

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERDISCIPLINARIDADE: A ESCOLA DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS EDUCANDOS SURDOS

Aline Corrêa Barros da Costa¹
Renata Ferreira Siqueira²
Thaianny Cristine Dias Valente³
Waldma Maíra Menezes de Oliveira⁴

Este estudo se constitui em uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, realizada na E.M.E.F São Pedro, localizada na Ilha de Marintea Município de Cametá/PA, tendo como base investigar como a Escola São Pedro por meio de seus processos formativos contribui para a afirmação ou construção identitária do educando surdo. Além de analisar de que forma o trabalho interdisciplinar é desenvolvido pela escola no intuito de incluir o educando surdo, identificar de que forma a escola ribeirinha contribui para a emancipação social e linguística do educando surdo e verificar quais são os processos formativos interdisciplinares desenvolvidos pela escola. Quanto aos dados da pesquisa, estes foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com 2 (dois) professores da Rede Regular de Ensino e com a coordenadora pedagógica da escola em questão. Por sua vez, as bases teóricas desta pesquisa provêm de obras de autores como: Campos (2013), Fazenda (2002) entre outros que serão citados ao longo do trabalho. Os resultados apontam que a escola do Campo por sua realidade demográfica no que tange formação identitária surda tem contribuído para a reafirmação da realidade surda silenciada, uma vez que seus processos formativos enfatizados pelo trabalho docente não dão ao surdo mecanismos para sua emancipação social, cultural e linguística.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Interdisciplinaridade, Identidade.

INTRODUÇÃO

As discussões que envolvem educação inclusiva e interdisciplinaridade vêm crescendo nas últimas décadas, esse crescimento é justificado no sentido de que por meio da Educação Inclusiva e da Interdisciplinaridade, a educação de modo geral consiga dar resposta

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2017). Discente da Especialização em Educação Inclusiva no Campo. Pedagoga da Divisão de Inclusão Educacional (DIE)/UFPA. Pesquisadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT) e membro do Coral de Libras – Mãos que Falam.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2015). Discente da Especialização em Educação Inclusiva no Campo. Pesquisadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT) e membro do Coral de Libras – Mãos que Falam

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2015). Discente da Especialização em Educação Inclusiva no Campo. Pedagoga do projeto de extensão intitulado *produção de material didático para educandos surdos na amazônia tocantina: a tecnologia como ferramenta bilíngue na inclusão educacional*, atendendo alunos surdos no AEE. Pesquisadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT) e membro do Coral de Libras – Mãos que Falam

⁴ Professora Assistente II da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular (NEP) da UEPA, vinculada à linha Educação Inclusiva e Diversidade e colaboradora do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) coordenado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina –GESAT - do Coral de Libras Mãos que Falam e da Divisão de Inclusão Educacional – DIE – da Universidade Federal do Pará – Campus Cametá. E-mail: waldma@ufpa.br

às mudanças que vem ocorrendo no interior da sociedade atual, em que cada vez mais a diversidade de sujeitos se evidencia. Nesta perspectiva, o contexto escolar é um lugar privilegiado, para que de fato ocorra o respeito e o acolhimento à essa heterogeneidade de sujeitos e a vastidão de suas necessidades básicas. Dito de outra forma, a educação inclusiva acolhe as diferenças e por sua vez, a interdisciplinaridade se faz necessária a fim de dialogar com estes e suas diversidades sociais.

A organização curricular, pautada em currículos pré-estabelecidos, dispostos em disciplinas isoladas, não é mais opção metodológica capaz de colaborar com a formação desses sujeitos, visto que essa estrutura propõe o conhecimento de maneira fragmentada, dividido por áreas afins e de modo geral descontextualizado da realidade do educando, especialmente no que tange à educação do Campo. Desse modo, tem-se na interdisciplinaridade a alternativa de superação da fragmentação do conhecimento, pois esta visa redimensionar o ensino através da “inter” relação dos conhecimentos escolares, formando sujeitos que exercem criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo, aptos para buscar meios para mudar a realidade na qual estão inseridos.

Este estudo se constitui enquanto uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, seus dados foram coletados na escola ribeirinha São Pedro, localizada na Ilha de Marinteuca município de Cametá/PA, por meio da observação in lócus e de entrevistas semiestruturadas realizadas com dois professores e com a coordenadora pedagógica da escola citada acima. Vale ressaltar que os mesmos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a realização da pesquisa.

O objetivo deste estudo é investigar como a Escola São Pedro por meio de seus processos formativos contribui para a afirmação ou construção identitária do educando surdo. E como objetivos específicos analisar de que forma o trabalho interdisciplinar é desenvolvido pela escola no intuito de incluir o educando surdo, identificar de que forma a escola ribeirinha contribui para a emancipação social e linguística do educando surdo e verificar quais são os processos formativos interdisciplinares desenvolvidos pela escola. Desse modo a problemática na qual nos dispomos a responder: É como se constitui a identidade do educando surdo na escola São Pedro?

1. A INCLUSÃO EDUCACIONAL DO ALUNO SURDO NA ESCOLA SÃO PEDRO/ILHA MARINTEUA

Percebem-se inúmeras ligações ao analisar o trajeto histórico da educação do campo e da educação especial, pois ambas foram historicamente esquecidas, marginalizadas, vistas com um olhar pejorativo pela sociedade e seus governantes. O povo do campo possui seu próprio saber, construído a partir de experiências e vivências, resistindo e lutando pela garantia de seus direitos, contra as dificuldades, ideias de atraso, e pobreza. Pires (2012, p.24) lembra que “essas desigualdades, inclusive as educativas e escolares demonstram que há uma dívida histórica por parte dos poderes públicos quanto ao aporte dessas políticas para os povos do campo”.

A educação do campo é oferecida à população rural como agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, indígenas e outros tem como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica. (BRASIL, 1996; 2008).

Por outro lado, a Educação Especial é tida enquanto modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL, 1996, 2008). A educação especial deve se tornar bandeira de luta da educação do campo dos movimentos sociais do campo, pois os sujeitos pcd's não podem mais ser vistos como incapazes, nesse sentido, diversos documentos garantem a interface desses eixos como é o caso das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que apontam que:

Art.2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002)

Por sua vez, a Resolução 2/2008 propõe o estabelecimento de diretrizes complementares e normas de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, reafirmando em seu parágrafo 5º que os sistemas de ensino devem adotar providências para que as crianças e jovens *portadores de necessidades especiais*, residentes no campo, tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de

ensino regular. (BRASIL 2008). Em consonância a isso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) garante que:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008a, p.17)

Conforme visto, no disposto anterior, para o cumprimento do atendimento da educação inclusiva em escolas do campo, assim como nas escolas urbanas estas devem ser amparadas pelo Atendimento Educacional especializado – AEE presente nas diversas etapas da educação básica, ensino superior e demais modalidades da educação, enquanto forma de garantir a universalização do saber aos alunos do campo que apresentem deficiências. No entanto, este atendimento conforme constatado no decorrer na pesquisa não ocorre na Escola São Pedro localizada na ilha de Marintea no município de Cametá. A instituição que atualmente dispõe de 9 alunos pcd's entre eles um educando surdo, matriculado no 6º ano na rede regular de ensino, não encontra-se preparada para incluir seus alunos da educação inclusiva.

Com relação ao educando surdo, for constatado que o mesmo não tem aquisição de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e pelo fato de a escola não contar com a sala de recurso multifuncional ou mesmo de um profissional bilíngue, este tem dificuldades comunicacionais em todas as esferas educativas. Somado ao fato de a professora ora lotada no Atendimento Educacional Especializado não ser assídua na escola e estar somente agora buscando formação para realizar o atendimento, há ainda a falta de acompanhamento pedagógico prestado por parte da Secretaria de Educação e a ineficiência por parte dos professores em repassar os conhecimentos para o aluno.

No entanto, no ato de nossas intervenções decorrentes da pesquisa, o corpo docente mostrou-se disposto a receber formação sobre a surdez e as possíveis adaptações metodológicas que poderiam se utilizar para aprimorar sua prática e contribuir para o desenvolvimento do educando em suas múltiplas potencialidades. Os docentes reconhecem a capacidade do educando, contudo mostram-se angustiados por não terem uma formação pedagógica eficaz para atendê-lo. Sobre esta questão, Beyer (2013) destaca que “a formação de professores, os cursos de formação (inicial e continuada), as políticas educacionais e a

organização das próprias escolas deveriam dedicar um espaço privilegiado à reflexão em torno da educação inclusiva. (BEYER 2013, p. 67)

O distanciamento da escola em relação ao centro urbano, onde teoricamente seria mais possível os docentes manterem contato com formações que os qualificassem para às demandas presentes na escola do campo, acaba por reafirmarem a condição de que o aluno surdo está somente inserido na sala de aula, mas que a escola não possui uma inclusão educacional real. Por sua vez, a secretaria de educação do município ainda não se mostra interessada em rever as políticas públicas voltadas para alunos com necessidades educacionais especiais do campo.

É necessário que a comunidade escolar da ilha seja participativa e determinada em buscar meios para instruir esse aluno, e fundamental que haja um diálogo, mesmo que básico em língua de sinais com esse educando, para tornar a aprendizagem boa, expressiva e prazerosa, valorizando os saberes do sujeito surdo do campo.

2. A INTERDISCIPLINARIDADE E O TRABALHO DOCENTE COM O EDUCANDO SURDO

A interdisciplinaridade busca superar a fragmentação disciplinar do saber, designando uma nova concepção de ensino, que permite estabelecer o diálogo entre os conhecimentos contidos nos extremos das disciplinas, facilitando as relações entre os sujeitos. Segundo Fazenda (2002), o pensamento interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Neste contexto é fundamental que o professor se aproprie dos conceitos interdisciplinares, da importância em aproximar os saberes disciplinares com vistas a permitir o enriquecimento das relações com o outro e com o mundo.

Com o processo inclusivo surgem sérias implicações para o professor que passa a ser desafiado a construir novos saberes e a articular práticas pedagógicas, para atender as especificidades dos alunos com deficiência que passam a ser incluídos na classe comum de ensino. Nesse contexto, o docente se depara com uma nova realidade, na qual precisa reformular sua prática adaptando-as as novas situações de ensino capazes de atender a todos os alunos. Para tal, este deve firmar-se em uma proposta interdisciplinar, fazendo uso de uma

didática que o aproxime deste e o possibilite modificar, enriquecer e construir novos métodos de interpretação do conhecimento, pois o aluno será sempre o agente da aprendizagem.

Para que esta aprendizagem seja significativa para o educando surdo que estuda na escola do campo, o professor deve partir de uma prática interdisciplinar, elaborando propostas pedagógicas que leve em consideração o modo de vida, a cultura, o saber e suas experiências, utilizando metodologias adequadas para facilitar o acesso destes aos conteúdos trabalhados em sala, levando em consideração a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, reconhecida pela Lei 10.436/2002 como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas. Pois sua prática a partir desses pressupostos, poderá superar as dificuldades que o aluno possui em realizar a contextualização, a integração entre conteúdo e realidade, dentre muitos dos múltiplos fatores de processo ensino-aprendizagem que seriam superados, mediante a interação das disciplinas.

Nesse sentido, a pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas priorizou identificar se a interdisciplinaridade tem ressignificado o conceito de ensino e aprendizagem do quadro docente da escola São Pedro. Os resultados obtidos foram sistematizados e algumas ponderações e entendimentos dos docentes acerca do trabalho interdisciplinar foram analisadas e destacadas no decorrer da produção escrita assim, partindo do pressuposto de como os professores entendem e relacionam as disciplinas em contexto interdisciplinar no seu fazer docente com o educando surdo, trazemos a seguinte fala do professor de Ciências:

Eu procuro trabalhar muito, como eu falei, com desenhos. Eu até faço ele desenhar né? E conforme ele vai desenhando eu já percebo que ele está aprendendo, ele sabe o que é uma órbita, ele desenha o planeta dando a volta no sol [...]. Então, eu até estou usando isso como um método pra avaliar ele, ele sabe o que é rotação, translação. Eu estou trabalhando mais com essa parte do desenho, mostrando a arte né? Com a ciência. Por enquanto eu estou trabalhando nesse sentido [...].

De semelhante modo, o professor de História, ao ser questionado sobre suas metodologias e formas de trabalho interdisciplinar no sentido de incluir o educando surdo, diz que:

Por exemplo, quando eu vou trabalhar esse assunto da pré-história. E aí, então eu tento colocar a questão geográfica do período pré-histórico que surgiu lá na África, daí eu já puxo a geografia pra trabalhar a questão dos mapas. Nós tínhamos aqui na escola um globo, daquele original, bem legal mesmo, só que parece que quebrou. Então, quando eu levava esse globo pra sala de aula, eu percebia que eles ficavam assim mais, por conta da questão geográfica, mostrando, por exemplo, a questão da África, aí já tinha outro aluno perguntando sobre outras coisas, entendeu? Então, da história a gente já puxava pra geografia e da geografia agente já estava na sociologia, sem que a gente soubesse a gente já estava lá. Aí entendeu? Ficava uma interação muito legal [...]. Até que nesse aspecto aí a gente sempre tenta puxar uma

disciplina daqui, dali pra tentar misturar e tentar explicar da melhor forma possível [...].

Diante dessas afirmativas fica explícito que há a compreensão do fazer interdisciplinar nas práticas pedagógicas dos docentes, pois estes buscam estabelecer o diálogo entre os conhecimentos contidos nas disciplinas, facilitando as relações entre os alunos. Mas não há uma preocupação em relação à singularidade do aluno surdo, visto que as aulas são ministradas, em sua grande parte, através de diálogos orais que, muitas vezes, não engloba a forma de aprendizagem ou o desempenho necessário ao aluno surdo, ocasionando uma inclusão de direito e não de fato a este educando, visto que tais metodologias não realizam sua inclusão linguística. As barreiras comunicacionais encontradas na relação aluno-professor e aluno-aluno no interior da instituição resultam essencialmente da falta do uso de uma Língua que os una, aqui no caso a língua de sinais.

Em relação às estratégias metodológicas utilizadas no seu fazer docente, para facilitar a aprendizagem do aluno surdo em sala de aula, o professor de Ciências diz que:

Estou montando, estou nessa fase de pesquisa ainda, de métodos né? Pra ensinar ele. Ai, de acordo com o assunto que eu vou trabalhar, eu estou pesquisando. Já consegui umas pesquisas sobre o último assunto que eu trabalhei com eles que foi o sistema solar, o universo pra trabalhar com ele. Vou trabalhar por meio de imagens, alguns joguinhos que estou pesquisando ainda.

Percebe-se na fala do professor que para atenuar os desafios enfrentados em sala de aula, este vai em busca de novos conhecimentos, pesquisando novos métodos que auxiliem sua prática pedagógica, como é o caso do uso de imagens e jogos ao longo das aulas de ciências, o que se torna um fator benéfico ao surdo pois é sabido que este “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais” (BRASIL, 2005)⁵, no entanto, somente isto não contempla todas as suas necessidades e nem tão pouco o inclui de fato já que em momento algum o professor cita a Língua Brasileira de Sinais (Libras) enquanto mediadora do processo de ensino-aprendizagem.

O uso da Libras possibilita ao surdo um desenvolvimento completo de sua linguagem, pois, sendo uma língua de modalidade visual-gestual não há nenhum obstáculo que os impeçam de adquiri-la, pois conforme Campos (2013):

O surdo é aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social. A língua de sinais permite ao surdo expressar seus sentimentos e visões sobre o mundo, sobre significados de forma mais completa e acessível. (CAMPOS 2013, p.48)

A inserção da Língua Brasileira de Sinais – Libras no contexto escolar, equiparado por profissionais qualificados para o atendimento desta deficiência, permite ao aluno surdo a comunicação com os professores e colegas, melhora a transmissão e fluência de saberes de ambas as partes e por fim, abre caminhos para a aquisição de novos conhecimentos.

Mais uma vez ouvido, o professor de História comenta que também procura fazer uso de imagens na hora de repassar os conteúdos escolares para o aluno surdo, pois percebe que quando trabalha com imagens “[...] ele fica mais à vontade, mas quando eu paro de mostrar e começo a explicar o assunto sem imagens, ai ele sai da sala e fica passeando, depois ele volta [...]”. Percebe-se que quando o professor utiliza em sala de aula um tipo de recurso diferente do que tradicionalmente é usado, isto é, uma proposta diferenciada com o auxílio de imagens ao explicar os conteúdos de História o aluno surdo se interessa pela aula, pois esta está sendo significativa para o mesmo, uma vez que privilegia o seu canal visual.

Assim, os professores que atuam com educandos surdos na classe comum de ensino, devem partir de uma prática metodológica interdisciplinar, pois ao relacionar os saberes entre as disciplinas, estes enriquecem suas práticas pedagógicas, e auxiliam o aluno a construir conhecimentos de maneira sistêmica. A interdisciplinaridade permite aos professores criar elos entre os conteúdos e disciplinas, e além de possibilitar uma compreensão mais globalizada da realidade garante a interação direta entre os sujeitos com a comunidade escolar, numa construção complexa de saberes que se complementam, superando sua fragmentação.

3. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SURDA NAS ESCOLA DO CAMPO

Inevitavelmente o discurso sobre identidade é remetido à uma construção simbólica subjetiva e particular que permite com que cada ser humano se individualize, se particularize e se constitua diante do mundo social. No entanto, ainda que o processo de constituição identitária seja algo intrinsecamente pessoal, é também intimamente ligado ao social, de tal modo que a construção e reafirmação identitária se dá por meio das relações sociais previamente estabelecidas entre um determinado sujeito e os diversos ambientes em que participa. Ou em outras palavras, “a constituição da identidade está relacionada às práticas discursivas e às diversas interações sociais no decorrer de sua vida: na família, na escola, no trabalho, nos cursos que faz, com amigos”. (SANTANA 2007, p. 44)

Ao atentar para a questão identitária surda é imprescindível tocar na importância que a Língua de Sinais tem no processo de incorporação deste sobre o mundo social visto que de acordo com Sá (2010) a língua de sinais faz parte da experiência vivida pela comunidade surda, e como artefato cultural ela também é submetida à significação social. Seu uso, atrelado à Língua Portuguesa, na atual conjuntura educacional, torna-se condição básica para que o surdo venha a ter acesso aos conhecimentos sistematicamente organizados pela sociedade.

Por outro lado, dados da pesquisa denotam que a escola do campo (discurso situado ao lócus de pesquisa) em suas idiossincrasias não contempla a imensidão da identidade surda, fato constatado primeiramente na ausência de aquisição de língua de sinais por parte do surdo e reafirmado pela dificuldade docente em lidar e transmitir conhecimento a este. Esta realidade é tida enquanto negativa ao desenvolvimento integral do educando surdo pois em casos em que há negação ou ausência do contato entre o surdo e a língua de sinais, é perceptível uma perda no seu desenvolvimento escolar. Com relação a isso, Valente (2015) pontua que:

[...] a pessoa com surdez, que mantém contato precoce e espontaneamente com a Língua de Sinais no convívio social têm a possibilidade de se desenvolver nos campos cognitivo, emocional e social; além de apresentarem autoestima elevada. Em contrapartida, os que demoram a ter acesso à língua, podem vir a ter dificuldade em seu desenvolvimento mental, emocional, assim como na sua integração social. (VALENTE, 2015, p. 27)

Somado a isto reiteramos que na escola e mais ainda em toda a localidade em questão há somente a presença de um sujeito surdo, o que categoricamente implica no não contato entre ele e seus pares, na sua não participação em associação de surdo e por conseguinte na sua não aceitação pessoal. Tais fatores implicam diretamente na constituição identitária surda que se dá a partir do resultado de práticas sociais, de relações sócio históricas, e de papéis que este desempenha linguisticamente entre o mundo surdo e o mundo ouvinte. No entanto, conforme vê-se a história de vida deste educando com ausência de aquisição de língua de sinais tem sido escrita e contada pelos ouvintes que o cercam, a este não foi dada a oportunidade de ver-se e narrar-se e empoderar-se enquanto Surdo, no sentido político da palavra.

Dito isto, faz-se necessário pontuar partes de conversas estabelecidas com o pai do menor surdo que revela que o mesmo nunca havia estabelecido contato com nenhum outro surdo, o que nos sugere interpretar inúmeras concepções que o mesmo teceu sua vida toda

sobre sua própria diferença, sobre sua realidade surda e especialmente como este via-se só e silenciado em um mundo ouvinte. Assim, como forma de propiciar o contato surdo-surdo, o contato com a Língua de sinais e promover a emancipação surda dos discursos ouvintistas sobre si, em uma de nossas idas ao lócus de pesquisa fez-se necessário a presença de um surdo fluente em Língua de Sinais e com importante papel na Associação de Surdos Cametaense – ASURCAM.

A importância do encontro entre o educando surdo com seu par em nada se assemelha com as demais relações até então estabelecidas por ele, inclusive com as pesquisadoras que em outros momentos já haviam mantido contato e de certa forma iniciado um processo de alfabetização em Língua brasileira de Sinais. O menino que outrora se mostrava arredio e demasiadamente tímido a ponto de não conseguir realizar sinais básicos quando estes eram mediados por ouvintes, ao manter com o instrutor surdo foi extremamente receptivo e espontâneo. Sobre o encontro com o educando do campo, o surdo visitante relata que:

Eu percebi que tava acontecendo o ensino de libras, mas ele não tava tendo interação, quando ele me viu (viu o outro surdo) e notou que eu não estava utilizando oralidade para ensinar, ele entendeu melhor os sinais.

Percebi que o desenvolvimento tava acontecendo, mas lentamente.

Quando cheguei lá ele ficou envergonhado no início, mas eu chamei ele e ele viu que eu sou surdo, foi um alívio. Ele ficou muito feliz, nós tivemos contato direto, eu comecei a mostrar livros e apostilas com sinais e imagens das coisas e ele ficou muito admirado com tudo o que ele estava vendo e aprendendo... cinco minutos depois ele já conseguia mostrar sinais pro pai, que também ficou muito admirado... [...] Consegui perceber que ele aprendeu muito rápido. Antes, eu perguntava e ele só usava mímicas...

Esse contato foi importante...porque antes ele não tinha contato com surdos... Ele é muito isolado na zona ribeirinha...Como ele vai se desenvolver se ele está isolado?.

Esse ensino vai ajudar no desenvolvimento dele na língua de sinais e também na compreensão no que estava sendo trabalhado... O pai e os professores entenderam que a dificuldade dele não está relacionado ao desenvolvimento cognitivo dele, mas a dificuldade comunicacional, quando as meninas (integrantes da equipe) estavam lá interpretando ele conseguia entender....

A riqueza de detalhes e de postulações tecidas a partir do contato do surdo que até então achava-se sozinho e distanciado na escola do campo com o seu par, propõe para ele mesmo uma ressignificação pessoal sobre sua diferença, e com certeza servirá enquanto pano de fundo para suas futuras representações sociais sobre si, sobre a surdez, sobre sua identidade e especialmente privilegiará o seu modo de apropriação cultural surda. Através deste encontro, o educando do campo, não se deparou apenas com o surdo, mas com todo o mundo simbólico

por detrás da Língua de Sinais e da Surdez, algo que moldará e reafirmará futuramente sua identidade pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva por si só já se trata de uma proposta ousada na medida em que ressalta aquilo que nos assemelha enquanto seres humanos sem desviar o olhar daquilo que nos diferencia enquanto sujeitos. Esta busca incansável por agrupar as diversidades exige metodologias adaptadas e adaptáveis a fim de tornarem o conhecimento aprendível por todos, no entanto, é sabido que não existe uma verdade absoluta, ao contrário, contemplamos, inúmeras estratégias que surgiram e outras que ainda surgirão assumindo o caráter de incluir às diversidades, dentre as quais a interdisciplinaridade.

Assumir uma postura interdisciplinar viabilizando uma educação que se faça inclusiva, e mais que isso, uma educação que se faça inclusiva no campo é contudo ainda mais ousado, pois tocar em eixos histórica e socialmente excluídos como o são os sujeitos do campo e os sujeitos com deficiências é a grosso modo assumir uma postura que vai na contramão da proposta tradicional das atividades ora desenvolvidas na escola que na maioria das vezes se pautam nos atos de ler e escrever conteúdos referentes a uma determinada área do conhecimento.

Diante das múltiplas identidades e singularidades encontradas no ambiente escolar que temos hoje vê-se a necessidade de pensar em formas que não estejam condicionadas nas fragmentação do conhecimento em áreas que não conversam e não se relacionam entre si. No entanto, a pesquisa está aí para revelar notadamente o contrário, visto que foi evidenciado in loco na E.M.E.F São Pedro, que há uma lacuna interdisciplinar no que tange a relação entre o fazer docente e o aluno surdo incluso, fato que se dá inicialmente pela não adequação linguística que contemple a singularidade deste sujeito.

A falta de planejamento interdisciplinar das aulas não privilegia práticas que promovam uma aprendizagem significativa para este sujeito, por outro lado, não há uma preocupação por parte dos professores acerca das particularidades educativas do educando do educando surdo, visto que estes não mantêm contato ou acesso às informações sobre os aspectos que envolvem a surdez, identidade e demais elementos da cultura surda, e assim a todo instante buscam repassar os conteúdos escolares ao aluno surdo por meio de informações

oralizadas, o que se torna algo descontextualizado a sua realidade sociolinguística. Tal fato se dá basicamente pois a maioria dos professores da escola em questão não recebem formação continuada acerca das deficiências a serem atendidas pela escola, pela falta de recursos pedagógicos, e mais preocupante ainda pela ausência de sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE para atender as especificidades desses educandos no campo.

Por sua vez, no que compete a construção identitária, ao empoderamento surdo e a constituição de sua autonomia enquanto sujeito social, a questão torna-se ainda mais sensível, pois é notório que suas particularidades não são consideradas no contexto escolar, não há a prática e o ensino da Língua de Sinais, e o surdo não dispõe de Atendimento Educacional Especializado que o atenda na escola, fatos que categoricamente inibem seu desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem, e mais que isso tais fatos denotam que a escola do campo não tem em si mecanismos de fato inclusivos para o educando surdo, ao contrário, ocorre um processo de integração onde este é obrigado a adequar-se às regras da escola. Desse modo, verifica-se que a proposta da inclusão de alunos surdos em escolas do campo só acontece de direito e não de fato, pois não contempla ou respeita o mundo cultural surdo e o mínimo que se pode fazer para que isso aconteça é preparar as escolas em seus aparatos físicos e estruturais e qualificar os professores para atender e formar a diversidade de seu alunado.

REFERÊNCIA

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais/** Hugo Otto Beyer, -4. Ed. – porto alegre: mediação 2013.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília: MEC/SECAD, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008b.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

BRASIL. **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.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 abril. .2018.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626/05 de 22 de Dezembro de 2005.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Diário Oficial da República Federativa do Brasil]. Brasília DF. 2005

CAMPOS, Marina de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos.** São Carlos: EdUFSCAR, 2013. (p. 37 a 61).

FAZENDA, Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano.** São Paulo: Cortez, 2012.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas/** Ana Paula Santana – São Paulo: Plexus, 2007

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos.** 2ª Ed. – São Paulo: Paulinas, 2010. – Coleção Pedagogia e Educação

VALENTE. Thaianny Cristne Dias Valente. **Educação de surdos: a música enquanto proposta pedagógica Inclusiva.** Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura plena em pedagogia. Ano 2015. Cameté - Pará