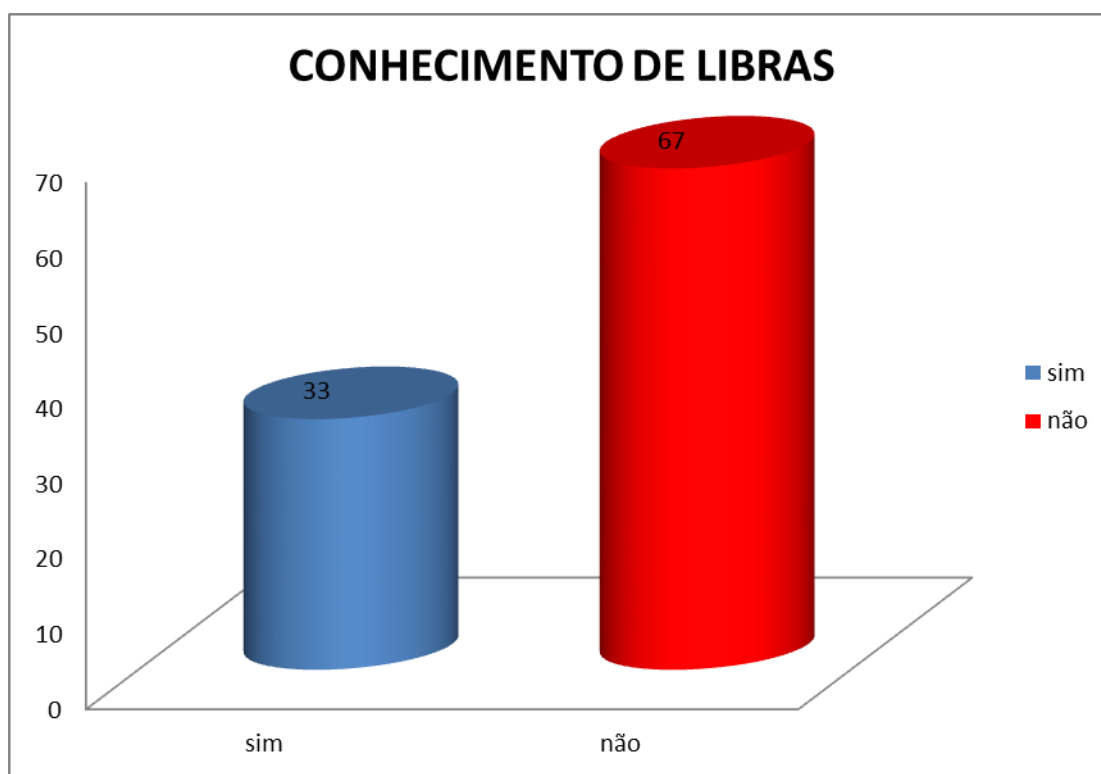


Figura 5: Conhecimento de LIBRAS

A figura 5 mostra que somente 33% dos professores participantes da pesquisas conhecem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e 67% não conhecem Libras. GUARINELLO et al (2006), verificaram em um estudo realizado no estado do Paraná, que as principais dificuldades encontradas no âmbito da inclusão do aluno surdo ora relacionam-se aos professores (em sua falta de conhecimento de

estratégias para a surdez, dificuldade de interação, conhecimento da LIBRAS) ora aos surdos (surdez, dificuldade de compreensão)

Já era de se esperar tal resultado, pois qualquer rede escolar, seja ela pública ou particular, dificilmente encontra-se educadores capacitados para receber deficientes auditivos em seu convívio.

Além disso, muitos professores que dizem conhecer a língua de sinais não conseguem interagir com o aluno, causando conflito de diálogo. A busca por especialização em Libras seria de grande valia para o favorecimento da inclusão dos surdos nas escolas assegurando a estes alunos uma educação de qualidade (PEIXOTTO, 2006).

A ineficácia da inclusão de alunos deficientes no ensino regular muitas vezes ocorre pelo despreparo dos profissionais responsáveis em transmitir o saber (MARQUEZINE, 1998). Muitas vezes, os alunos deficientes são impossibilitados de realizar suas atividades de maneira satisfatória por despreparo dos professores, pois não conseguem adaptar suas aulas de maneira que permita a esses alunos o seu pleno desenvolvimento, fazendo que os mesmos sejam excluídos (GORGATTI; COSTA, 2001).

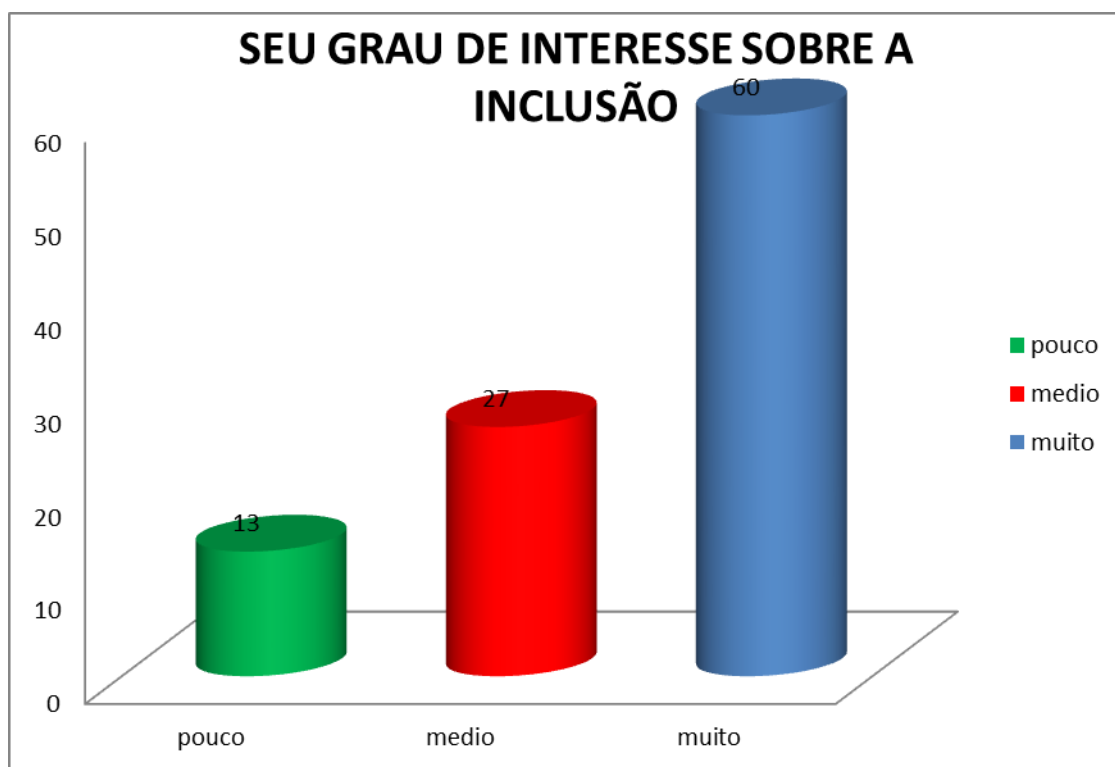


Figura 6: Interesse dos professores na Língua de Sinais Brasileira

Segundo resultados obtidos na pesquisa, 60% dos professores tem muito

interesse em aprender Libras, 27% relataram médio interesse e 13% dos professores não apresentaram interesse algum para aprender a Língua de Sinais Brasileira.

Embora os dados demonstrem que a maioria dos profissionais entrevistados tem interesse em aprimora-se e aprender Libras, infelizmente sempre haverá uma parte dos profissionais que não busca conhecimentos sobre essa linguagem e tão pouco se interesse em adaptar-se ao novo conceito de ensino, ou seja, “educação para todos”.

Além desse aspecto, outro fator que dificulta a inclusão é a baixa porcentagem de educadores aptos a trabalhar com alunos surdos (Figura 4), que assim como no presente estudo, é também verificada em outras pesquisas (MACHADO, 2006). Muitos profissionais mostraram interesse em aprender Libras, mas poucos transcendem as barreiras do querer e do fazer.

Mesmo que os resultados apontem para mais da metade dos entrevistados como interessados em atualizar-se, para que a educação inclusiva seja efetiva se faz necessário que todos os educadores estejam capacitados para receber estes alunos (ROSSETO, 2005).

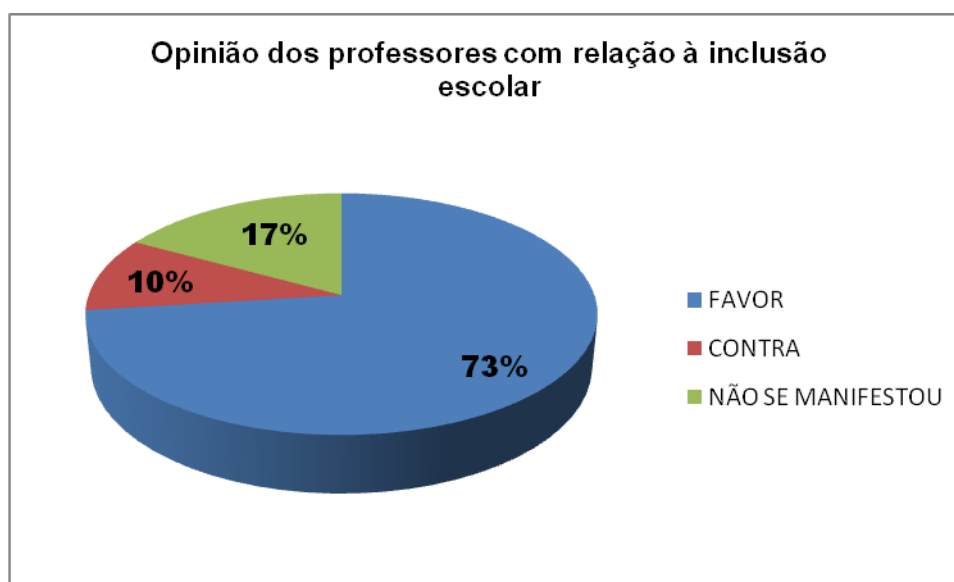


Figura 7: Opinião dos professores sobre a inclusão escolar

Conforme é possível observar no gráfico acima, quando os entrevistados foram questionados sobre a importância da inclusão escolar 73% disseram ser importante o programa de inclusão, 10% não concordam com a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e 17% não quiseram se manifestar sobre o

assunto.

Diante dos resultados é possível verificar que há ainda muito o que ser feito para conscientização dos profissionais responsáveis por transmitir o saber. Acredita-se que parte do insucesso do programa de inclusão ocorra pelo despreparo desses profissionais que muitas vezes por não acharem apropriada a inclusão desses alunos no ambiente escolar sentem-se desestimulados e desinteressados na busca de capacitação profissional. Pode-se ainda inferir que tal situação ocorra devido ao desinteresse das instituições que não se preocupam em adaptar o ambiente escolar para receber esses alunos assim como adequar um projeto pedagógico de qualidade de acordo as necessidades individuais de cada aluno (MAZZOTA, 2003).

A eficácia do programa de inclusão vai além de ambientes adaptados, e leis que preservem seus direitos, seu sucesso depende primeiramente da inclusão de consciência dos responsáveis pelo transmitir o saber, da quebra de preconceitos, onde todos são iguais em seus direitos mesmo com suas diferenças (JONNAERT, BORGHT, 2002).

Permitir ao aluno com deficiência conviver com alunos sem deficiência permite que estes alunos ditos “normais” participem de um processo de inclusão da realidade, ensinando-lhes desde a infância a respeitar as diferenças e acabar com o preconceito (CHALITA, 2001).

Acredita-se que sendo a inclusão escolar para deficientes um direito assegurado por lei, deveria haver uma mobilização maior, em todas as esferas para adequação desses profissionais para o atendimento a essa classe de aluno, fazendo com que o deficiente não tenha somente acesso ao ensino, mas que também tenha a oportunidade de um ensino de qualidade, sem discriminação ou exclusão (ROSSETO, 2005).

Quando os entrevistados foram inquiridos sobre como poderiam contribuir para a inclusão escolar, a maioria respondeu que poderiam contribuir através de seus conhecimentos e aprimoramentos, tornando-se profissionais capacitados para lidar com essa situação, e através da promoção da socialização de seus alunos.

Essas respostas refletem a necessidade das escolas investirem na capacitação de seus profissionais e na conscientização dos pais, alunos e professores da importância do processo de inclusão escolar.

CONCLUSÃO

A maioria dos professores de Educação Física de São Sebastião do Paraíso possui algum conhecimento na área de Educação Especial e na área de Educação Física adaptada. No entanto, não se sentem preparados suficientemente para incluir um aluno com deficiência auditiva nas suas aulas, talvez pela própria falta de domínio da Língua Brasileira de Sinais.

Embora a inclusão escolar seja atualmente foco de discussões, ainda trata-se de algo irreal nas escolas de ensino regular de São Sebastião do Paraíso. Os profissionais de educação física pesquisados embora em sua maioria detenham conhecimento sobre a educação inclusiva e especial ainda apresentam alguma restrição quando se trata de sua efetivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto é imprescindível que os profissionais que trabalham com alunos de inclusão devem constantemente aprimorarem-se por meio de treinamentos, cursos de especializações dentre outros. Cabe tanto aos educadores como para os responsáveis em transmitir o saber, proporcionarem meios para que os alunos com deficiência consigam acompanhar satisfatoriamente as atividades propostas, livres de sofrerem exclusões e preconceitos.

Neste âmbito é necessário que os governantes invistam nestes profissionais a fim de capacitá-los no que se refere ao sistema de ensino a alunos deficientes.

Embora ainda haja preconceitos ou desconhecimento quanto à importância da inclusão escolar, é fundamental que seja mais difundida a importância de um ensino de qualidade no desenvolvimento desses alunos, contribuindo para a formação de cidadãos independentes inseridos na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, R.C.; DANIEL, A.N.; CUBBIN, J.A. Mc; RULLMAN, L. Jogos, esportes e exercícios para o deficiente físico. Barueri: Ed. Manole, 1985.

AGUIAR, J.S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. Revista Brasileira de Educação Especial. São Paulo, 2005.

ANTUNES, C. As inteligências Múltiplas e seus estímulos. São Paulo: Ed. Papirus, 2002. 8 ed.

ARAÚJO, U. F. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. São Paulo: Ed. Summus, 1998. 2 ed.

BRONDANI, V. A Dança no ensino fundamental: a percepção do professor de Educação Física. 2001.68f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2001.

CABRAL, S.V.; LANZA, A. A.; TEJERA, M. E. Educar vivendo: o corpo e o grupo na escola. Porto Alegre: Artmed. 1998. 2 ed.

CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira. São Paulo: Edusp, 2001.

CARVALHO, R. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CASTRO, E. M. Atividade física adaptada. São Paulo: TecMedd, 2005.

CATUNDA, R. Recriando a recreação. Rio de Janeiro: Sprint. 2002. 2 ed.

CHALITA, G. Educação: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2001.

CIDADE, R.E; FREITAS, P.S. Noções sobre educação física e esporte para pessoas portadoras de deficiência. Uberlândia, 1997.

DIEHL, R.M. Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência. São Paulo: Phorte, 2006.

DUARTE, E.; WERNER, T. Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências: curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência. Rio de Janeiro: ABT/FGF, 1995.

FALKENBACH, A.P. A Educação Física na Escola: uma experiência como professor. Lajeado: Univates, 2002.

FERREIRA, V. Educação Física, Recreação, Jogos e Desportos. Rio de Janeiro: Sprint, 2006. 2 ed.

FONSECA, V. Educação especial: programa de estimulação precoce. Porto Alegre: Artmed. 1995. 2 ed.

GOLFELD, M. A. A criança surda. São Paulo: Plexus, 1997.

GONZÁLEZ, J.A.T. Educação e diversidade: Bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed. 2002.

GORGATTI, M.G.; COSTA, R.F. Atividade física adaptada. Barueri: Manoele 2005.

HAAS, A.N.; GARCIA, A. Expressão corporal como meio educativo. Canoas: Ed. Ulbra, 2001.

JONNAERT, P.; BORGHT, C.V. Criar condições para aprender: o sociocontrutivismo na formação do professor. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JÚNIOR, A. Aprendizagem por meio da Ludicidade. São Paulo: Sprint, 2004.

LACERDA, C B.F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. Cadernos Cedes; ano XX, n. 50, p. 70-83, 2000.

MACHADO, P.C. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. Estudos Surdos I. Petrópolis: Arara-azul, 2006. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br>>. Acesso em: 10 fev 2012.

MANTOAN, M.T.E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 2001.

MAROTTA, R.M.B.; QUINTERO, S. M.; MARONE, S.A.M. Avaliação do processamento auditivo por meio do teste de reconhecimento de dissílabos em tarefa dicótica SSW em indivíduos com audição normal e ausência do reflexo acústico contralateral. Rev. Bras. Otorrinolaringol., São Paulo, v. 68, n. 2, Mar. 2002 .

MARQUEZINE, M.C. et al. Perspectivas multidisciplinares em educação especial. Londrina: UEL, 1998.

MAZZOTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: histórias e políticas. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M.J.S. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da Política Educacional Brasileira. Revista de Educação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2003.

MELLO, N.C. Que educação é essa? In: LEBEDEFF, T.B.; PEREIRA, I.L.S. Educação Especial: olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF, 2005.

MENDES, M.I.B.; NÓBREGA, T.P. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, 2004.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. Necessidades educacionais especiais. São Paulo: Midiamix, 2002.

MIRANDA, M. C. Os caminhos da cognição. Revista *Mente e Cérebro*. p. 70, 2007.

MOREIRA, E. C. Educação Física Escolar: Desafios e Propostas. São Paulo: Cortez 2003.

PEDRINELLI, V.J. Educação Física Adaptada: conceituação e terminologia. In: *Educação Física e Desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Brasília: MEC-Sedes, Sesi, 1994, p. 7-10.

PEIXOTO, R.C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. Campinas: Cad. Cedes, 2006, v. 26, n. 69, p. 205-229

PEREIRA, F.M. O cotidiano Escolar e a Educação Física Necessária. Pelotas: Ed. Universitária UFPEL, 1997. 2 ed.

PEREIRA L.D.; SCHOCHAT E. Processamento auditivo central: manual de avaliação. São Paulo: Lovise; 1997.

PIRES, G. N. Cotidiano Escolar na Escola Inclusiva. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

QUADROS, R.M. A educação de surdos: a aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

RAMOS, R. Passos para a Inclusão. São Paulo: Cortez 2005.

ROSSETO, M.C. Falar de inclusão, falar de que sujeitos. Passo Fundo: Ed. UPF 2005.

SANTIN, S. Educação Física: uma abordagem Filosófica da Corporeidade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 2 ed.

SANTOS, C.R. Educação Escolar Brasileira: estrutura, administração e Legislação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. 2 ed.

SANTOS T.A.M; RUSSO I.C.P. A Prática da audiologia clínica. 4ª ed. São Paulo: Cortez; 1994. cap.IV p.81-95.

SKLIAR, C. Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOLER, R. Brincando e Aprendendo na Educação Física Especial. São Paulo: Sprint 2002.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, L.S. Fondamenti diffetologia. Roma: Bulzoni, 1986.

WISE, L.; GLASS, C. Trabalhando com Hannah: uma criança especial em uma escola comum. Porto Alegre: Artmed, 2003.

THOMA, A.S; PELLANDA, N.M.C. As novas tecnologias como mediadoras nos processos de inclusão dos surdos na escola e na sociedade. Florianópolis: Perspectiva, v. 24, p. 119-137, 2006.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO



1-Nome: _____

2-Idade: _____

3-Faculdade de Origem: Pública () Particular ()

4-Qual sua formação acadêmica?

Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado ()

5-Há quanto tempo está na área de Educação Física Escolar?

Menos de 1 ano() entre 1 e 5 anos() entre 5 e 10 anos() mais de 10 anos ()

6-Possui conhecimentos de Educação Especial? Sim () Não ()

7-Possui conhecimentos de Educação Física Adaptada? Sim () Não ()

8-Possui conhecimentos de LIBRAS? Sim () Não ()

9-Onde aprendeu?

Na graduação () em cursos de pós-graduação () cursos específicos de libras () outros ()

10-Tem algum deficiente auditivo na sua escola? Sim () Não ()

11-Quantos? _____

12-Você já deu ou da aula para alguma criança com deficiência auditiva? Sim() Não()

13-Você acredita ter conhecimentos suficientes para incluir um aluno com deficiência auditiva em suas aulas?

Sim () Não ()

14-Qual o seu grau de interesse em relação à aprendizagem e a utilização da LIBRAS em sua prática profissional?

Nenhum () Pouco () Médio () Muito ()

15-Com relação à Inclusão Escolar, você é:

Contra () A favor() Não tem uma opinião formada a esse respeito ainda ()

16-Na sua opinião, como o professor de educação física pode contribuir para a inclusão?

ANEXO B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Eu, _____, RG _____,

DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido sobre o Projeto de Pesquisa intitulado: INCLUSÃO DE SURDOS NAS ESCOLAS: um estudo sobre o perfil dos professores de educação física desenvolvido pelo Jackson Mandello de Avelar quanto aos seguintes aspectos: A finalidade desta pesquisa é analisar o perfil do profissional de educação física em relação à inclusão de alunos surdos nas escolas da cidade de São Sebastião do Paraíso. O instrumento de coletas de dados será questionário. A população do estudo será composta por Professores de educação física e as informações obtidas serão analisadas em conjunto com as dos demais participantes, não sendo divulgada a identificação dos mesmos. A sua participação neste estudo é voluntária, tendo a liberdade de recusar participar. Caso você aceite participar, poderá retirar seu consentimento a qualquer momento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro. Os pesquisadores garantem que não há riscos de qualquer natureza para os participantes. O presente estudo é orientado pela Professora Valeria Cristina Ruiz, docente da Faculdade Calafiori.

DECLARO ter sido suficientemente informado a respeito dos procedimentos e propósitos do estudo, ficando claro quais são os riscos, benefícios e garantias de confidencialidade. Assim, concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e autorizo a utilização da minha imagem (foto ou vídeo) em palestras, aulas ou para publicações da mesma, sempre visando o ensino e a prestação de serviço e nunca com fins lucrativos.

São Sebastião do Paraíso, de, de 2010.

assinatura