

ÉRIKA REGINA CAPORAL COSTA BATISTA

Proposta de inclusão de aluno surdo no ensino fundamental regular: algumas considerações sobre ação docente



ARARAQUARA – SÃO PAULO
2010

ÉRIKA REGINA CAPORAL COSTA BATISTA

Proposta de inclusão de aluno surdo no ensino fundamental regular: algumas considerações sobre ação docente

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Araraquara como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Trabalho Educativo; Fundamentos Psicológicos e Educação Especial.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo

**ARARAQUARA – SÃO PAULO
2010**

ÉRIKA REGINA CAPORAL COSTA BATISTA

Proposta de inclusão de aluno surdo no ensino fundamental regular: algumas considerações sobre ação docente

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Araraquara como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Trabalho Educativo; Fundamentos Psicológicos e Educação Especial.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo

Data da Defesa: 10/02/2010.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Professor Dr. Leandro Osni Zaniolo
Departamento de Psicologia da Educação - PPGEE
Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara

Membro Titular: Professora Dra. Fátima Elisabeth Denari
Departamento de Psicologia - PPGEE
Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular: Professora Dra. Maria Júlia C. Dall'Acqua
Departamento de Psicologia da Educação - PPGEE
Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara

**Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara**

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus, pela oportunidade de estar aqui, viva e ter conseguido apesar de tudo, fazer o que amo, ao lado de pessoas que me amam e acreditam no meu potencial;

Agradeço ao Professor Doutor Leandro Osni Zaniolo, meu mestre, ao qual admiro, respeito e não sei como agradecer por tanto apoio, compreensão, ensinamentos. Acompanhou meus passos e mostrou-me com tranquilidade os dilemas da pesquisa com muita sabedoria;

Agradeço a Professora Doutora Maria Júlia Canazza Dall'Acqua,, Professora Doutora Roseli Aparecida Parizzi e Professora Doutora Fátima Elisabeth Denari, pela colaboração e compreensão durante o exame de qualificação de modo essencial para a construção desta pesquisa;

Agradeço à minha família, meus pais, irmãos e em especial meu tio José Ernesto e minha tia Maria Aparecida, que me acolheram de modo muito especial... sem vocês certamente eu não teria conseguido;

Agradeço aos funcionários da biblioteca, do setor de Pós-Graduação, do refeitório que sempre me acolheram;

Aos colegas e amigos que acompanharam este percurso com paciência e trocando experiências, colaborando muito para a pesquisa, bem como para a minha formação pessoal.

RESUMO

No Brasil, os movimentos históricos que impulsionaram as propostas de inclusão escolar das pessoas com deficiência, são relativamente recentes e mostram-se em constante (re)construção. Nas décadas de 1970 e 1980 do século XX, os debates acerca da integração social obtiveram maior relevância e a partir dos anos 1990, com o advento das propostas de inclusão escolar no ensino regular, tais discussões permanecem ocorrendo em meio a conflitos e contradições. Uma questão tida como principal diz respeito à formação de professores e o impacto que a ação docente pode representar para o êxito desse processo. Parece, portanto, necessário conhecer como se busca implementar uma proposta de inclusão no cotidiano escolar. O objetivo deste estudo foi analisar a prática docente de três professoras frente à proposta de inclusão escolar de um aluno surdo no ensino fundamental regular, caracterizando as ações realizadas, por meio da observação do contexto de sala de aula e de entrevistas semi-estruturadas com as professoras. A análise dos dados, de natureza qualitativa, considerou fatores como a formação das professoras, a infra-estrutura oferecida pela escola, as concepções e ações que as professoras apresentaram relacionadas com a inclusão do aluno surdo. Os resultados indicam que questões que envolvem o ensino, a prática docente e as concepções relacionadas com a inclusão escolar, precisam ser identificadas, discutidas, analisadas e disponibilizadas aos profissionais da educação de forma a contribuir para uma prática docente mais coerente e eficaz. Foi evidenciado no estudo que as contradições do processo de inclusão escolar refletem os múltiplos sentidos conferidos pelas professoras ao processo de ensino e aprendizagem, a ponto de influenciar e, por vezes, determinar as ações docentes.

Palavras-chave: Inclusão escolar; prática docente; formação de professores; surdez.

ABSTRACT

In Brazil, the historical movements that impelled the scholar inclusion proposals of the people with disabilities are relatively recent and present it in constant (re)construction. In the 1970s and 1980s, the discussions about the social integration achieved relevance and from the 1990's such discussions continued to occur between conflicts and contradictions, with the advent of the scholar inclusion proposals in the regular education. An essential issue concerns teachers' formation and the impact the teacher action can represent for the success of this process. However, it seems to be necessary know how it seeks to implement an inclusion proposal in scholar quotidian. The purpose of this study was analyze the teaching practice from three teachers concerning scholar inclusion proposals of a deaf student in the elementary education, characterizing the taken actions, through observation in the context of the classroom and semi-structured interviews with the teachers. The data analysis qualitative natured considered factors such as the teacher's formation, the infrastructure offered by the school, the conceptions and actions the teacher presented, related to the inclusion of the deaf student. The results indicates issues that involves the education, the teaching practice and the conceptions related to a scholar inclusion need to be identified, discussed, analyzed and available to the education professionals to contribute to a more coherent and effective teaching practice. It was evidenced in this study that the contradictions of the scholar inclusion process reflect the multiples meanings conferred by the teachers to the education and learning process influencing and sometimes determining the teaching actions.

Keyword: School Inclusion. Special Needs. Disabilities. Deafness.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	08
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO II: MÉTODO.....	38
CAPÍTULO III: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS.....	64

Apresentação

Percurso rumo à pesquisa

A escolha por ser professora se iniciou para mim, de modo um pouco inconsciente já durante a adolescência, quando exerci o papel de “babá” de três crianças, sendo que eu tinha apenas treze anos.

Em 1.996, não optei pelo curso de Magistério, pois ele se realizava em período integral e eu não tinha condições financeiras. Porém, em 1.999 iniciei um curso pré- vestibular no qual eu deveria optar por uma área e conseqüentemente um curso superior. Inicialmente me senti entusiasmada com a Psicologia, pois me parecia que a área me traria algo que eu desejava, a possibilidade de lidar com crianças pequenas e com deficiências. Sob a influência de residir próximo a um Centro Educacional Especializado, pude observar crianças surdas e com deficiência mental se relacionando e aquilo sempre me encantou.

Não consegui sucesso, no ano seguinte verifiquei que o curso de Pedagogia me possibilitaria tal ação, com um algo a mais que eu não havia atentado: eu poderia ensinar. Na verdade este era o meu objetivo e finalmente, ingressei em 2.001 no curso de Pedagogia.

Estagiei na Educação Infantil, tanto em Prefeitura Municipal, como também em Creche mantida pela universidade que eu frequentava. Tais experiências foram essenciais para a constituição do meu percurso profissional.

Ao longo do curso de Graduação freqüentei um grupo de pesquisa, junto ao qual realizei iniciação científica e fui orientada em Trabalho de Conclusão de Curso,

cujo tema foi “Educação Escolar oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais: análise de documentos oficiais”.

Atualmente, sou professora de Educação Básica da Rede Estadual e docente de disciplinas relacionadas às temáticas da Inclusão Escolar em uma instituição particular de ensino superior no interior do Estado de São Paulo.

A seguir será apresentado o estudo realizado acerca de uma proposta de Inclusão Escolar. Destaca-se que o estudo é somente um recorte da realidade vivenciada na Rede Municipal de um município de porte médio do Estado de São Paulo quanto ao posicionamento das profissionais da Educação, tomando por base a experiência de professoras envolvidas no processo de escolarização de um aluno surdo no 1. ano do Ensino Fundamental.

O estudo foi organizado em capítulos, sendo que no primeiro, são abordados aspectos relativos à educação da pessoa com deficiência, com ênfase na educação de surdos, à formação docente para o trabalho com pessoas com deficiência, às questões legais.

O capítulo 2 relata o Método do estudo sendo que a apresentação e discussão dos dados, obtidos por meio de observação e entrevistas semi-estruturadas, constitui o terceiro capítulo.

Não obstante o fato de não se pretender alcançar conclusões definitivas acerca de temas tão complexos, a última seção do estudo denomina-se considerações finais.

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

Para Nascimento (2006) a história da educação dos surdos tem sido marcada por uma discussão polêmica sobre qual a melhor maneira de educá-los. Essa discussão apresenta dois pensamentos bem estruturados: aquele que defende o ensino da língua oral para os surdos como única forma de inseri-los na comunidade ouvinte e aquele que defende a língua de sinais, própria da comunidade surda, como meio lingüístico pelo qual se deve desenvolver sua educação.

Segundo Camarotti (2007), a literatura especializada relata que em tempos remotos da História, o surdo não era considerado como humano, sendo por vezes abandonado ou sujeito a várias formas de atrocidades, calcadas na ideologia da época.

Prática corrente na Antiguidade, o processo denominado como “exposição”, que implicava na segregação do convívio social e conseqüente abandono de pessoas com deficiência correspondia às exigências sociais vigentes, segundo Pessotti (1984).

Para o citado autor, os surdos foram historicamente excluídos, assim como o foram todos aqueles que, por suas diferentes características não estariam aptos a enfrentarem as batalhas ou mesmo gerar filhos saudáveis para a sociedade.

Por volta do século XV, na Europa, havia ainda pouca compreensão social e os indivíduos deficientes eram colocados em asilos com o objetivo principal do isolamento, não haviam escolas especializadas para a realização do atendimento escolar e pessoas ouvintes tentavam escolarizar os surdos (NASCIMENTO, 2006).

Até o século XVIII as noções a respeito da surdez eram basicamente ligadas ao misticismo e ao ocultismo, não havendo base científica para a constituição de

uma noção sobre o que na verdade eram tais pessoas e suas conseqüentes “diferenças”, tal visão da realidade se deparava com uma certa contradição, pois é neste século que segundo (CAMBI, 1999) o homem se “renovava” com o Renascimento. E nem assim o homem aceitava a possibilidade de uma pessoa não ouvir não impedi-la de compreender o mundo.

Esse consenso social acerca da condição humana das pessoas com deficiências considerando-as como ‘incapazes’, ‘inválidas’ e ‘débeis’ desencadeou uma completa omissão que se tornou um problema histórico e social em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população.

Segundo Sasaki (1997) a exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as *pessoas portadoras de deficiência*¹ eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade. “... a sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava estas pessoas” (p.112).

Há relatos na literatura segundo os quais, os primeiros educadores de surdos surgem por volta dos séculos XV e XVI, utilizando-se de várias formas de comunicação, como auditiva-oral, língua de sinais, datilologia (representação manual do alfabeto) e outros códigos visuais. Dentre aqueles educadores pioneiros, Camarotti (2007) cita Rudolph Agricola (1443-1485), Girolamo Cardano (1501-1576), Pedro Ponce de Leon (1520-1584), Juan Pablo Bonet.(1573-1633).

Destacaram-se ainda o abade Charles M. Epée (1712-1789) e Thomas Braidwood (1715-1806) dentre outros, que combinavam essas modalidades de ensino, associando-as ou não a outros diferentes meios de comunicação.

Por volta do século XVIII, as concepções de homem e o seu papel diante da sociedade encontram-se aparentemente ampliadas. Contudo, a pessoa surda ainda não é tida como uma pessoa capaz de responsabilizar-se por seus atos. As famílias os “protegem” da sociedade que ainda os vê como “anormais” seja nos aspectos físicos ou comportamentais, compreendendo-os como pessoas que não atingiriam o *status* de “homens livres” a fim de usufruírem de seus direitos e deveres.

Contudo, o século XVIII, segundo Camarotti (2007), marca o surgimento de significativas mudanças para a educação dos surdos, notadamente com o aparecimento de vários institutos especializados, nos quais a visão predominante fundava-se no uso de língua de sinais que passou a ser bastante difundida, do ponto de vista qualitativo e quantitativo, e permitindo que os surdos conquistassem avanços em sua maneira de se comunicar com a sociedade, embora isso não lhes tenha possibilitado, aparentemente, alcançar o êxito necessário para serem revelados como cidadãos. Outra particularidade desse período é que na maioria das instituições, os docentes eram surdos.

Apesar disso, a visão da época gradualmente culminava no propósito de favorecer o desenvolvimento integral do surdo através do método oral.

Moura (2000) explica que esse princípio de alcançar o desenvolvimento integral do surdo por meio da oralidade (concretizado posteriormente, no Congresso de Milão, em 1880) aparece em oposição ao que era vigente.

Assim, os professores surdos foram substituídos por ouvintes pela convicção adotada pelos adeptos do oralismo de que toda criança deveria ter a chance de aprender a falar, e permitir que ela usasse comunicação manual poderia destruir sua motivação ou habilidade para a fala (Pereira, 2004)

¹ Foram mantidas no texto, as denominações originalmente utilizadas pelos autores, o que permite ao leitor, observar a variedade de expressões presentes na literatura, nas diferentes épocas em que

Posteriormente, no século XIX, ampliam-se principalmente na Europa, as instituições que realizavam os atendimentos aos surdos e cegos, tendo como um de seus principais objetivos o ensino da língua de sinais para os surdos e o Braille para os cegos e, conseqüentemente o ensino das letras, dos cálculos, da ciência.

No Brasil, o início da História da Educação Especial parece também poder ser considerado tendo como marco – *grosso modo* - o século XIX.

Segundo Mazzotta (2005), o atendimento educacional das pessoas com deficiência pode ser ainda considerado como recente no Brasil e mostra-se em constante (re) construção..

O atendimento em instituições voluntárias em sua maioria religiosas é denominado como um período de “segregação institucional”, pois o atendimento segregava as pessoas em instituições filantrópicas ou religiosas e, foi nesse contexto que emergiu em muitos países em desenvolvimento na época, tais como no Brasil, a ‘educação especial’ para crianças deficientes.

Tais instituições, embora com seu funcionamento consentido oficialmente pelo governo federal, não contavam com algum outro tipo de envolvimento governamental.

Durante o Século XIX, no Brasil, por volta de 1857, iniciativas privadas desencadearam no início do atendimento especializado aos surdos e cegos e, essas iniciativas possibilitaram discussões sobre a educação dos portadores de deficiências, como ocorreu no 1º Congresso de Instrução Pública em 1883, que sugeriu como um de seus temas a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos, o que pode ser entendido como um possível avanço para aquele momento histórico.

Fontes (2003) ressalta que a criação desses institutos deu-se a partir de interesses particulares de membros do Império, revelando que o movimento inicial para criação de instituições que oferecessem atendimentos aos deficientes não teria surgido por iniciativa das camadas populares, mas sim da elite.

Nota-se que a constituição da História da Educação Especial, enquanto prática escolar foi e tem sido marcada por diversos movimentos.

É importante enfatizar que, originalmente, essa noção de educação especial foi atribuída às pessoas com deficiência, enquanto uma forma de atendimento que deveria ocorrer, via de regra, em instituições especializadas e com profissionais também especializados.

Esses alunos recebiam atendimento em instituições particulares ou filantrópicas, separadamente dos alunos ditos “normais”.

Por décadas, o principal objetivo dentro da política relacionada às pessoas com deficiências em geral ou especificamente ao surdo, esteve vinculada ao caráter assistencialista, caracterizando, portanto sua finalidade como sendo a de apenas “cuidar” e ajudá-los a enfrentar sua situação, principalmente relacionadas à sua condição de segregação social.

Para isso, constituíram-se instituições especiais nas quais muitas pessoas tidas como deficientes viveram por toda a sua vida.

A inserção da denominada “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira tendeu a ocorrer gradualmente, somente a partir do final dos anos cinqüenta e início de sessenta, do século XX, conforme afirmado por Mazzotta (1996), embora seja

possível localizar algumas iniciativas esparsas com esse objetivo, anteriores àquela época.

O século XX foi marcado por vários movimentos em torno das modalidades de atendimento educacional destinado aos deficientes, o que também ocorreu, especificamente, em relação aos surdos.

Segundo Ferreira & Glat (2003) em meados do século XX já existiam as classes especiais das escolas públicas (destinadas principalmente ao atendimento de alunos cujos problemas eram detectados no interior da escola), assim como as instituições especializadas de caráter filantrópico (como a Sociedade Pestalozzi na década de 1930, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), a partir dos anos 50 e as unidades de reabilitação, no início dos anos 60).

Com o surgimento de instituições como essas mencionadas, inicia-se o que poderia ser considerado como um período embrionário de “avanço”, pois visavam, de certo modo, que as crianças ou adultos - anteriormente rejeitados e ignorados pela sociedade - passassem a ter suas relações sociais ampliadas.

Por outro lado e até contraditoriamente, o atendimento oferecido por essas instituições, de certo modo, acabava por segregar o deficiente.

Entretanto, considerando o momento histórico, tais instituições parecem ter sido essenciais para o surgimento de uma filosofia de atendimento que deram início, posteriormente, ao movimento de integração escolar da pessoa com deficiência.

Na década de 1960, apesar da ampliação do número de instituições especializadas, a tônica vigente da filosofia acerca das propostas de atendimento aos deficientes, permanece ainda marcada pelo caráter segregacionista, valorizando, via de regra, a elaboração de atividades repetitivas.

No Brasil, segundo Mazzotta (1996), nas décadas de 1970 e 1980, possivelmente por influência dos movimentos que impulsionaram a aceitação de pessoas com necessidades especiais na sociedade, bem como pelas legislações que reafirmavam os pressupostos de igualdade já existentes em documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração dos Direitos do Deficiente (1975) verifica-se que as iniciativas da sociedade civil tendem a ser ampliadas, em direção à conquista de maior integração social da pessoa com deficiência.

Tal integração social, no que refere aos surdos, pressupunha a utilização de formas de comunicação com os grupos ouvintes, conforme afirmado por Camarotti (2007).

Nesse aspecto, segundo aquela autora, foram inúmeras as tentativas de definir consensualmente quais as vias de comunicação do surdo que seriam as mais adequadas e que, portanto, deveriam ser difundidas. Acerca de tal discussão, ocorrida com ênfase por volta do final dos anos 1960, (posto que este aspecto revelava-se um fator essencial para sua integração social), autores como Dorziat (2002) e Pereira (2004) comentam que as propostas do oralismo e a da comunicação total, não haviam sido bem sucedidas até então.

Pedroso (2001), complementa que “[...] na década de 1970, Lucinda Ferreira Brito apresenta estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras)[...]” dando novo impulso no uso de sinais pelos surdos (PEDROSO, 2001, p.4).

Segundo Sasaki (1997), a integração escolar baseia-se basicamente no princípio de normalização do indivíduo com deficiência, que parte do pressuposto básico de que toda pessoa portadora de deficiência deva apropriar-se dos

mecanismos pelos quais poderá ser preparado para experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal à sua própria cultura.

O autor mencionado comenta que no contexto escolar surgem, então, formas de atendimento visando à integração dos alunos com deficiências: as *classes especiais*. Essas classes ou salas especiais funcionavam geralmente dentro da escola comum, atendendo separadamente crianças com deficiências sensoriais, visuais, mentais, físicas. Conforme ressaltado por Magalhães (2003), as classes especiais, por atenderem um número menor de alunos se comparada às classes regulares, podem propiciar maiores condições para atendimentos mais individualizados dos estudantes.

Esses percursos, portanto, verificados desde as práticas mais radicais de segregação – onde deficientes eram marginalizados explicitamente -, até a busca pela integração social – a partir do pressuposto da aceitação/inserção da existência das pessoas deficientes - e a posterior tentativa de integração escolar dos deficientes em geral e dos surdos em particular, parecem ter impulsionado o surgimento de movimentos posteriores de inclusão social e escolar demonstrando, assim, a importância histórica dessa evolução dos movimentos e a necessidade de seu destaque no campo educacional.

Posteriormente e em decorrência de todas as ações destinadas a fomentar a integração social da pessoa com deficiência, ocorridas desde finais da década de 1970, perdurando ao longo dos anos 80 e início da última década do século XX, acontecimentos tais como a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil ocorrida em 1988 (Art. 208-III) e a Declaração de Salamanca datada de

1994 (Brasil, 1997), contribuíram, segundo Camarotti (2007), de forma decisiva para disparar o movimento de inclusão social das pessoas com deficiência.

A história recente mostra as buscas que têm sido empreendidas em nome de uma implantação efetiva do processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência, e para tanto, abarcam desde o cumprimento de leis que visam assegurar o acesso e permanência dos alunos com necessidades especiais nas escolas (CF-88; ECA-1990; LDB 9394/96) como o que está disposto entre outros documentos que buscam assegurar, além do acesso e permanência, a exigência de qualidade no ensino.

É importante ressaltar que, diferentemente do que pressupunha, a integração da pessoa com deficiência - segundo a qual caberia ao indivíduo com deficiência, unilateralmente, adaptar-se à sociedade, o princípio da inclusão social a pressupõe como “[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir papéis na sociedade” (Sassaki, 1997, p.41).

Quanto à legislação educacional, nota-se que especialmente a surdez tem sido concebida de maneiras diferentes, o que talvez possa ser explicado pela influência histórica, que ora destaca a surdez como fator de total exclusão social, ora como fator patológico que condicionava o surdo como uma espécie de doente mental (Lacerda, 1998).

No Brasil, em termos de legislação, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de nº 4024/61 e, posterior a esse documento outros como (CF-88, ECA-1990, LDB 9394/96, entre outros) visam resguardar a igualdade de direitos dos surdos e todas as demais pessoas, principalmente concernentes à escola.

Em 2002 foi publicada a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 que prevê em seu art. 1º: o reconhecimento como meio legal de comunicação e expressão a

Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. E em seu parágrafo único. *Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil*

O maior avanço talvez seja quanto à valorização cultural da Língua de Sinais, como consta no art. 2º, que prevê que deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Com o relativo avanço da inclusão escolar de alunos surdos, a formação de professores recebeu um diferencial, ou seja, a língua de sinais passa a ser parte integrante dos cursos de formação conforme prevê a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 em seu art. 4º, o qual caracteriza o oferecimento pelos sistemas de ensino-municipais, estaduais, federais e no Distrito Federal, a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Em 2004, o Governo Federal institui o Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004, que regularmente e institui a prioridade de atendimento aos deficientes e estabelece critérios básicos de condições de acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providencias. No seu capítulo II,

o atendimento diferenciado é instruído pelos artigos 5º e 6º, os quais estabelecem no inciso III , serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestada por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento.

Tal Lei é tida como um avanço para a comunidade surda, pois atribui valor social a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), sendo o próximo passo para a concretização desta conquista o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O Decreto n. 5.625 aborda desde questões mais gerais que envolvem o conceito de pessoa surda, a inclusão de LIBRAS nos cursos de formação de professores como parte integrante do conteúdo curricular, a formação dos instrutores de LIBRAS em cursos superiores, do uso e da difusão da libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação.

O MEC (1999) publicou documento intitulado “Adaptações Curriculares para o Ensino Fundamental” no qual acrescenta que tem sido atualmente definida no Brasil uma perspectiva mais ampla de educação para as pessoas com deficiência, que ultrapassa a simples concepção de atendimentos especializados. Conforme ressalta Jannuzzi (2004) a ênfase é colocada na ação da escola, da educação, como transformadoras da realidade.

Nessa perspectiva, a autora citada comenta que a escola deve resgatar um papel importante a cumprir: o de que, apesar das condições adversas do contexto econômico, político e ideológico, tem sua função específica, que se puder ser

exercida de forma competente, possibilitará a apropriação do saber por todos os cidadãos.

Tal pressuposto, contudo, merece ser analisado sem perder de vista que ao longo da História da Educação Brasileira, nota-se que a prática docente se constituiu e ainda se constitui em meio a conflitos que envolvem uma questão básica, relevante e de caráter político – Que perfil docente é necessário formar? Com quais objetivos?

Quanto à reflexão acerca da Inclusão Escolar da pessoa com deficiência, acentua-se um outro desafio: o de como formar professores capazes de atender a diversidade presente nas instituições escolares.

Nota-se também que a formação de professores envolve questões socioeconômicas que vão desde a gradual desvalorização do magistério observada ao longo do tempo, conforme discutido por Lopes, Faria Filho e Veiga (2000) e Nóvoa (1995) perpassando outras, relativas à identificação e relevância dos saberes para o professorado (LIBÂNEO, 1984; FREITAG, 1989), como ele desempenha seu papel em sala de aula, (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999; LUDKE, MOREIRA e CUNHA, 1999) bem como a fragmentação do conhecimento no contexto escolar (NISKIER, 1992).

Tendo essas questões como pano de fundo, a literatura da área educacional tem investido na identificação e análise de temas relativos à formação de professores, ensino e aprendizagem, planejamento de ensino, objetivos e metodologias, concepções educacionais e práticas educativas..

A priori, deve-se destacar que a forma como se concebeu historicamente, bem como ainda se concebe ainda na atualidade o ensino para surdos, encontra sua inspiração em algumas das raízes dos princípios teóricos e metodológicos

enunciados pelos estudos matrizes na área, desde os seus primórdios, (Cardano, Ponce de Leon, Abade l'Epée, dentre outros) no que diz respeito à efetividade da comunicação mediada pela utilização da oralidade, dos sinais e dos gestos.

Cabe salientar que ao pretender analisar a educação de surdos, é necessário explicitar como se concebe o significado do trabalho pedagógico. Segundo Soares (1996), o trabalho pedagógico destinado aos surdos é aquele que deve ser sistematizado pela escola comum, com o objetivo de garantir ao aluno o conhecimento proposto pelo currículo escolar, diferente de um trabalho onde se agrupam profissionais da área da saúde para o seu atendimento.

Outro aspecto a ser considerado é que os movimentos em favor do ensino para surdos têm sido, muitas vezes, segundo Camarotti (2007), desencadeados por mobilizações sociais dos próprios surdos, seus familiares e de educadores interessados e empenhados em desenvolver formas de ensinar para essa grande parcela da população que por séculos foi excluída até mesmo das discussões sobre educação.

É possível, contudo, identificar diferentes abordagens metodológicas que tornaram-se marcantes no Brasil, dentro do processo educativo destinado aos surdos, dentre as quais destacam-se o oralismo, a comunicação total e o bilingüismo, cujas principais características são apresentadas resumidamente a seguir:

Oralismo

No Brasil, a década de 1950 foi marcada por uma efervescência de acontecimentos que culminaram em resultados altamente significativos para o campo educacional de pessoas com deficiência de maneira geral e igualmente para a educação dos surdos.

Lacerda (1998) ressalta que, no mundo todo, a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas.

O oralismo não foi, aparentemente, questionado por quase um século. Os resultados de muitas décadas de trabalho nessa linha, no entanto, não alcançaram pleno êxito, devido à suposta redução da forma de comunicação “imposta” aos surdos, considerando também que a grande maioria desta população não dispunha de recursos financeiros para manter os tratamentos, ou mesmo a permanência em instituições que desenvolviam a oralidade.

Com isso, segundo Lacerda (1998), uma grande maioria dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo. A mencionada autora afirma ainda que, somadas a isso estavam as dificuldades que, ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita: sempre tardia, cheia de problemas, mostrava sujeitos, muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização.

Para os oralistas, portanto, a linguagem falada é prioritária como forma de comunicação dos surdos e a aprendizagem da linguagem oral é preconizada como indispensável para o desenvolvimento integral das crianças.

Lacerda (1998) ainda destaca que os métodos orais sofrem uma série de críticas pelos limites que apresentam, mesmo com o incremento do uso de próteses auditivas. As críticas vêm, principalmente, dos Estados Unidos. Alguns métodos prevêm, por exemplo, que se ensinem palavras para crianças surdas de um ano.

Entretanto, elas terão de entrar em contato com essas palavras de modo descontextualizado de interlocuções efetivas, tornando a linguagem algo difícil e artificial. Outro aspecto a ser desenvolvido é a leitura labial, que para a idade de um ano é, em termos cognitivos, uma tarefa bastante complexa, para não dizer impossível. É muito difícil para uma criança surda profunda, ainda que "protetizada", reconhecer, tão precocemente, uma palavra através da leitura labial.

Góes (1999) comenta o percurso de Vygotsky referente à sua posição particular diante da educação e desenvolvimento do surdo, expressa em princípio, na discussão realizada por ele em seu texto *"Princípios de educação social para crianças surdas"* datado de 1.925 (Vygotsky, 1993), no qual aparecem fortes críticas aos métodos então vigentes para o desenvolvimento da fala - mecânicos, artificiais e penosos - para a criança.

Vygotsky (1993) qualifica como cruéis os métodos que envolvem treinamentos árduos de articulação de sons e proibição da "mímica". Apesar das críticas, não se afasta da idéia de tornar a oralização do surdo como meta central, pois o autor sugere que a fala precisa ser desenvolvida como recurso necessário, imprescindível e interessante para a vida da criança surda.

Comunicação Total

Ao longo da História do Surdo a língua de sinais, ou os gestos, surgem como uma característica forte da construção de identidade daquela que, atualmente, é denominada como "comunidade surda". Já desde a Europa, por volta do século XVIII, no convívio com os surdos o abade L'Epée percebe que os gestos cumpriam as mesmas funções das línguas faladas, e, portanto, permitiam uma comunicação efetiva entre eles. E assim inicia-se o processo de reconhecimento da língua de

sinais. Não apenas em discursos mas, em práticas metodológicas desenvolvidas por ele na primeira Escola Pública para Surdos em Paris. Além disso, para o abade, os sons articulados não eram o essencial na educação de surdos, mas sim a possibilidade que tinham de aprender a ler e a escrever através da língua de sinais, pois essa era a forma natural que possuíam para expressar suas idéias. A língua utilizada no processo educativo era a de sinais. É interessante realçar que, naquela época, a educação de surdos tinha os mesmos objetivos que a educação dos ouvintes, ou seja, o acesso à leitura.

A partir da idéia de associar sinais e gestos articulados que pudessem resultar na estruturação de uma forma de comunicação que, aparentemente, já existia (ainda que informalmente), é possível afirmar que tal idéia constituiu a essência do movimento que deu origem no século XX, no Brasil, aos princípios orientadores dessa abordagem metodológica, denominada por Comunicação Total.

Nogueira e Silva (2008) ressaltam que é na década de 1970 que chega ao Brasil a Comunicação Total. Considerada uma filosofia, a Comunicação Total vê a surdez como algo que irá interferir nas relações sociais, afetivas e cognitivas do surdo. Assim, são permitidas aos surdos todas as possibilidades para se comunicar, podendo se utilizar de fala, leitura, escrita, leitura orofacial, amplificação sonora adequada, gestos e sinais. Vale destacar que o objetivo desse método ainda continua a ser a oralidade, embora tenha contribuído muito para abrir espaço à utilização da Língua de Sinais.

Os anos 80 representaram momentos de conquista de novas filosofias de atendimento às pessoas surdas. Surgem abordagens de ensino que começaram a incorporar a LIBRAS, bastante articulado com o desenvolvimento do movimento de

Comunicação Total, que a utilizava como recurso para compreensão da Língua Portuguesa, ainda que baseando-se muito mais em um português sinalizado.

Por aquela época, observa-se então que alguns técnicos das áreas da fonoaudiologia, da psicologia e da pedagogia iniciam trabalhos dentro desta abordagem com resultados bastante promissores para o desenvolvimento lingüístico, cognitivo, afetivo e social dos alunos surdos.

Conforme explicado por Lacerda (1998), as práticas reunidas sob o nome de comunicação total, em suas várias acepções, foram amplamente desenvolvidas em diversos países nas décadas de 1970 e 1980 e muitos estudos foram realizados para verificar sua eficácia.

Segundo aquela autora, o que pode ser considerado como um dos principais resultados revelados por tais estudos, é que, em relação ao oralismo, alguns aspectos do trabalho educativo foram melhorados mediante o emprego dessa nova metodologia, e que os surdos, ao final do processo escolar, conseguiam compreender e se comunicar um pouco melhor” (LACERDA, 1998).

Bilingüismo

Lodi & Moura (2006) destacam que no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas pela Lei nº 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002) e regulamentada pelo Decreto nº 5.626, em 2005 (BRASIL, 2005).

Desde então, torna-se “obrigatória” a disponibilização do ensino de LIBRAS para os profissionais em formação, das áreas da Educação e da Saúde (especialmente Pedagogia, Letras e Fonoaudiologia).

Considerando a aprovação dos decretos acima citados, pode-se afirmar que a garantia legal de uma educação bilíngüe aos surdos é algo que pode ser considerado como ainda recente.

Ainda assim, é possível inferir que as dificuldades para a sua concretização efetiva, podem estar relacionadas à problemas de ordem institucional como por exemplo, os custos para a manutenção de intérpretes nas escolas e universidades, o ainda o insuficiente número de profissionais qualificados e habilitados pelo INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) para o efetivo exercício da função.

Dessa forma, parece claro, portanto, que alguns aspectos venham se mostrando presentes, de maneira recorrente, nas discussões que buscam definir um certo “perfil profissional” que possa se revelar como o mais próximo do desejável para desempenhar as funções atribuídas aos profissionais da Educação.

A própria dualidade que perdura no campo da Educação Especial entre promover a formação de um profissional generalista ou de um profissional especialista - que alternadamente tem sido objeto de análise em várias instâncias - parece ser um evidente exemplo desta constatação.

Nesse sentido, MOREIRA & BAUMEL (2001) descrevem a marcante influência da área médica na Educação Especial, fazendo com que o professor especialista seja um profissional que na prática atua sobre a deficiência do aluno, ou seja, o especialista em alguma deficiência, realizando diagnósticos, planejamentos, avaliações – como todo professor – mas enfatizando a deficiência e buscando avanços positivos.

Caso esse profissional necessite atuar na rede regular – pois ele é habilitado para tal - enfrenta ou enfrentará as mesmas dificuldades do professor que atua na rede regular, embora com uma diferença: o especialista atende a um

número menor de crianças com dificuldades acentuadas. O professor da sala regular atende em média de 35 a 40 alunos e quando há um caso de inclusão, espera-se que ele atenda a “todos” e também ao aluno incluído. Para os autores é neste ponto que se dá mais uma contradição na implantação de propostas para a inclusão escolar.

Dorziat (2002) ressalta a necessidade de aprofundamento – conhecimento – do fenômeno (ensino bilíngüe para surdos) na sua totalidade e, em consequência disso, das diferentes posturas pedagógicas que convivem com o processo pedagógico. Considera importante no ensino para crianças surdas, a mediação do adulto, partindo do suposto que o aluno surdo necessita da contribuição de alguém mais experiente para significar-lhe as coisas que estão imersas no mundo dos ouvintes.

Berberian, Guarinello & Massi (2007) destacam que dentre as pesquisas que apontam as dificuldades dos surdos com a linguagem, salienta-se também a maneira como os profissionais lidam com o sujeito surdo, a surdez e a linguagem. A língua muitas vezes é ensinada por meio de atividades mecânicas e repetitivas, como se fosse um código pronto e acabado.

A criança surda, segundo os autores, só irá aprender a escrever ou a falar quando entrar em contato com adultos usuários e competentes nesta língua e quando tiver oportunidade de participar de atividades lingüísticas significativas.

Argumentam ainda que a falta de atividades significativas com a escrita/fala impede que os surdos percebam para que serve a Língua Portuguesa e, além disso, não conseguem notar as diferenças entre a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais. Somente por meio da interação entre essas modalidades de comunicação é que o

surdo pode tornar-se capaz de apreender as diferenças e usar cada língua de acordo com suas normas (BERBERIAN, GUARINELLO & MASSI, 2007).

Ainda, conforme apontado por estudos na área (GLAT & FONTES & PLETSCHE, 2006) a educação de alunos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem, comportamento, e outras condições que afetam o desenvolvimento, tradicionalmente tem se pautado em um modelo de atendimento especializado e segregado, denominado, de forma genérica, como *Educação Especial*.

No entanto, segundo tais estudos, nas últimas décadas, em função de novas demandas e expectativas sociais, os profissionais dessa área têm se voltado, cada vez mais, para a busca de alternativas menos segregadas, com vistas a obterem efetiva inserção desses educandos na escola comum. É o modelo conhecido como *Educação Inclusiva*.

O paradigma, portanto, existente atualmente entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva encontra-se ainda em processo de construção e de certo modo, tem se constituído de modo um tanto contraditório, uma vez que ao passo que o movimento da escola inclusiva propõe a inserção dos surdos em escolas regulares, os professores que atuam nas escolas regulares necessitam do professor especialista para que o processo se revele como equilibrado e eficiente em sala de aula. Há que observar-se ainda que, para receber um aluno no processo de Inclusão Escolar não se prevê ainda, adequadamente, determinada especialização para o professor da sala regular.

Assim, com base no exposto acerca dessas abordagens de ensino e considerando, especificamente as questões relativas à formação geral de professores no Brasil, no que tange às suas diretrizes, percebe-se que a análise do

seu percurso histórico destaca que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) nº 4.024/61, em seu Capítulo IV trata sobre *a formação de docentes, a qual se dará em escola normal de grau ginásial (art. 53), em escolas normais, institutos de educação (artigos 54 e 55), além das especializações e cursos de aperfeiçoamento abertos aos graduandos em escolas normais de grau colegial (art. 55).*

A formação de professores para lecionar no ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica (art.59).

A mesma Lei reserva um capítulo específico para a educação da pessoa “excepcional”, considerando que *no que for possível* essa educação enquadrar-se-ia no Sistema Geral de Educação a fim de integrar os alunos na comunidade, ou seja, torna-se implicitamente facultativo o ensino para os alunos considerados excepcionais, da mesma forma que não se tem uma formação de professores tendo como pressuposto o possível atendimento escolar desses alunos.

Quando se trata de analisar o atendimento escolar torna-se imprescindível refletir sobre a formação de professores, suas dificuldades diante das diversidades, além de outras questões que se mostram essenciais relacionadas estreitamente a *como* formar professores realmente capacitados, *quais* os conteúdos principais para que esse profissional tenha estrutura para exercer sua profissão com dignidade, conhecimento e valorização socioeconômica.

Os documentos das décadas de 1950 e 1960 abordam a formação de professores de um modo bem amplo, não enfatizando a formação específica, pois, nesse momento histórico o atendimento dispensado aos alunos com necessidades educacionais especiais não tinha o caráter educacional, mas sim prioritariamente da área da saúde e assistência social.

Com o advento dos movimentos em prol da integração, nas décadas de 1970 e 1980, os documentos desvelam a ocorrência de ênfase nas questões relativas à prevenção e reabilitação das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência – ONU (1982) trata sobre a prevenção e a reabilitação das deficiências, daí o profissional da saúde implicitamente ocupar papel fundamental, pois o documento ressalta medidas como melhores práticas de nutrição, a melhoria dos serviços sanitários, de detecção precoce de deficiências e de diagnóstico, atendimento pré e pós-natal, educação adequada em matéria de cuidados sanitários, inclusive a educação dos pacientes e dos médicos, planejamento familiar, legislação e regulamentação, modificação dos estilos de vida, serviços de colocação especializados, educação quanto aos perigos da contaminação ambiental e estímulo a uma melhor informação e ao fortalecimento das famílias e comunidades.

Já no início na década de 1990, anais da Conferência de Educação para Todos (1990) em seu item 33 apresenta o proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade, papel esse que deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Ou seja, um avanço em relação aos documentos anteriores, pois enuncia uma valorização mais explícita do profissional da educação.

Posteriormente, as Normas Uniformes sobre a linguagem de oportunidades para pessoas com deficiência (ONU, 1993) acrescentam que a qualidade do ensino deve refletir os mesmos padrões, condições e perspectivas do ensino em geral e estar em estreita ligação com este. No mínimo, deve ser atribuída aos estudantes com deficiências a mesma diversidade dos recursos educativos atribuída aos

estudantes sem deficiências. Para isso torna-se essencial o investimento em formação de professores.

Parece importante considerar que, para garantir a qualidade do ensino dos alunos com necessidades educacionais especiais torna-se necessário que a formação dos professores ofereça uma fundamentação teórica competente sobre a temática da Educação Especial, da organização educacional que se deve oferecer a esses alunos, bem como, conhecimentos gerais sobre o Desenvolvimento Cognitivo.

Um dos grandes avanços para as discussões sobre Educação Inclusiva foi a elaboração da Declaração de Salamanca na Espanha em 1994.

O documento destaca que a preparação apropriada de todos os educadores constitui-se em um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas.

Destaca-se que o treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de Pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência.

Desta forma, desenvolve-se um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através da atenção especial que deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais, dos serviços de apoio disponíveis na localidade.

Ao destacar a importância da formação de professores, inclusive estendendo essa formação aos estudantes de Pedagogia, esse documento

apresenta a necessidade de se refletir sobre a atenção e o ensino que se deve oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Sob influência das discussões nacionais e internacionais, a LDB 9.394/96 em seu artigo 59 inciso III ressalta sobre a formação de professores e, institui que os sistemas de ensino assegurarão que os professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educando em classes comuns. A nova Lei de Diretrizes e Bases é considerada um avanço em vários sentidos, inclusive para a Educação Especial, pois prevê a inclusão e a formação de professores, porém essa formação como sendo especializada.

Uma década após a publicação da Declaração de Salamanca, na Espanha em 1994, o documento oficial “Programa de Formação Inclusiva” publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2004, destaca que o professor especialista em educação especial deve ser um facilitador da proposta de educação inclusiva tendo como papel fundamental articular a prática educativa dos professores na escola.

Este especialista e o conjunto de professores do ensino regular, após análise de cada situação deverão propor metodologias para o trabalho pedagógico. Assim, recomenda um trabalho cooperativo entre ambos de forma que, ao serem somados, obtenham maior eficiência na busca comum de um ensino de qualidade a todos os alunos.

Especificamente em relação ao ensino para surdos, estudos realizados (GÓES, 1999; DORZIAT, 2002; GESUELI & MOURA, 2006, QUADROS, 2004) apontam a necessidade de pesquisas que problematizem questões que envolvam o processo educativo de alunos surdos, inclusive durante os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao lado disso, autores como Apple (1994) asseveram que o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação.

Além disso, é possível observar que a legislação vigente trata de questões similares: a LDB n. 9394/96, no seu artigo 59, versa sobre os sistemas de ensino, apregoando que esses deverão assegurar aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos (inciso I); terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (inciso II).

Daí depreende-se que, para considerar-se o processo educacional de maneira em geral e para os surdos de forma específica, não é possível prescindir de questões curriculares tais como a metodologia de ensino, o projeto político pedagógico da instituição escolar, a formação dos professores, as observações dos alunos no contexto escolar, além de outros aspectos que se revelem como questões fundamentais para a compreensão do fenômeno educativo.

As Questões de pesquisa:

Este estudo buscou contribuir para a produção sistematizada de conhecimento, tendo em vista subsidiar a reflexão crítica sobre uma proposta de inclusão escolar de um aluno surdo no 1. Ano do Ensino Fundamental regular. Para tanto, manteve como norteadoras as seguintes indagações:

- Como se desenvolveu o processo de inclusão escolar do aluno surdo observado numa sala regular?

- Como as professoras se posicionam diante da inclusão escolar?
- O que consideram como aspectos positivos e negativos?
- Como as professoras atuam diante desse aluno? E frente aos demais?
- Quanto ao ensino, há grandes diferenças entre o que se ensina na sala regular e na sala de recursos?
- Existem suportes ou apoio pedagógico às professoras? De que natureza?
- Como as professores caracterizam o aluno surdo observado na sala de aula regular da rede municipal?

A partir de tais argumentos e justificativas, o presente estudo configurou-se com os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Analisar o processo de inclusão escolar de um aluno surdo em uma rede municipal pública de ensino em um município de porte médio do interior paulista tendo por base os aspectos relacionados ao ensino ministrado pelas professoras.

Objetivos Específicos:

Identificar os procedimentos adotados na prática educativa de três professoras (professora responsável pela turma, sua assistente de sala² e a professora especializada³) frente à inclusão escolar de um aluno surdo no primeiro ano do ensino fundamental e caracterizar as ações docentes, realizadas durante o processo;

Identificar as propostas pedagógicas, as formas de planejamento e de ação docente, destinadas à inclusão do aluno surdo no ensino regular;

Analisar, por meio de observação sistematizada no ambiente escolar e realização de entrevistas com as professoras, as percepções enunciadas pelas

² A assistente de sala acompanha a professora titular da sala nos momentos de atividades.

³ A professora especialista atende o sujeito da pesquisa em horário oposto ao horário de aula.

docentes e as práticas didático-pedagógicas por elas implementadas na rotina escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de dados documentais permite considerar que no Brasil, ao longo das décadas da segunda metade do século XX, parece ter havido inúmeras e sucessivas tentativas de que nos protocolos fossem explicitados os diversos modelos segundo os quais, a formação de professores deveria ocorrer.

Via de regra, tais documentos permitiram observar que os princípios para a formação de professores buscou, constantemente, adequar-se às concepções de homem, educação, incorporadas socialmente e vigentes nos diversos períodos em que foram divulgados.

Assim, e também nos primeiros anos desse novo século XXI, apresentam-se novas discussões sobre a educação especial que possivelmente refletirão na formação dos futuros profissionais da Educação Brasileira.

Nota-se que a transposição dos fundamentos teóricos para a prática docente é um dos maiores desafios para os professores na atualidade.

Nesse aspecto o presente estudo permitiu observar que, ao lado das inúmeras atribuições que têm sido agregadas às funções do educador, preconiza-se muitas vezes, métodos e práticas pautadas em perspectivas teóricas que para os professores, é como se não existem, por não contribuírem de maneira objetiva ao trabalho docente que desenvolvem.

Ao considerar que a prática e a teoria são indissociáveis (TARDIF, 2002) cabe ressaltar a reflexão das consequências promovidas por essa indissociação. Embora o presente estudo tenha se restringido à análise de um contexto escolar específico, é possível inferir que tais consequências devam perpassar a todas as demais modalidades e níveis de ensino.

Como frutos dessa constatação, novas questões de pesquisa puderam ser identificadas e que requerem ser aprofundadas em estudos posteriores, tais como: Como os professores desenvolvem suas práticas docentes nos contextos específicos e diferenciados, em sala de aula? Até que ponto seguem acreditando que os conhecimentos por eles empregados não decorrem dos conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer de sua formação docente e pessoal? O que suscita a aparente ausência de credibilidade dos professores em relação à pesquisa educacional e sua aplicabilidade? O que tem motivado a aparente insatisfação generalizada dos professores quanto ao trabalho que desenvolvem? Em que nível a pesquisa científica tem conseguido promover o enfrentamento de questões importantes, refletindo em resultados palpáveis requeridos para a prática docente?

CAPÍTULO II: MÉTODO

Neste capítulo é apresentado o método de pesquisa adotado para o presente estudo. Conforme anuncia Brandão (1999), apenas se conhece em profundidade alguma coisa da vida da sociedade ou da cultura quando há comprometimento entre pesquisador e quem ele investiga. Em outras palavras, a técnica e estratégia de uma pesquisa de campo dependem tanto de pressupostos teóricos quanto da maneira como o pesquisador se posiciona na pesquisa e por meio dela.

O atendimento escolar na rede municipal

De acordo com dados de 2009 disponibilizados em sítio da Rede Municipal do Município onde a pesquisa foi desenvolvida, são atendidos cerca de 40.000 alunos na Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio além da EJA (Educação de Jovens e Adultos) que atende aproximadamente 3.500 alunos.

Trata-se de um sistema de ensino que pretende promover a universalização do ensino de forma a corresponder às ações e metas da Secretaria Municipal de Educação, conforme proposto pelo Plano Municipal de Ação (PMA) publicado em 2008 a partir da I Conferência Municipal de Educação ocorrida na cidade em questão.

De acordo com as informações divulgadas pela prefeitura do município em que foi realizado o estudo, a concepção que orienta as principais diretrizes acerca

da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação e de transformação, que conjuga a idéia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos da população como um todo. Assim, a implantação de propostas com vistas à construção de uma educação inclusiva requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos.

Esclarece ainda que a partir de tal concepção a Rede Municipal adotou o uso de “escolas pólo”, conceito que remete a um núcleo de ensino regular que conta com atendimento de alunos com necessidades especiais, onde há salas de recursos e profissionais especializados em Libras e Braille.

LOCAL

A instituição escolhida para a realização do estudo foi fundada em 1991 e localiza-se em um município do interior do Estado de São Paulo, e integra a rede municipal de ensino. Atende alunos do Ensino Fundamental do 1º ao 9º anos e Educação de Jovens e Adultos, nos períodos matutino, vespertino e noturno. A proposta pedagógica enunciada pela escola pretende considerar os aspectos humanos, sociais, pedagógicos e culturais, enfatizando a formação do cidadão, dentro de preceitos éticos, morais e democráticos.

É caracterizada como sendo uma escola pólo, pois desenvolve com ênfase o atendimento educacional de pessoas com surdez e/ou com deficiência auditiva, e simultaneamente atende aos demais alunos das salas regulares, visando promover assim, a constituição de um processo de Inclusão Escolar.

Como afirmado por Cláudio et al (2006), a escola pólo deve ser descrita como sendo um caminho adequado, no qual possam ser implementadas as mudanças educacionais necessárias para oferecer uma educação de qualidade aos surdos e onde os mesmos poderão encontrar melhores condições para o seu desenvolvimento.

A estrutura física da escola é composta de salas de aula, auditório, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, refeitório, cozinha, sala odontológica, sala de enfermagem, área esportiva contendo salão coberto, quadra coberta de futebol, quadras de vôlei, basquete, piscina semi-olímpica e infantil, condições essas, que são consideradas também significativas para a promoção de um pleno desenvolvimento global e social dos alunos.

Participantes do estudo

Participaram do estudo três docentes (P1, P2, P3, respectivamente professora regente da sala regular, professora auxiliar da sala e professora especialista da sala de recursos) de um aluno surdo (referido neste estudo como G) matriculado no primeiro ano do ensino fundamental.

É oportuno esclarecer que o estudo fez uso do tipo de seleção de participantes que Thiollent (2002) denomina como “amostra intencional” de participantes, ou seja, pequeno número de sujeitos escolhidos intencionalmente devido à relevância que apresentam sobre um assunto em um determinado contexto. Para aquele autor, o princípio de intencionalidade é adequado ao contexto da pesquisa social com ênfase nos aspectos qualitativos, onde todas as unidades participantes não são consideradas como equivalentes ou com igualdade de

relevância social, especialmente no que diz respeito à valorização de suas percepções.

Nessa mesma linha de argumentação, Zaniolo (2000) afirma que do ponto de vista crítico, não é possível atribuir sem discussões um determinado “peso social” acerca de uma idéia, que seja proporcional à freqüência de seu aparecimento nas opiniões do público. Dessa maneira, seria apenas confirmar que as idéias dominantes são majoritárias. O significado ou o “peso social” de certos argumentos inovadores não são necessariamente determinados pela sua freqüência de ocorrência. Assim, idéias pouco difundidas podem vir a ter papel mais relevante do que as idéias eventualmente majoritárias.

Instrumentos para a coleta dos dados

Os instrumentos utilizados foram entrevistas semi-estruturadas e observações em sala de aula, enfocando as interações, ações, comportamentos e atitudes das participantes em relação ao aluno surdo incluído. Ainda, o aluno G. foi observado, esporadicamente, também em outros ambientes da escola como no pátio durante o recreio, ou em aulas de educação física ou de musicalização, considerando sua interação com o meio, com os demais agentes escolares e com colegas.

Os registros elaborados pela pesquisadora durante as observações foram identificados pela sigla (RDP).

Os roteiros de entrevista foram elaborados de acordo com as especificidades de cada professora e com vistas a caracterizar inicialmente os participantes. Em seguida, tendo como tema principal a inclusão escolar do aluno surdo no 1. ano do Ensino Fundamental, abordou questões consideradas como centrais na proposta de educação inclusiva, relacionadas às percepções verbalizadas pelas três

profissionais, tanto sobre o processo de inclusão escolar como também, do próprio aluno surdo considerado incluído e do trabalho pedagógico desenvolvido para esse fim.

O uso de entrevistas semi-estruturadas que apresentam tópicos gerais organizados por um roteiro, segundo Biasioli-Alves (1998) pressupõe uma formulação de questões flexíveis e abertas, possibilitando ao sujeito que sua fala expresse seu modo de pensar sobre os temas apresentados.

Conforme mencionado por Ribeiro e Cassoria (1995) é pelo discurso, entendido como fala, como manifestação de opinião, que os entrevistados expressam a sua experiência, o que sentem e o que pensam.

Stela (1991) complementa esta noção, ao afirmar que é na formulação do discurso que o sujeito se redescobre e se reconhece – por meio das relações consigo mesmo e com outros sujeitos.

Ainda, segundo Escrivão Filho e Terence (2006), a contextualização dos temas investigados – característica bastante peculiar da abordagem qualitativa - parece ser amplamente favorecida, se for considerado que o pesquisador pretende aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito.

Quanto às observações, essas tiveram como objetivos:

- 1) Conhecer e registrar os acontecimentos pertinentes às ações e reações das professoras durante as aulas diante do aluno surdo incluído na sala de aula;

- 2) Conhecer e registrar as reações emitidas pelo aluno surdo em relação aos demais alunos e aos espaços da escola, em momentos variados durante a rotina escolar (no recreio, na aula de Educação Física, na sala de recursos).

A esse respeito, Marconi e Lakatos (1990) argumentam que a observação deve ser considerada como um elemento básico da pesquisa científica e que indica uma técnica de coleta de dados que não consiste em apenas ver ou ouvir, mas também em examinar fatos ou eventos que se pretenda estudar. Ajuda o pesquisador a identificar e a obter indícios a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos nem sempre têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Exige do pesquisador, assim, um contato mais direto com a realidade.

Segundo Fleith e Costa Jr. (2005), a obtenção e a compreensão do conhecimento relacionado ao desenvolvimento humano requerem a observação de comportamentos dos indivíduos em ambientes naturais de desenvolvimento e questionamentos acerca do que pensam, fazem e sentem, além de outras possibilidades de pesquisa.

Mediante tal princípio, o presente estudo buscou considerar as relações do ambiente escolar e as percepções e posicionamentos dos professores, diante dos dilemas enfrentados em suas rotinas diárias.

A pesquisa caracterizou-se como um estudo exploratório, mediado por pesquisa de campo com abordagem qualitativa, partindo do suposto que a partir dos dados obtidos por meio dos instrumentos que foram utilizados, podem ser qualificadas as informações que permitem problematizar as implicações decorrentes da inclusão de um aluno surdo na rede regular de ensino.

Tal como afirmado por Silva (2001) sobre o caráter da abordagem qualitativa na pesquisa, esta propicia identificar com clareza os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos, aprofundando o conhecimento da realidade porque, em certa medida, explica a razão. Ou seja, busca explicar as ações considerando diversos fatores que incidem na realidade, interpretando-os e atribuindo-lhes significados.

Materiais e equipamentos

gravador para registro das entrevistas;

notas de campo, registradas em um diário pela pesquisadora

Papel A4, computador e impressora

Procedimento para a coleta dos dados

A operacionalização do estudo constituiu-se de duas etapas:

Na primeira etapa ocorreram os procedimentos formais para garantir a autorização da pesquisa e os contatos iniciais para obtenção de dados gerais sobre a rotina escolar e a organização das visitas à instituição.

A segunda etapa constou da realização de análise documental, das observações na escola e da realização das entrevistas.

É importante esclarecer que foi firmado comprometimento por parte da pesquisadora com os participantes, no sentido de atender aos dispositivos das Resoluções 196/96 e 251/97 do Conselho Nacional de Saúde, relativos ao cumprimento dos critérios éticos previstos na realização de pesquisa em que participam seres humanos.

Os procedimentos burocráticos junto a Secretaria Municipal da Educação, necessários para o início da pesquisa de campo estenderam-se por três meses. As observações totalizaram 11 sessões e foram realizadas em uma, duas ou três vezes por semana nos meses de maio, junho, outubro e novembro de 2007.

É necessário esclarecer que houve alteração do período que estava previsto inicialmente para a coleta de dados, devido a interrupções de funcionamento da instituição em dias nos quais a escola sediou eventos esportivos e durante os meses de agosto e setembro, durante os quais, a pesquisadora participou de curso introdutório à Libras, o que a impediu de conciliar os horários com as observações agendadas anteriormente.

As informações apresentadas a seguir referem-se aos procedimentos de observação em sala de aula e em outros espaços da escola, bem como aos depoimentos das professoras que atuaram diretamente com o aluno surdo durante o ano letivo em que o estudo foi elaborado.

As duas primeiras visitas buscaram identificar os espaços, os alunos da sala regular observada e o aluno incluído, as professoras, a rotina, buscando de um modo geral, dados que pudessem caracterizar a escola e os participantes do estudo.

Mediante contatos realizados inicialmente com a coordenadora pedagógica e a professora especialista, responsável pelo atendimento do aluno na sala de recursos, foram obtidas informações preliminares sobre o aluno, de caráter mais geral, tais como informações relativas à sua idade, dados sobre o grau de sua perda auditiva, formas de comunicação utilizadas pelo aluno, (por meio de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais ou por outras formas), constituição familiar, etc. Após a apresentação da pesquisadora à professora regente da sala, foi iniciada a coleta de dados.

A partir daí, a pesquisadora passou a freqüentar as aulas, localizando-se espacialmente na sala de aula e demais ambientes de maneira aleatória, buscando obter melhor visibilidade dos acontecimentos envolvendo as professoras e o aluno.

Naquele contexto, a observação foi utilizada para possibilitar o registro das ações didático-pedagógicas realizadas pelas professoras em sala de aula, principalmente relacionadas às atividades oferecidas ao aluno surdo. Os objetivos e as questões de pesquisa serviram como norteadores das observações feitas.

Paralelamente, as entrevistas semi-estruturadas serviram como instrumentos de apoio para a análise das verbalizações das professoras e como elemento comparativo com suas práticas, oferecendo, portanto, também uma maior compreensão acerca das ações docentes das entrevistadas.

Para tanto, em relação às entrevistas semi-estruturadas, os procedimentos adotados foram: gravação em fita k7 e transcrição das falas na íntegra.

Os registros das observações ocorreram durante as visitas à escola em diário de campo, sendo complementados por notas da pesquisadora acerca de sua própria compreensão sobre o que presenciava e/ou por outras notas explicativas, relacionadas ao que era observado.

Conforme afirmado por Marconi e Lakatos (1990), vale ressaltar que quanto mais próximo do momento da observação, maior a acuidade para o seu registro. E a forma de registro estará diretamente relacionada com o papel do pesquisador em relação ao grupo observado. Durante o registro é importante deixar bem visível as diferentes informações: as falas, as citações e as observações pessoais. Os autores citados sugerem que toda observação deve conter uma parte descritiva e uma parte reflexiva.

Organização dos dados

A organização dos dados teve início a partir da transcrição na íntegra das entrevistas e com os registros das observações.

Com base nas transcrições dos materiais, foram identificados nos registros das observações e nos relatos das entrevistadas, os trechos que permitiam descrever a expressão das professoras acerca de suas ações e atitudes diante do aluno surdo, além das referências que elas comentavam sobre o comportamento do aluno em relação à elas.

A partir das leituras foram agrupados os aspectos julgados relevantes nas percepções das professoras acerca dos seguintes temas:

1. Inclusão Escolar: percepções construídas na ação docente;
2. Percepções das professoras sobre o aluno incluído;
3. Aspectos positivos e negativos da profissão docente;
4. Práticas docentes.

Esses aspectos foram aprofundados, mediante análise qualitativa, buscando articulá-los sempre que possível com a literatura da área e, especialmente, com os pressupostos de autores que tratam de questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem de surdos como, por exemplo, Lacerda (1998), Skliar (1998), Góes (1999), Dorziat (2002), Quadros (2004, 2005), dentre outros.

A organização desses temas visou, portanto, permitir a abordagem dos aspectos considerados significativos para alcançar os objetivos do presente estudo.

CAPÍTULO III: RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir são apresentados os resultados, categorizados por temas e, organizados juntamente com as falas das participantes e seguidos por sua discussão.

De acordo com os objetivos da pesquisa, foram identificadas quatro categorias temáticas: Inclusão Escolar, Percepções sobre o aluno incluído, Aspectos positivos e negativos da profissão docente e Práticas docentes.

Optou-se por manter, na medida do possível, a relação entre as categorias, os objetivos e as questões da pesquisa, razão pela qual, foram utilizados nesta seção, trechos dos depoimentos das participantes e recortes extraídos das observações.

Categoria 1: Inclusão Escolar

Segundo MENDES, GRAVENA & SERRA (2000), o movimento de Inclusão Escolar pode ser caracterizado como sendo político, social e histórico, e que no Brasil, eclodiu em meados dos anos 1.990, tendo como pressuposto a inserção de alunos deficientes nas escolas regulares e pela busca da igualdade e de qualidade do ensino para esses alunos incluídos.

Desse modo, as entrevistadas foram questionadas acerca de suas concepções sobre a Inclusão Escolar, a fim de se tornasse possível estabelecer meios de comparação entre o pensamento verbalizado e a ação das profissionais. Assim, no depoimento de P1:

“... inclusão escolar é uma coisa que ta certa a criança também tem que participar mesmo ela sendo deficiente, tem que ta envolvida no mundo que todo mundo esta, agora o que eu não concordo com inclusão é deixar uma criança deficiente dentro da sala de aula, sem apoio, sem preparo, sem ter ajuda nenhuma todo mundo fala que tem ajuda, todo mundo fala que ahhh fulana que alguém vai lá pra te ajudar é tudo muito difícil depende de lei, dessa portaria, depende de atribui, depende de comprar material, são tantas dependências que você acaba um ano letivo inteirinho com uma criança deficiente que você não conseguiu fazer nada com ela e ai da aquela frustração, que você não fez nada não é porque você não conseguiu é porque não depende da gente, depende de outras atividades que isso daí já devia ta sendo preparado quando falou da inclusão, quando falou na inclusão já devia saber que ia receber um deficiente”. (P1).

Observa-se que P1 enfatiza a participação da criança na escola, mesmo sendo deficiente, embora aparentemente não concordando com o fato da inclusão prever a inserção de crianças deficientes em sala regular, sem apoio, sem preparo, sem ajuda nenhuma.

Para P2, que aponta a inclusão como uma espécie de política que não tem sido bem implantada pelo Governo, parece ser importante destacar ações do seu contexto diário com o aluno surdo incluído para representar as dificuldades enfrentadas.

“...Então, esse negocio da inclusão a gente sabe que não é uma coisa bem feita porque agora que a prefeitura oferece algum tipo de acompanhamento pras crianças, agora que tem o auxiliar de sala porque antes era assim...um deposito mais uma (ênfase) criança na sua sala as vezes criança que tem paralisia cerebral professor não ta preparado pra trabalhar com esse tipo de criança [...]. Agora que a prefeitura colocou um projeto ou outro, não sei se mantém, é igual o nosso caso a gente não sabe se a gente continua ahh o ano que vem pode mudar o prefeito, muda o projeto, corta tudo que é tipo de projeto não tem mais, musica também que é um contato que as crianças tem esse tipo de coisa não é mantido pela prefeitura vai de acordo com o prefeito que ta. A mesma coisa sobre o negocio da inclusão antes uma criança com inclusão, e quanto mais crianças com inclusão na escola pública..aiii a escola...nossa a escola aceita .. nossa! Escola é boa porque aceita todo tipo de criança aquela historia de educação pra todos e não é assim que funciona a gente sabe” (P2)

Na concepção de P3, parece ficar evidenciado que, se por um lado o desempenho acadêmico pode sofrer prejuízos, do ponto de vista da interação social propiciada por um ambiente escolar mais diversificado, a proposta de inclusão pode

representar uma experiência significativa não apenas para o aluno que tem a deficiência como para os demais integrantes do grupo com o qual passa a conviver:

“...Olha, no começo fui muito contra a inclusão porque eu achava, ainda mais com surdo, né, achava **como que eles iam fazer la na classe comum sendo que a professora não sabe sinais (grifo nosso)**, não sabe nada. Então eu achei que o surdo perdeu, perdeu pedagogicamente falando, perdeu muito nesse sentido...mas ganhou o lado social, sabe, eles melhoraram muito assim cresceram eles começaram a se interessar por leitura labial coisa que eles não tinham, sabe, era só linguagem de sinais só entre eles ai depois que teve ééé... a... essa inclusão essa parte melhorou, agora o lado pedagógico achei que ficou péssimo (pausa)” (P3).

O depoimento reflete uma concepção destacada por SANT'ANNA (2005) que nos atenta para o fato de que uma orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos nos vários níveis de ensino.

Em contrapartida, a mesma autora ressalta que a implantação de uma educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais, além da infra-estrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto à crianças com deficiência. Esta ausência de formação, supostamente dificulta a implantação prática e efetiva de uma política de inclusão,

Conforme afirmado por Sant'Anna (2005), torna-se importante que os professores sejam instrumentalizados adequadamente, a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos.

Para tanto, a instrumentalização dos professores deve se realizar considerando a realidade dos profissionais e as necessidades didático-pedagógicas, pois

“... ao tratarmos da formação do professor para incluir alunos com NEE nos diversos espaços escolares, salienta-se que a necessidade de a educação inclusiva impõe a necessidade de as escolas de todos os níveis de ensino rever sua organização, seus critérios de aprovação e reprovação, seus programas e, especialmente, a formação dos profissionais que a conduzem. Mas é, sobretudo, um processo que está em construção e se faz a cada momento que consegue diminuir práticas rotineiras de segregação e discriminação oferecendo oportunidades adequadas de aprendizagem e participação para aqueles indivíduos que durante o processo histórico da humanidade foram excluídos” (VITALIANO, 2007, p. 403).

Quanto ao preparo dos professores para desenvolver o atendimento educacional dos alunos deficientes incluídos na rede regular de ensino, P1, P2, P3 relacionam o possível insucesso do processo de inclusão escolar com a formação de professores. Quanto a isso, Vitaliano (2007, p.406),

“... enfatiza, sobretudo, dois problemas: a falta de preparação dos professores para incluir alunos com NEE nos diversos níveis de ensino, inclusive no terceiro grau, e o fato dos cursos de graduação, especialmente as licenciaturas, em sua maioria, ainda não disponibilizarem a preparação adequada para os graduandos (futuros professores) e, em razão disso, eles, ao terminarem seus cursos, não saberão promover a inclusão de pessoas com NEE nos diferentes espaços sociais em que forem atuar”.

Categoria 2: Perfil do aluno incluído: observações da pesquisadora e relatos das professoras

Para a análise do processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência faz-se necessário buscar informações sobre o que pensam os professores, considerando-os como os principais agentes do presente estudo.

Inicialmente, entretanto, as informações coletadas acerca do aluno, possibilitaram identificar que o perfil registrado nos documentos escolares do aluno surdo, considerado como incluído era restrito e formal: criança do sexo masculino, com sete anos de idade, matriculado no primeiro ano do ensino fundamental, apresentando surdez, com perda severa e profunda desde os três anos de idade, causada devido a infecção.

Várias pesquisas sobre a Educação dos Surdos (DORZIAT, 1999; LACERDA, 1998; GESUELI, 2006; GOES, 1999) parecem subsidiar o que tem sido divulgado nos documentos oficiais brasileiros, destacando que,

“... desde o início do ensino formal, os profissionais envolvidos com as pessoas surdas têm centrado seus esforços no estudo e debate sobre procedimentos que privilegiassem ou não a linguagem gestual. Essa preocupação está sempre relacionada a duas considerações: a de que a grande parte dos professores de surdos são ouvintes e de que o meio social e cultural onde os surdos estão inseridos é, também, de ouvintes” (Serie Atualidades Pedagógicas n. 04, MEC, 1997).

A citação anterior menciona uma das grandes questões apontadas também por P1, P2 e P3, que diz respeito às dificuldades de comunicação com o aluno G. Mesmo P3 que é especialista, ressaltou que o fato do aluno não saber comunicar-se em LIBRAS, dificultou o processo de ensino-aprendizagem. Outra ressalva importante a considerar é que a família do aluno G. é composta por ouvintes que não lhe propiciaram o acesso a LIBRAS .

O acesso tardio ao aprendizado de LIBRAS, certamente promove uma relação distanciada com aquela que é considerada como a língua materna dos surdos, bem como causa também obstáculos para a aquisição da Língua Portuguesa, (língua materna dos ouvintes brasileiros) devido as diferenças lingüísticas e sociais, evidenciadas entre ambas.

Para P2, o aluno G. é descrito da seguinte maneira:

“...é muito melindroso as vezes ele sabe fazer só que não está com vontade então ele espera que você sente do lado dele para ele fazer, como qualquer outra criança..No começo ele era muito arredo, batia nas crianças, batia em mim. Na P1 não. Acho que em mim porque muitas vezes era eu quem tinha que levar ele para outros lugares...agora ele mudou completamente, ele é carinhoso, vem, abraça, beija, ele é esperto..sabe muito bem como manipular, ele é manipulador quando ele quer uma coisa ele vem, te beija, abraça, aí faz o que quer, como ir ao computador...”

Nota-se que esta professora o caracteriza como sendo esperto embora o qualifique com outras palavras como melindroso, manipulador, ou seja, parece haver uma certa confusão entre os termos que adota, Contudo, não dá mostras concretas de que o aluno apresenta qualidades acadêmicas, comentando mais suas características comportamentais, como por exemplo: arreadio, carinhoso.

A docente P1 apresenta outras características referentes ao aluno:

“Ele não é mais agressivo. De vez em quando dá umas crises mas não é agressivo, realiza as atividades, não grita mais na sala de aula como gritava antigamente...então nós como professoras da escola eu diria que é um aluno super inteligente, tem assim uma maturidade de aprender, pega as coisas e pega com muita facilidade...a família foi a culpada dele não ter um desenvolvimento em nenhuma área, agora que ele ta começando...ah, ele é um bebezinho agora...tá começando, tá no maternal mas a família deixou a criança desse jeito, se a família tivesse investido na fono e na linguagem de sinal hoje ele seria uma criança que estaria produzindo normal, igual a uma criança de primeiro ano que nós temos na sala de aula normal, porque ele é uma criança muito inteligente, muito inteligente mesmo...”

Observa-se que a docente ressalta a gressividade que o aluno apresentava no início do ano letivo e reforça as mudanças de comportamento que ocorreram, caracterizando-o como sendo muito inteligente. Os comentários que faz acerca do papel da família do aluno, chegando a responsabilizá-la de maneira incisiva, mesmo que verbalizada de forma não totalmente apropriada, destaca que a família tem uma grande responsabilidade quanto ao comportamento por vezes infantilizado, tal como as crianças que freqüentam o maternal, de menor faixa etária, bem como o fato dele não ter desenvolvido uma maneira mais eficiente de comunicação, como por exemplo, Libras.

Tais argumentos parecem expressar as relações que a docente verifica entre essas dificuldades de se comunicar apresentadas pela criança

e os comportamentos inadequados e agressivos, como resultantes de tais dificuldades.

Categoria 3: Aspectos positivos e negativos da profissão docente

Esta categoria busca analisar como as professoras constituem suas práticas considerando aspectos positivos e negativos da função docente e consequentemente como isso interfere no processo de ensino e aceitação do aluno surdo. Partindo das falas das participantes elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 1: Aspectos positivos e negativos da profissão docente enunciados pelas professoras:

	<u>Aspectos negativos</u>	<u>Aspectos positivos</u>
<u>P1</u>	Quando não consegue nenhum resultado de tudo aquilo que programa; envolve a família, a estrutura da criança, não solucionamos tudo.	Quando consegue terminar aquilo que preparou para o aluno.
<u>P2</u>	Salário, má realização profissional na escola privada e contradição do número de alunos atendidos por sala na rede pública e na rede privada;	Tornar-se uma pessoa mais paciente, mais tolerante; se sente realizada.
<u>P3</u>	Ter mais orientações de pessoas que entendem mais do que os professores que estão na prática; dar continuidade nas orientações.	Poder ensinar; que os alunos dão resposta, que eles estão crescendo.

Observando o quadro, nota-se que P1 enfatiza a ação, pois se preocupa com aquilo que propõe sem mencionar questões comportamentais. Em contrapartida na prática demonstra outras preocupações:

“Ao retornar a sala S (P1) emprestou 1 caixa de lápis de cor para G. fazer a atividade, ele pegou o lápis cor-de-rosa, já tinha colorido o pato de verde. Olha para os lápis de cor de fecha a caixa. Enquanto isso, S. mimeografa outra atividade. G. devolve a caixa de lápis para S. e usa os seus. G. se nega a usar os lápis emprestados, tenta buscar os coletivos, mas S. oferece os que ela emprestou. Ele não quer e volta para a carteira, senta e logo levanta. Uma criança passa entregando a atividade G. se recusa duas vezes a receber. Quase todo momento S. chama a atenção dos alunos E, A... sempre em voz alta e disse a M que ele ficará sem educação física se ele não parar de brincar. Bem autoritário. Alias S. quando vai para a lousa explicar sempre fala em voz alta e virada em direção a sala.” (Observação da Pesquisadora - OP)

Na fala de P1, a busca por resultados é evidente, porém sua prática demonstra ações que envolvem disciplina, colaboração e uma certa falta de entusiasmo. Parecendo que,

“Não basta pretender que o professor acredite que a criança deva construir e ser sujeito do conhecimento. Há que se considerar que também o professor precisa ser reconhecido como sujeito de seu fazer cotidiano. É preciso que o próprio professor tenha condições para que ele próprio construa seu conhecimento sobre seu próprio trabalho”. (Dias-da-Silva 1994, p. 46)

A perspectiva de P2 gira em torno de questões políticas, como a questão salarial, o atendimento diferenciado existente entre a rede pública e a privada, revelando um pouco de sua própria vivência profissional em ambas as redes. Considera como positivos, a paciência e a tolerância, sentimentos desenvolvidos ao longo da carreira, não destacando nenhum termo relacionado a sua profissionalização ou mesmo conclusão de seus objetivos didáticos.

A partir das falas das participantes, nota-se que o currículo pelo qual foram formadas as professoras, parece não ter exaltado a importância do ser docente e nem as competências específicas de um professor de educação básica, pois

“É através do currículo que se apresentam as normas, competências e os valores para os quais as instituições de ensino pretendem trabalhar. A questão do currículo também se apresenta de maneira proeminente nas reflexões destes autores, quando discutem a instituição escolar, e esta está relacionada ao conhecimento” (MICHELS, 2005).

Somente o conhecimento estruturado e as habilidades desenvolvidas ao longo da formação são capazes de transformar professores e torná-los capazes de atuar de forma consciente, no sentido de ampliar os seus e os horizontes daqueles que os cercam.

Categoria 4: Práticas docentes

É possível caracterizar que os tipos de práticas docentes são o grupo de ações realizadas pelas professoras com o objetivo principal de favorecer o processo de ensino e aprendizagem. OLIVEIRA (2003) ressalta que em nenhuma outra área se utiliza tanto os recursos didáticos, como na Educação Especial, pois estes objetivam ampliar o alcance das ações pedagógicas pelos alunos.

Neste aspecto a observação em sala de aula foi um instrumento essencial, pois por meio possibilitou-se a problematização da utilização de adaptações pedagógicas que alcançassem a melhor eficiência possível. Desse modo, foram selecionadas ações docentes que apresentassem de modo positivo ou negativo as relações entre professoras – aluno – conteúdo ensinado.

No trecho a seguir, ressaltamos a relação da P2 com o aluno G:

“P2 começa a passar atividades diferenciadas⁴ para G. Enquanto isso professora P1 vai para a lousa e começa a atividade 1 (para a sala) OBJETOS ESCOLARES: CADERNO...

G. pega o celular da professora S. e joga⁵ (celular na sala de aula??? Comentário da pesquisadora)

⁴ Atividade diferente das oferecidas aos demais alunos e de conteúdo distinto. Ex. Atividade de recortar e pintar, enquanto os demais faziam atividades de escrita.

⁵ Brinca com os jogos disponíveis no aparelho celular.

P2 mostra a atividade 1 (para G.) com figuras geométricas (quadrado, triângulo, retângulo) para que G. pinte círculos da mesma cor (no ex. a cor é vermelha)... depois o quadrado, depois o triângulo, para recortar e colar numa outra folha. enquanto isso a professora P1. escreve mais palavras na lousa e depois as lê em voz alta. G. deixou o celular da professora P1 em cima de sua carteira, pega e solta o celular. P2 insiste e aí G. recorta. Ele reconhece a bola (círculo vermelho) e recorta para colar” (Observação da Pesquisadora).

Nota-se que P2 se preocupa com a atividade adotada para G. demonstrando interesse pelas ações realizadas pelo aluno, oferecendo-lhe uma atividade que naquele momento ele consegue realizar.

Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008) destacam que dentro das salas de aula das escolas, não se identifica a existência de um discurso totalmente construído sobre o que se deve ou não fazer, sobre o que está permitido ou sobre o que pode ser uma sala de alfabetização. Merece destaque o fato de que a rede municipal está iniciando o processo de estruturação do ensino de nove anos, fica mais complexo para se definir a proposta de ensino a ser instituída para as crianças que ingressam com seis anos de idade.

P1 enfatiza na grafia e sons das palavras, P2 vai um pouco além afirmando que alfabetizar também é um ato social e P3 acredita na importância da alfabetização e descreve seu percurso didático considerando o ensino para surdos, pois esta é sua única experiência.

Ao questioná-las durante as entrevistas sobre *como* ensinavam a ler e a escrever, e o que entendiam por alfabetizar, as participantes demonstraram dúvidas, pois afirmaram ser muito difícil definir com clareza devido ao fato de realizarem muitas ações buscando o “ensinar”. Tais como, por meio de jogos, músicas, roda de conversa, entre outras.

De modo geral, as professoras desenvolvem ações que oscilam entre a oralidade e a escrita, e a função da família neste processo surge como sendo um fator importante para a criança.

Destaca-se que,

“... no entanto, identificamos, por meio de muitas ações e palavras, múltiplos elementos que convergem bastante para que se possa dizer que existe uma prática sobre regras (escritas e orais) da prática pedagógica do professor alfabetizador. estratégicas duráveis, aquelas que são explícitas nas instituições, nos regulamentos, nos projetos etc. Por outro lado, vislumbramos o que provém das táticas, aquilo que se joga no terreno do outro, que são “apropriações”, “interpretações”, mudanças, reparos e readaptações. Em tais apropriações singulares, os sujeitos reagem a seu modo ante as pressões de cada situação”. (ALBUQUERQUE, MORAES e FERREIRA, 2008, p. 255)

Desse modo, alfabetizar atualmente não é um processo linear, pois se acrescentam a ele o ensino de inúmeras competências, como: a expressão oral, gestual, musical, poética, bem como a escrita inicial que valoriza o conhecimento histórico do aluno e aquele que ele constrói no decorrer de sua vida escolar.

Na sala de aula regular encontra-se a diversidade, a heterogeneidade e é nela que espera-se, verificar-se-ão os indícios de práticas inclusivas. Diante disso, supõe-se que a observação da sala de aula permite identificar o entrelaçamento dos discursos pedagógicos com a ação docente efetivada.

O trecho a seguir ilustra de modo significativo a dificuldade da relação entre o aluno G. e o contexto de sala de aula:

“ Ao retornar à sala, P1 emprestou uma caixa de lápis de cor para G. fazer a atividade, ele pegou o lápis cor-de-rosa, já tinha colorido o pato de verde. Olha para os lápis de cor e fecha a caixa. Enquanto isso, P1 mimeografa outra atividade. G. devolve a caixa de lápis de cor para P1 e usa os seus. G. se nega a usar os lápis emprestados, tenta buscar os coletivos, mas P1 oferece os que ela emprestou. Ele não quer e volta para a carteira, senta e logo levanta. Uma criança passa entregando a atividade. G. se recusa duas vezes a receber” (OP).

Nota-se que P1 buscava alternativas para que o aluno G. se integrasse ou ao menos, se ocupasse, pois devido as dificuldades de comunicação, a professora utilizava prioritariamente a oralidade e alguns gestos para se comunicar e ensinar para o aluno.

Em outro momento, durante uma das atividades aplicadas na sala de aula observou-se o seguinte:

Atividade: famílias silábicas

PA-PE-PI.../TA-TE-TI.../BA,BE,BI...etc... A assistente de sala P2 auxilia G. mostrando em seu próprio caderno o que ele escreveu e por gestos fala com ele. G. vai escrevendo, olhando no seu próprio caderno e acertando. P2 sinaliza com expressões de sorrisos a cada acerto. Hoje, G. está calmo, sorriu para a pesquisadora. Comunica-se com P2 mostrando os colegas fazendo a cópia. G. desenhou na folha que P1 entregou para a atividade 1; P2 explica a ele como faz, pedindo que ele a olhe (a atividade é sobre contagem de letras). G. acompanha. P2 escreve numerais no cabeçalho da folha de atividade, de 1 a 9 e vai mostrando um a um. G. balança a cabeça mostrando que entendeu (Observação Pesquisadora).

A lousa foi um dos recursos utilizados para esta atividade que foi oferecida a todos os alunos. Entretanto o aluno G. realiza a primeira atividade e em seguida realiza uma atividade paralela com o apoio de P2, demonstrando assim suas capacidades e habilidades quanto à compreensão das atividades quando explicadas de modo significativo.

Outro momento que ressalta a capacidade de aprendizagem de G. foi exemplificado na observação seguinte:

P1 faz a leitura das palavras e pede aos alunos atenção quanto ao som das palavras, letras e depois conta o número de letras de cada palavra. Enquanto isso, G. continua a atividade na folha. P2 associa canetas coloridas com os números para que . consiga fazer a contagem das letras (cada caneta é colocada sobre cada número escrito na folha). Os outros alunos contornam as letras das palavras com lápis de cor (OP).

Percebe-se que P2 busca uma alternativa para que G. possa compreender sua explicação e isso reforça que há, aparentemente, preocupação com a relação a que o aluno acesse o conhecimento e se ele consegue expor o que sabe.

A relação com P3 é distinta, pois ela fica sozinha com ele em uma outra sala, na qual realiza atividades exclusivamente para ele:

Na sala, G. e P3 procuram figuras de animais em revistas. Quando a pesquisadora chega, G. a olha e P3 pede que o aluno a cumprimente, sinalizando em LIBRAS. Ele mostra-se envergonhado mas em seguida faz o sinal correspondente à saudação: olá!

P3 faz os sinais para que G. possa ser familiarizado com a LIBRAS; G. procura as figuras do porco e do pato. P3 localiza o proco e G. está em busca da

figura do pato. P3 diz que está trabalhando os animais para depois apresentar a história da arca de Noé em LIBRAS no computador. Ao final de um tempo, sem obterem sucesso na busca da figura de um pato, P3 sugere que o aluno o desenhe e sinaliza "PATO". G. sorri (OP).

Ao pretender analisar as práticas das professoras, foi possível observar que existem intenções efetivas por parte delas, de buscar a inclusão do aluno, que chegam muitas vezes, a transparecer em algumas das suas ações. Contudo, para elas próprias, tais ações parecem não ser eficientes o bastante, por considerarem que a reação do aluno G. não é imediata.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de dados documentais permite considerar que no Brasil, ao longo das décadas da segunda metade do século XX, parece ter havido inúmeras e sucessivas tentativas de que nos protocolos fossem explicitados os diversos modelos segundo os quais, a formação de professores deveria ocorrer.

Via de regra, tais documentos permitiram observar que os princípios para a formação de professores buscou, constantemente, adequar-se às concepções de homem, educação, incorporadas socialmente e vigentes nos diversos períodos em que foram divulgados.

Assim, e também nos primeiros anos desse novo século XXI, apresentam-se novas discussões sobre a educação especial que possivelmente refletirão na formação dos futuros profissionais da Educação Brasileira.

Nota-se que a transposição dos fundamentos teóricos para a prática docente é um dos maiores desafios para os professores na atualidade.

Nesse aspecto o presente estudo permitiu observar que, ao lado das inúmeras atribuições que têm sido agregadas às funções do educador, preconiza-se muitas vezes, métodos e práticas pautadas em perspectivas teóricas que para os professores, é como se não existem, por não contribuírem de maneira objetiva ao trabalho docente que desenvolvem.

Ao considerar que a prática e a teoria são indissociáveis (TARDIF, 2002) cabe ressaltar a reflexão das consequências promovidas por essa indissociação. Embora o presente estudo tenha se restringido à análise de um contexto escolar específico, é possível inferir que tais consequências devam perpassar a todas as demais modalidades e níveis de ensino.

Como frutos dessa constatação, novas questões de pesquisa puderam ser identificadas e que requerem ser aprofundadas em estudos posteriores, tais como: Como os professores desenvolvem suas práticas docentes nos contextos específicos e diferenciados, em sala de aula? Até que ponto seguem acreditando que os conhecimentos por eles empregados não decorrem dos conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer de sua formação docente e pessoal? O que suscita a aparente ausência de credibilidade dos professores em relação à pesquisa educacional e sua aplicabilidade? O que tem motivado a aparente insatisfação generalizada dos professores quanto ao trabalho que desenvolvem? Em que nível a pesquisa científica tem conseguido promover o enfrentamento de questões importantes, refletindo em resultados palpáveis requeridos para a prática docente?

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. (1988).

_____, Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Brasília, 1996.

_____, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Especial, Série Atualidades Pedagógicas n. 04, Rinaldi, G. et AL (orgs) – Brasília: SEESP, 1997

_____, Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares – SEB/SEF/MEC, Brasília: 1999.

_____, Ministério da Educação, SEED. Salto para o futuro: Educação Especial: tendências atuais. Secretaria de Educação a Distância. CARVALHO, R. E. Integração e inclusão: do que estamos falando? Brasília: MEC; 1999.

_____, O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2004.

_____, Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

_____, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

_____, Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.

ALBUQUERQUE, E. B. C; MORAIS, A. G. e FERREIRA, A. T. B. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?**. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2008, vol.13, n.38, pp. 252-264. ISSN 1413-2478.

BERBERIAN, A.P., GUARINELLO, A.C., MASSI, G. **Surdez e linguagem escrita: um estudo de caso**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. 2007, v.13, n.2, p.205-218.

BRANDÃO, C. R. (org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

DORZIAT, A. Concepções de ensino de professores de surdos. Grupo de trabalho: Educação Especial, n.15, 25ª ANPED, Caxambu, 2002.
<http://www.anped.org.br/reunioes/25/anadorziatt15.rtf>

FLEITH, D. S. COSTA Jr., A. L. Métodos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento: o que é relevante considerar. In: DESSEN, M A.; COSTA, JR., A.L. (orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.37-49.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FONTES, R. S. História da Educação Especial no Brasil. **Revista Presença Pedagógica**. Nº 54 (Novembro/Dezembro). Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2003.

FREITAG, B. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo, Cortez: autores associados. 1989 (coleção polêmicas do nosso tempo).

GARCIA, R. L.(org.). Novos olhares sobre a alfabetização. In: ARAUJO, M. S. **Ambiente alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar de culturas**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 140 – 159.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000 (coleção formação de professores).

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

GESUELI, Z. M. e MOURA, L. de. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.110-122, jun.2006 – ISSN: 1676-2592.

GLAT, R.; FONTES, R. de S.;PLETSCH, M. D. Cadernos de Educação 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã. UNIGRANRIO Editora, Rio de Janeiro, p. 13-30, nov., 2006. ISSN: 1679-6349.

JANNUZZI, G. S. de M. Ensino Comum / Ensino Especial. **Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências**. Marília, SP: v.4, n.2 (1995). P.37-46.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, Set. 1998, vol.19, no.46, p.68-80. ISSN 0101-3262.

_____. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: 23ª Reunião Anual da ANPEd, 9, 2000. **Anais**. Caxambu, Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública, a pedagogia crítico social dos conteúdos**. Goiânia, Edições Loyola, 1984. 17º Edição. (coleção educar I).

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica da perspectiva de mudança. **Educação e sociedade: revista da ciência da educação** /Centro de estudos educação e sociedade. Campinas, Cortez. vol. 20. n.60 n. especial. 1999.

LUDKE, M.; MOREIRA, A.F.B.; CUNHA, M.I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação e Sociedade: revista da ciência da educação** /Centro de estudos educação e sociedade. Campinas: Cortez. vol. 20. n.60 n. especial. 1999.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5. edição. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTI-ALVES, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

MENDES, E. G., GRAVENA, A. C., SERRA, M. N. **A percepção do processo de escolarização de alunos com necessidades educativas especiais inseridos no ensino regular**. 23ª Reunião Anual, 24 a 28 de setembro de 2000, Caxambu, MG.

MICHELS, M. H.. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n.2, ago. 2005.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (orgs). Currículo, cultura e sociedade. APPLE, M. W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?** São Paulo: Cortez Editora, 1994.

NASCIMENTO, L. C. R. Um pouco mais da historia da educação do surdo segundo Ferdinand Berthier. ETD – **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.253-262, jun.2006 – ISSN – 1676-2592.

NISKIER, A.(coord) **Reflexões sobre a educação brasileira: O compromisso com a Qualidade do Ensino**. Brasília: Conselho Federal de Educação. 1992. p.14-

NOGUEIRA, A. S. & SILVA, I. R. A Construção das Identidades Surdas no Contexto da Clínica Fonoaudiológica. **Revista Intercâmbio**, volume XVII: 69-82, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

NÓVOA, A. O passado e o Presente dos professores. In:____. NOVOA, A. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995, 2ª Edição.

_____, Esboço de um modelo de análise da profissão professor.

In:____.NOVOA, A. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995, 2ª Edição.

OLIVEIRA, F. I. W. . A importância dos recursos didáticos no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais. In: GARCIA, W.G.; GUEDES, A.M.. (Org.). **Núcleos de Ensino**. 1ª ed. São Paulo: FUNDUNESP, 2003, v. 1, p. 21-24.

PINTO, F. B. **Vendo vozes: a história da educação dos surdos no Brasil oitocentista**. Monografia em história, UERJ, RJ, 2005.

QUADROS, R. M. Desafios na formação de profissionais na área de surdez. IV Congresso Internacional e 10º INES “Surdez e universo internacional” de 14 a 16/09/2005.

_____. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. **Temas em Educação IV**. São Carlos: EDUFSCAR, 2004.

QUEIROZ, M. A. S. e SILVA, R. do S. A. **A Formação do pedagogo na Educação Especial: um estudo descritivo**. Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de habilitação em Administração Escolar. BELÉM – PA: Universidade da Amazônia, 2001.

RIBEIRO, P.R.M. & CASSORIA, R.M.S. (1995) Um estudo sobre o discurso de um grupo de profissionais de um ambulatório de saúde mental na rede estadual de saúde. In: **Revista Paulista de Psicologia e Educação – Doxa**. Unesp. Faculdade

de Ciências e Letras. Departamento de Psicologia da Educação. Ano 1 – v. 1 – n.02, MAI/AGO, 1995.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, dezembro 2004.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 mar. 2009. doi: 10.1590/S0101-73302004000400007.

SANTOS FILHO, J. C. dos e GAMBOA, S. S. (orgs.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SASSAKI, R. K. **Inclusão – Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STELA, F. **Distúrbios depressivos em um centro de atenção primária: prevalência momentânea e análise do discurso dos pacientes**. Campinas, SP: Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. Tese de Doutorado.1991

SKLIAR, C. . A invenção e a Exclusão da Alteridade “Deficiente” a partir dos Significados da Normalidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 24, n.2, p.15-32, jul./dez. 1999.

_____. **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Dimensão, 1998. p.11.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan-Abril, número 025. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, Brasil, pp. 5-17, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M.J.M. **Metodologia de pesquisa-ação**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2002

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 13, n. 3, dez. 2007, p. 399 - 414.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. (Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZANIOLO, L. O. **O papel da universidade na formação artística, docente e científica do profissional de dança: a percepção de ex-alunos**. Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar (205 p).

APÊNDICE

OBSERVAÇÕES

Observação nº 1, 17/05/2007⁶

Horário: 13h30 as 16h30

Quando cheguei os alunos estavam na aula de música com o professor Eric, o professor canta com o auxílio do teclado e as crianças batem palmas, cantam e batem os pés. A Professora S. fica na sala, não participa com o professor de música. O professor repete a mesma música varias vezes. G. sai da roda e senta-se do lado da professora S. A atividade na aula é em roda com movimentos e música, pegar a rosa e pensar para quem vai dar (seria um movimento de alongamento). Essa aula aconteceu no anfiteatro da escola, depois em fila os alunos foram até o pátio para irem ao banheiro e beber água. Em seguida subiram para a sala de aula. Hoje estão presentes 20 alunos, eles sentam em dupla. Assim que chegaram na sala sentaram e abriram os cadernos para copiar o que estava escrito na lousa. A professora S. utiliza letras de forma maiúscula, estava escrito na lousa o nome da cidade, a data e logo abaixo a frase: SEJA CUIDADOSO COM AS COISAS. (não entendi muito bem, me parece o pensamento do dia).

A sala de aula: painel de ajudante, painel de aniversariantes, calendário, alfabeto, numerais, painel de sentidos e hábitos de higiene. A palavra LOUSA escrita numa etiqueta de papel para nomear, a mesma coisa com a PAREDE.

O fato da professora S. pedir silêncio a todo momento me chamou a atenção, o aluno G. esta sentado no fundo da sala, não teve acompanhamento enquanto os outros alunos escrevem. Apresentou-me aos alunos depois de 20 min que eu estava presente na sala.

Atividade: S. escreveu na lousa a música do Pato e pediu à uma aluna que fosse pedir o rádio na secretaria da escola, em seguida pediu novamente a mesma aluna fosse na secretaria solicitar que a tomada da sala 9 fosse ligada. Enquanto isso S. foi lendo na lousa apontando com a régua para as palavras.

G. não copiou a lição da lousa, porém ficou eufórico quando a energia foi desligada e depois ligada. Ele senta sozinho, anda pela sala de aula, vai até a professora para ver o rádio.

As crianças conversam entre si, não gritam, olham os cadernos uns dos outros. Quando a professora pede silêncio as crianças respeitam. Porque pedir silêncio toda hora para crianças que conversam normalmente? Essa troca não é parte do processo de aprendizagem?

G. pede para a colega afastar a carteira sinalizando com as mãos, sentou-se um pouco mais a frente (pulou 1 carteira), levanta e senta... senta e levanta. Começa a música.

S. não foi até G. para ver se ele copiou a lição. O que isso significa?

As crianças gostam da música do pato, acompanham o ritmo com a voz e cantam, G. balbucia, se vira e pega no cabelo da colega, ela sorri.

S. vai perguntando sobre o que o pato faz e a partir disso vai escrevendo palavras na lousa, ex. PATETA, CANECO, MARRECO, POLEIRO, CAVALO, GALO, JENIPAPO... Enquanto isso G dispersa, levanta, não se atenta a professora, nem olha para a lousa. S. trabalha rima, coloca a música para tocar de novo e de repente corta a energia do rádio por mau contato.

⁶ Azul: descrição; vermelho: comentários da pesquisadora; preto: relações: professora-aluno e aluno-aluno. Professora S: responsável pela turma; G: aluno surdo observado; T: assistente de sala.

Porque G. não participa? Fica todo momento mexendo nos objetos dos outros alunos (bolsa, estojo). Será que ele entende?

Notam a minha presença, tanto G. quanto a garota sorriem.

Atividade: S. pede que todos peguem o lápis vermelho e entrega a folha mimeografada para os alunos circularem as palavras. S. entrega a folha para G. e por meio de gestos explica que é para circular as palavras que ela destacou na lousa. G. olha para os lados. Quem sabe tentando entender o que é para fazer, enfim S. vai até G., mas copia a lição da lousa no caderno dele.

S. me informou que tem 32 alunos matriculados na sua turma, 24 freqüentes. Grande parte dos alunos é oriunda da favela próxima da escola. Alguns foram transferidos para escolas estaduais, pois estavam na fila.

Recreio: pátio grande com bancos, espaço, as crianças correm. G. joga futebol usando como bola uma garrafa de plástico. Pega merenda da escola que é entregue por uma senhora que passa dando bolachas. No pátio tem inspetor de alunos, eles se espalham para observar se os alunos. G. brinca de pega-pega com crianças que não são da sua turma (1ª D), depois procura os colegas da sua turma, logo sai e anda sozinho pelo pátio. Brinca sempre empurrando, mas sem machucar ninguém. Não é ignorado pelos colegas. Interação positiva.

Deu o sinal, as crianças vão para suas filas (1ª e 2ª séries) aguardam as professoras uns 10 min, sobem a rampa em fila, chegando na porta da sala os meninos aguardam as meninas entrarem primeiro e depois entram (do mesmo jeito que era em 1988 quando eu estudava a 1ª série numa escola estadual, ou seja, isso não mudou, escola arcaica ou tradicional?), depois voltando para a sala continuam a atividade de circular outras palavras com a cor azul. G. não senta para fazer a atividade, os outros vão fazendo, com outra cor outras palavras conforme S. ia solicitando.

G. tenta pegar o lápis do colega que empurra, inclusive a cor do lápis que ele tenta pegar é de cor diferente da que S. pediu. Isso mostra que ele não acompanha a atividade. S. passou uma ultima cor para as duas palavras restantes pediu para grifar e depois para pintar os patinhos estampados na folha.

G. joga lixinho do apontador no colega da frente e fica apontando seu lápis. Quebra a ponta e ele leva para S. apontar Enquanto isso ele mexe nas coisas da mesa da professora, levanta o estojo e os papéis. No canto da sala ao lado de um dos armários da professora em uma caixa com lápis coletivo e um lixo pequeno para que os alunos possam apontar os lápis. G. se aproxima dos colegas com comunicação por gestos e logo S. chama sua atenção para que ele não pegue nada dos colegas.

G. pega outra folha para iniciar a atividade, pois a primeira folha que pegou ele amassou. Foi buscar lápis de cor na caixa do coletivo, ele tem vários no seu estojo.

G. foi ate a mesa da prof. S quando ela saiu da sala para buscar o mimeografo e desligou o aparelho celular dela que estava sob a mesa (não entendi porque durante a aula S. deixa seu cel na mesa? Isso é no mínimo estranho. Demonstra algo como atenção dividida entre dar a aula, observar alunos e ainda atender o celular caso ele toque)

Ao retornar a sala S. emprestou 1 caixa de lápis de cor para G. fazer a atividade, ele pegou o lápis cor-de-rosa, já tinha colorido o pato de verde. Olha para os lápis de cor de fecha a caixa. Enquanto isso, S. mimeografa outra atividade. G. devolve a caixa de lápis para S. e usa os seus. G. se nega a usar os lápis emprestados, tenta buscar os coletivos, mas S. oferece os que ela emprestou. Ele não quer e volta para a carteira, senta e logo levanta. Uma criança passa entregando a atividade G. se recusa duas vezes a receber. **Quase todo momento S. chama a atenção dos alunos**

Elias, Andrey... sempre em voz alta e disse a Giovane que ele ficará sem educação física se ele não parar de brincar. Bem autoritário. Alias S. quando vai para a lousa explicar sempre fala em voz alta e virada em direção a sala.

G. pega o tubo de cola, abre e joga na bolsa da colega da frente. S. intervém firme dizendo que não pode, alertando as crianças que não o deixem pegar cola de ninguém.

Observei que a escola oferece material para os alunos carentes. S. pede a um aluno que chame a estagiaria assim que ela chega a professora pede que ela fale para a Diretora que ela resolva a questão, pois G. estava jogando cola em todo mundo, amassando a folha da atividade, não fazendo a atividade. A estagiaria sinaliza para G. que vai ligar para o pai dele. G. fica assustado. Não seria melhor que a estagiaria sentasse com G. para ajudá-lo?

G. fica sentado em sua carteira, mexendo no estojo. Tentei me aproximar fazendo sinal com a mão, G. fez expressão de negação. Talvez não foi um bom momento para tentar uma aproximação. S. pede aos alunos que tragam as folhas das atividades para que ela guarde nas pastas dos alunos que ficam no armário da sala, conforme ela chama pelo nome eles vão levando as folhas.

G. pegou a folha da 1ª atividade, não seguiu as cores indicadas por S.

A tia de G. foi chamada, logo chegou o menino ficou assustado. Ele se nega a dar a pasta azul que esta na sua bolsa para S. e se nega a ir com a tia, ele sai chorando pelo corredor entre as carteiras. A tia levantou a mão como se incinuassem que fosse bater e em seguida deu um tapa no bumbum dele. Comunicação gestual e simultaneamente desrespeitosa, G. foi embora às 16h20.

Observação nº 2, dia 18/05/2007

Fui até a escola e G. não compareceu a aula. Não fiquei na aula, mas antes de ir embora falei com a professora S. ela me informou que G. não tem pasta sobre seu histórico, isso foi confirmado por Zaufa (supervisora da rede municipal que fica na escola). Também segundo S. o aluno G. nunca foi ao fonoaudiólogo, a pouco tempo que a família a pedido da escola foi atrás de atendimento no Hospital das Clínicas. Mas uma informação dada por S. ela acredita que G. ouve algo, mesmo que bem pouco e fala isso devido a sua interação com ele. Zaufa me disse que as informações de histórico de G. serão as dadas pela família.

Observação nº 3, dia 21/05/2007

Hoje é segunda-feira, no momento da entrada acompanhei um ritual, a Diretora (primeira vez que vejo a Diretora, inclusive quando fui para entrar no pátio ela me perguntou quem eu era, disse que estava observando uma criança da turma da prof. S e meu nome, ai ela lembrou, pois deixei uma copia do meu projeto na mesa dela, quem me recebeu na escola foi a Zaufa, a coordenadora pedagógica, a Prof. Eduarda e a Professora S.) A Diretora com o microfone na mão vai pedindo silêncio e que as crianças fossem para a fila. Começa a fazer uma oração e em seguida reza um Pai-nosso... orações cristãs), depois pede que as crianças das 1ª e 2ª séries subam para as salas, ficando no pátio as crianças do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Chegando na sala, algo mais eclético, são feitas orações de agradecimento pelo dia. A estagiaria entra na sala e ficará com G. Hoje vieram 20 alunos, eles estão levando o caderno para S. ver a lição. G. copia o cabeçalho da lousa. Frase do dia:

DEUS CONTROLA A MINHA VIDA. Na minha opinião a escola deve ser laica, caso tenha aula de religião que é previsto na LDB 9394/96, alias é facultativo, não vejo problema em ensinar a historia das religiões e não apenas o modo cristão de ver o mundo.

S. comenta com a estagiaria sobre a necessidade de apoio das famílias quanto a lição de casa, “as mães podiam ver os cadernos, ajudar...”. A estagiaria que é assistente de sala formada em pedagogia convocada pelo ultimo processo seletivo da prefeitura municipal fica um sim ou não em cada sala de 1ª serie, segundo S essa foi uma solicitação antiga das professoras da rede municipal. Ou a diminuição de alunos por sala ou uma assistente – que no caso é contratada por 22h semanais.

Atividade: famílias silábicas

PA-PE-PI.../ TA-TE-.../ BA-BE-BI.../ RA-RE-RI.../ DA-DE-DI.../ LA-LE-LI.... A assistente de sala (T) auxilia G. mostrando em seu próprio caderno o que ele escreveu e por gestos fala com ele. G. vai escrevendo olhando no seu próprio caderno e acertando, T sinaliza com expressões a cada acerto (sorriso).

Hoje G. esta calma, sorriu para a pesquisadora. Se comunica com T. mostrando os colegas fazendo a cópia. G. desenhou na folha que S. entregou para a atividade 1., T explica a ele como faz pedindo que ele olhe para ele, a atividade é sobre contagem de letras, G. acompanha. T escreve números no cabeçalho da folha da atividade de 1 a 9 e vai mostrando 1 a 1 para G. que balança a cabeça mostrando que entendeu. Com o lápis de cor laranja T circula letra por letra para que G, visualize e conte. T faz associação dos dedos da mão com os números escritos na folha (1 mostra 1 dedo...) T sugere o uso do ábaco e a prof. S sugeri jogos de madeira com letras (comentam entre si).

S. faz a leitura das palavras e pede aos alunos atenção quanto ao som das palavras, letras e depois conta o nº de letras de cada palavra.

Enquanto isso G. continua fazendo a atividade na folha, T associa canetas coloridas com os números para que G. consiga fazer a contagem das letras. (cada caneta é colocada sobre cada numero escrito na folha). Os outros alunos contornam as letras das palavras com lápis de cor.

Uma dúvida, e o som das letras? G. consegue associar numero com letras e letra

com números. Mas e o som? Quem sabe em outra atividade ou momento.

G. balbucia enquanto conta cada caneta que equivale a uma letra. Percebo que as cores não são referência mais sim a quantidade de caneta por cada letra. Na palavra PATA é colocada uma caneta sobre cada letra e o resultado é 4, e assim por diante. G. vai se apropriando por repetição, em alguns momentos reconta para ter certeza do numero de letras e confere com as canetas.

T. sempre solicita que G. olhe para o rosto dela. G. coloca as canetas sobre as letras, vai fazendo e confirmando por meio do olhar para T. A letra do aluno G. é de forma e grande, maior que uma linha de caderno, T pede para ele diminuir a letra, gesticulando, ela ajuda G a terminar o desenho que tem na folha da atividade. G. acerta o numero de letras e me olha (pois estou sentada na fileira do lado dele) e sorri.

Atividade 2: vogais – contar quantas tem. OLHO: 2; TARTARUGA: 4

G. mostra sua folha para o colega de trás e depois se vira para pintar o desenho. S ressalta que não importa se repete a vogal é para contar todas. G. olha para os colegas, logo se vira para T, ele recorta sua folha para colar no caderno, antes vai ate a mesa da S. e pede a folha da atividade 2. G. faz copia da lousa, pois S. cola

uma folha de sulfite mimeografada na lousa e faz a atividade nela. **Um verdadeiro teste de visão.** S. escreve na lousa ao lado da folha as palavras para contar o número de vogais e o número de consoantes também. G **não se preocupa**, com vogais e consoantes, completa o quadrado com os números.

Sua relação com T. é de confiança, respeito. T se comunica bem com ele, por gestos, sinais, escrita em papel (como os números, letras) e G. compreende apesar de não diferenciar vogais de consoantes.

G associa a bandeira do desenho da atividade 2. com a bandeira estampada no seu tênis. T auxilia G a pintar. Em seguida ele vai para o recreio. G. não termina de pintar os desenhos. S precisava de fotos de jornais e revistas sobre esporte, comentou comigo e com T, ofereci jornais de esporte que tinha em casa, fiquei de trazer à escola na próxima observação.

Observação nº 4, 24/05/2007

Ao chegar, depois do recreio vi que na lousa já tinha uma atividade com números, o cabeçalho e a frase: “Deus cuida do nosso coração”. A atividade escrita na lousa era de numerais de 0 a 60 para pintar os quadradinhos em torno de cada um dos números.

Atividade 2: Conjuntos (ver anexo a atividade impressa). A explicação de S. é por via oral e diante da lousa, colando a folha impressa da atividade na lousa e resolvendo o exercício juntamente com os alunos. G. faz uma atividade de colagem sobre o corpo humano, recorta de varias revistas partes do corpo e, desenha as outras que faltam (olhos, cabeça, braços, pés, pernas, **ah! O ouvido fez maior que os outros órgãos**) T. acompanha G na atividade de colagem, **que é específica para ele** . Enquanto isso S. aguarda os outros fazerem a atividade 2.

Os alunos realizam a atividade 2 olhando na lousa e pintando os quadradinhos de acordo com a cor que S. pintou. O aluno X pergunta quantos cachos de uva tem. S responde que um, e que se fossem quantas uvas seria diferente.

G. observa T folhear uma revista para escolher o que vai recortar (para colar na atividade), consigo me aproximar de G., nos comunicamos por gestos (com as mãos, olhar, sinais com a cabeça). Ao ver uma revista localiza a foto de um celular, balbucia e mostra para T. Antes ele recorta uma figura com três adultos e aproxima da figura do celular T. explica que é para ele terminar de desenhar o telefone (gesticula com a mão) e depois colar outra figura para complementar.

G. completa a figura do celular, desenha o teclado misturando letras com números, cola a outra figura, devagar põe a cola. **Utiliza folha de sulfite grande (tamanho de folha de raio x) isso facilita para G. desenhar num espaço maior.**

S. mostra para T. umas pastas da editora atica com atividades para G. Fala para T. que deve guardá-las logo antes que os outros queiram ver e fazer todas ao mesmo tempo.

Atividade 3: Recorte e cole as peças na ficha 14. quadrados, triângulos e retângulos de vários tamanhos e cores, pintar essas (figuras) pontilhadas e colar na outra folha segundo o tamanho da figura. Descubra o lugar de cada peça (esse é o título da

atividade). Tanto S. como T. ajudam G. a pintar as figuras enquanto ele pinta 1 figura, auxiliam em outras (figuras).

Na pintura das figuras G ultrapassa as linhas pontilhadas, porém não tanto que não de para perceber o formato das figuras. Acompanhei com G uma atividade – essa do recorte – T precisou ir para a outra sala de 1ª série. Consegui me comunicar e fazer entender. G. fez as colagens e pintou as figuras **entendeu transmitiu essa informação por gestos, por isso acredito nisso.** A diferença das figuras grandes e pequenas. S. passa pelas carteiras vendo se os alunos estão fazendo a atividade 3 (diferente da atividade de G.), atentando aos alunos sobre o seu objetivo com a atividade, que eles destaquem as palavras – contornando-as - e pintando o espaço (quadrinhos) das palavras na cruzadinha bem de leve, bem clarinho, muitos têm dificuldades para pintar bem claro (por volta de uns 15 alunos).

Hoje o aluno Y (outro aluno que não é o sujeito) está sentado separado da turma (próximo da lousa) porque conversa e não fica quieto (segundo S.).

G. está fazendo a atividade 2 de contagem e associação dos números com quadrados. 1º fiz a contagem por figura; 2º T fez a contagem por algarismo numérico para cada figura (um coração colocava abaixo o número 1). Fomos para o jantar, na volta G colocou o nome nos desenhos e logo a tia dele chegou. T disse que eu levaria os desenhos, aproveitei e falei para ela que conversaríamos depois, pois estou fazendo uma pesquisa.

Observação nº 05 – 05/06/2007

Aula de Educação Física

Espaço: três quadras (1 coberta e outras 2 sem cobertura), areia com telas ao redor, parque com escorregador, gangorra e gira-gira. Quando cheguei G estava na areia, os outros alunos estavam na quadra coberta com a professora de Ed. Física (que não é a responsável pela turma). O professor da turma 1º D chega e começa a organizar o futebol. G. está na areia com mais três colegas. Ele faz bolo de areia (quando cheguei ele me viu, sinalizou e mostrou o bolo). **Tem várias turmas tendo aula de Educação Física ao mesmo tempo, pois o espaço é bem grande.**

G. se concentra com um pedaço de madeira na mão e faz um buraco. Bate o pedaço de madeira em outro que faz um som, o aluno E. chega pega a madeira, G. balbucia olhando para mim, mostrando que o aluno E. pegou algo dele.

O aluno V. chega e empurra G., novamente ele olha **como se mostrasse o que o colega está fazendo.**

G. cava, mexe na areia e os colegas fazem um castelo. G. junto com o aluno E. mexem na madeira, o professor veio até próximo da areia e disse: “Faz a ponte”. Eles vão cavando na areia (alunos V., E e G). G quer colocar o balde de areia para apoiar a tabua. Muda a posição da tabua e mexe na areia, V. vem ajudar. Ao lado 2 crianças brincam com um cone cheio de areia e água. V. chega perto e G. sinaliza que é para por água mostrando com as mãos. O aluno E. chega e diz: “Não precisa por água” e tira a tabua, ele segura uma garrafa com água e cava mais o buraco na areia. G. coloca a tabua novamente como se fosse uma ponte. O aluno E joga a água, G comemora, põe a mão na areia molhada, faz um morro. A. reclama pois os colegas jogaram água nele e no cone cheio de areia molhada.

G. modela a areia molhada em cima da ponte (tabua), o aluno E. também faz a mesma coisa. G me mostra com gestos que fez uma ponte. G e aluno E colocam areia na ponte e sinalizam um para o outro. Chegam mais dois colegas (de outra turma) um ajuda E e G, outro ajuda A. Revezam-se para buscar água. G. joga água

por debaixo da ponte. E. faz uma bolinha de areia molhada e G. o imita. Joga a bolinha de areia de uma mão para a outra. O outro colega que chegou também fez uma bolinha de areia. G. continua jogando a bola de uma mão para a outra. Os meninos que chegaram são da 2ª série A, um deles esta do lado de G e fala com ele, **parece não saber que G. não ouve**, G balbucia para ele.

De repente disputam a peneira, G. puxa com tudo, E. vem e me mostra que G. jogou areia nele. G. logo solta a peneira e pega o baldinho, põe areia molhada no baldinho.

G. pega a peneira põe areia e deixa em cima da ponte. G foi buscar água, uma menina pegou da mão dele, rapidamente ele virou a peneira de areia na cabeça dela (a menina é da 2ª série).

Um menino da 2ª série pede a peneira emprestada (apontando), G. olha para a pesquisadora (Érika), eu gesticulo que sim, mas ele olha, pega com as mãos um punhado de areia e dá para o menino.

G. usa a garrafa plástica como rolo para amassar a areia. Quando se aproxima o final da aula o professor chama os alunos para lavarem as mãos e irem para a fila. Uma menina me chamou a atenção – N – tem paralisia cerebral, era ela que tomava a peneira de G. no parque. N. não fala, ouve, entende quando pedimos ou perguntamos algo. **Ela e G se desentenderam em alguns momentos passageiros.**

No recreio: as crianças sobem para a sala e buscam seus lanches, G. desce e vai para a cantina. S e aproxima de mim com um picolé e o cadarço desamarrado, faz sinal pedindo que eu dê o laço. O recreio de hoje teve musica ambiente (Guilherme Arantes), as funcionarias da escola dão maçã para quem não trouxe lanche. Dois meninos sobem num poste que fica no pátio, a coordenadora veio e levou os dois para sentarem no corredor (próximo da sala dos professores). Deu o sinal e as crianças aguardam as professoras em suas respectivas filas, organizadas por série.

A professora E. esta ficando com G. de manhã.

G. está sentado com a carteira bem colada na mesa da prof. S. G. foi para a lousa, desenhou um quadrado com linhas e olha no caderno de um colega e escreve na lousa. **A escrita dele é garatucha**, ex. AOZFO, algumas palavras copia corretamente, a palavra NOME, é um exemplo.

A professora S. apaga uma parte da lousa, faz linhas e escreve: o dia da semana, dia mês, ano. Na linha debaixo escreve: nome (deixa um espaço) mais a frente 1ª D e a seguir a frase do dia: “Obrigada Deus por este dia”. Prof. T. chegou na sala sentou-se ao lado de G., ela começou a explicar algo, depois pediu para G. pegar seu caderno e a mochila, T buscou. G. pegou uma caixa de sapato que estava sob a mesa da professora S. balançou e fez barulho. T. pega a pasta com as atividades que a coordenadora para S. para escolher algo para passar para G.

Será que foi planejado o que seria dado para G? Já tem uns 10 min que foi escrito o cabeçalho na lousa, nem G. nem outros alunos começaram alguma atividade. Seria muito tempo de espera?

A Coordenadora Pedagógica separou um material pré escolar para G. Esse material fica dentro do armário da professora S. e é dado somente para G. mesmo tendo cópias para os demais alunos. Essa turma ingressou na 1ª serie com 6 anos de idade.

T. começa a passar atividades diferenciadas⁷ para G. Enquanto isso professora S. vai para a lousa e começa a atividade 1(para a sala) OBJETOS ESCOLARES: CADERNO...

⁷ Atividade diferente das oferecidas aos demais alunos e de conteúdo distinto. Ex. Atividade de recortar e pintar, enquanto os demais faziam atividades de escrita.

G. pega o celular da professora S. e joga⁸ (celular na sala de aula???) T. mostra a atividade 1 (para G.) com figuras geométricas (quadrado, triângulo, retângulo) para que G. pinte círculos da mesma cor (no ex. a cor é vermelha)... depois o quadrado, depois o triângulo, para recortar e colar numa outra folha.

Enquanto isso a professora S. escreve mais palavras na lousa e depois as lê em voz alta. G. deixou o celular da professora S. em cima de sua carteira, pega e solta o celular. T insiste e ai G. recorta. Ele reconhece a bola (círculo vermelho) e recorta para colar.

S. pede para que as crianças desenhem em frente de cada nome, T. mostra as figuras para que G. identifique, eles (T e G) falam “por gestos” , ele recorta o triângulo bem caprichado.

Depois T. conta junto com G. quantas figuras tem (são três de cada) e depois colam no caderno de G. Atividade 2 (para G.) recortar figuras coloridas: vermelho, roxo, amarelo, em formatos triângulo, quadrado, retângulo e organizar (por cor, forma). Ele organizou por cores, primeiramente, depois na coluna por formas.

Atividade 3 (para G.), ele organiza por forma, quadrado com quadrado. Ele gosta do celular e para a atividade várias vezes para brincar com o cel.

Observação nº 06, de 12/06/2007

Aula com a professora especialista E. local da aula: sala de recursos localizada na escola ao lado da sala da coordenação pedagógica, horário da aula das 16h30 as 17h30.

Descrição da sala de recursos⁹

Na sala, G. e a prof. E procuram figuras de animais em revistas. Quando cheguei, G. me olhou e a professora E. pediu que ele me falasse “oi” sinalizando com LIBRAS¹⁰, ele ficou envergonhado e em seguida fez o sinal.

E. faz os sinais para que G. possa se familiarizar com a LIBRAS. G. procura as figuras do porco e do pato. E. Localiza o porco e G. esta em busca do PATO. E. me disse que esta trabalhando os animais para depois apresentar a história da arca de Noé em LIBRAS no computador. E. utiliza revistas VEJA. G. guarda as revistas enquanto E. continua na busca pela figura do PATO. G. vê a revista e folheia o caderno, mostra o cavalo (figura) e sinaliza. Sem sucesso E. diz para G.: “Vamos desenhar o PATO?” e sinaliza PATO, G sorri.

Enquanto E. desenha G. olha a revista e a leva no armário. E. pede para G. colar (sinalizando) e pede pouquinho de cola (para colar) ... ele entende e passa uns pinguinhas de cola, vira a mão e bate na figura, E. se espanta...olha para ele e sorri. Em seguida G. pinta o pato E. sinaliza a cor “de amarelo”, ele fica em duvida ai E. mostra qual é o amarelo. G. pinta uma parte, olha para E. e ela sinaliza “pintar todo o pato”. Ele coloriu o pato inteiro de amarelo. Depois coloriu o PORCO (figura) com base na figura recortada e colada no caderno, E. mostra a cor a figura que é ROSA. G. observa o porco e sorri.

E. sinaliza a cor ROSA, ai G. pega o lápis rosa e colori a figura.

⁸ Brinca com os jogos disponíveis no aparelho celular.

⁹ : uma lousa, cartazes com numerais de 0 a 9, números escritos e representados com figuras. Tabuada do 2 ao 9, numerais e representações tipo material dourado, 08 carteiras, 16 cadeiras, 1 mesa para a professora, calendário, números e letras, 1 cartaz de LIBRAS (alfabeto e 1 espelho na altura das crianças de 1,50m aproximadamente) 03 armários com materiais, sendo 1 utilizado pela professora E.

¹⁰ Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A professora E. vem ensinando sinais para G.

Atividade: Jogo de pega varetas

E. inicia a atividade pedindo para G. pegar uma mesa (carteira) para iniciar o jogo. Abre a caixa do jogo senta-se diante de G e apresenta as varetas: amarela, azul, verde, vermelha, preta (sinalizando cor por cor) fez isso três vezes, depois jogaram. G. segurou as varetas e soltou com força, as varetas foram longe – caíram da mesa – precisando de outra mesa para continuar o jogo e as varetas nas caírem. E. sinalizou para G. soltar as varetas com menos força. G. fez isso, E sinalizou para pegar as varetas sem que elas mexessem. G. vai pegando as varetas, aleatoriamente, as varetas, mexem e E. sinaliza mexeu! No final da partida E. vai até a lousa escreve o seu nome e o de G. marca o ponto para ela sinalizando que G. não ganhou aquela partida.

Jogam outra partida, G. vai pegando as varetas, não se atenta ao movimento das varetas. E. vai alertando e o jogo prossegue. Final de jogo, contagem 1 a 1, G. coloca as varetas lado a lado, E. auxilia na contagem. G. se antecipa querendo contar as varetas de E.

Terceira partida de pega varetas: G. mexe as varetas com facilidade (ainda não compreendeu que o movimento é que decide o jogo) E. mostra com sinais e verbaliza quando ela ou ele movimentam as varetas, dizendo: “Mexeu!!”, E. sinaliza “calma” para G. continuar o jogo. Final de jogo, contagem das varetas, E. não classificou os pontos por cor, mas sim 1 a 1. Jogo termina empatado, 2 a 2. E sinaliza para G. ir sentar que ela tem um presente para ela, é um saquinho surpresa com pirulitos, chiclete, uma mini bola, uma mini trave com 2 chuteiras de encaixar nos dedos da mão e roupinha de papel. G. coloca a mesa para a professora e mostra como joga. E. me informou que ele tem caderno próprio para a aula na sala de recurso, pois ela também quer trabalhar os sinais (alfabeto, números, sinais básicos para comunicação).

E. me informou que basicamente não faz planejamento prévio, vai abordando temas de acordo com as necessidades. G. não sabe LIBRAS por isso ela se preocupa em ensiná-lo para depois investir na alfabetização. Ainda me disse, não tem um tempo ou mesmo abertura para se reunir com a professora S. Inclusive E. me pediu para ver as atividades que S. me forneceu.

Observação nº 07 de 09/10/2007

G. não veio à aula. Falei com Zaufa (Coord. Pedagógica) sobre minhas idas a escola e o motivo pelo qual fiquei sem ir (devido ao curso de LIBRAS e as disciplinas cursadas na Pós Graduação). No momento aguardo a professora S., e Zaufa me informou que G. esta recebendo acompanhamento de uma professora surda (Daniela) e que a prof. E. esta afastada. Prof. D. vem três vezes por semana, acompanha G. na sala regular por 2 dias e 1 dia faz o atendimento individual.

Observação nº 08 de 23/10/2007

Aula de Educação Física: cheguei por volta das 14h, os meninos jogam futebol na quadra e G esta participando. Fez um gol e saiu comemorando, se comunica com os colegas balbuciando e por gestos.

O colega faz sinal que vai jogar a bola para ele. G aguarda enquanto os demais colegas jogam.

Ele corre acompanhando os colegas. Discutem as regras do jogo. O goleiro se irrita, em meio a isso um dos colegas faz um gol. O professor se levanta e finaliza o jogo.

Recreio: acontecem brincadeiras no pátio, G. gosta de ping-pong, é organizada uma fila de cada lado da mesa e as duplas vão jogando e quando um erra troca a dupla. (há funcionários da escola e estagiários que ficam no recreio com as crianças).

Na sala: organização – cada um se ajeita, G. está sentado do lado esquerdo da mesa da professora S. A professora S. escreve na lousa o cabeçalho: TERÇA-FEIRA, 23 DE OUTUBRO DE 2007, logo abaixo: NOME: (espaço) 1ª D na linha abaixo, “O CAMINHO DE DEUS É PERFEITO” depois AJUDANTE: GABRIELA deixa um espaço e escreve: 2 AULAS EDUCAÇÃO FÍSICA e logo na linha abaixo ATIVIDADES. G. faz sinais para a colega de trás, ela sorri. Depois pegou seu caderno e veio me mostrar e para T.

G. copia da lousa, a professora S “copia” palavras do livro na lousa. São exercícios: BETERRABA - FERRADURA - BARRACA - FERRO - BERRO - VERRUGA...

Na lousa:

Exercício: complete com R

Moro: mor___o

Careta: car__eta

Caro: car__ro

E mais outras palavras, a professora S. completou as palavras reforçando o som do R e dos RR.

A professora T. sai, volta e se aproxima de G., enquanto isso S. explica a lição na lousa, em voz alta... vai lendo as palavras acompanhando com a régua. Durante a explicação as crianças lêem as palavras da lousa e depois copiam.

A prof. S. me informou que usa um livro didático seu para retirar algumas atividades e que tem o livro didático da escola, que antes G. fazia atividades avulsas e, que depois que G. começou a ir na aula com a Eduarda, ele passou a melhorar e copiar a lição da lousa.

Situação em sala de aula: O caderno de bilhete!

A professora S. pede aos alunos os cadernos de bilhetes para mandar o aviso do passeio, os pais assinam se autorizam e se não escrevem “não vai” ao passeio. Enquanto isso as crianças escrevem palavras da lousa. Uma aluna (de outra sala) esta na sala, sentou-se em frente ao G. e esta sinalizando letra por letra do alfabeto surdo de acordo com as palavras da lousa. G. vai escrevendo e olhando para a aluna e para a lousa.

A prof. S. anda pela sala e passa pelos alunos , falando sobre o espaço entre as linhas do cabeçalho – que é para tirar a mão da boca, sentar direito, pernas para frente. Depois foi até o fundo da sala, para pegar as pastas, já sentada na sua mesa chama um aluno por vez, pega folhas de papel em branco, chama pelo nome do ANDREY em voz alta, continua chamando os alunos. G. copia lição da lousa. A aluna que ajuda G. olha na parede do fundo da sala onde esta o alfabeto em LIBRAS para sinalizar para G. Em seguida, G. me olha, levanta da carteira e procura a palavra que esta copiando.

Observação nº 9 do dia 24/10/2007

Ao chegar na sala me sento numa carteira, na lousa está escrito: Quarta-feira, 24 de outubro de 2007, logo abaixo “nome” um espaço e 1ªD. Mais abaixo na lousa esta escrito: “Eu e a minha casa serviremos ao Senhor” – ajudante Diego.

A professora S. escreveu o alfabeto em letra de forma maiúscula e minúscula, de A a Y.

Cheguei por volta das 13h30, a professora S. esta sentada em sua mesa, mudou-a de lugar, esta localizada próxima da porta. S. esta ditando palavras para uma criança que esta sentada ao seu lado. G. está sentado do lado oposto ao que a professora esta sentada.

A mesma aluna que estava ontem (acompanhando G.) também esta hoje, fica de frente para G. o acompanhando na atividade. G. fica batendo a mão no rosto dessa aluna.,

Alguns alunos me chamam a atenção. Andrey sempre esta com a carteira próxima da lousa, levanta e vai ate a lousa e aponta uma letra ou outra. ELIAS! Esse nome é dito por S. muitas vezes.

ROTEIROS

Roteiro de entrevista nº 01 – Professora da sala regular

DADOS PESSOAIS

Nome: _____ idade: _____

Estado civil: _____ Filhos: _____
(aproximações com pessoas com deficiência)

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- 1) Formação (básica/ continuada/ local/ etc)
- 2) Tempo de atuação no magistério: _____
- 3) Tempo de atuação nessa escola e na rede municipal: _____
- 4) Experiência profissional prévia com pessoas com deficiência
- 5) Qual foi a motivação para a sua escolha profissional?
- 6) O que você considera como aspectos positivos e negativos na sua atividade?
(POR QUE???)

NO CAMPO EDUCACIONAL

- 7) Qual é a sua opinião sobre a inclusão escolar?
- 8) Qual é a sua avaliação do processo de inclusão na sua prática?

9) Como tem sido a sua experiência em trabalhar com uma sala de aula que recebeu um aluno surdo? Existe alguma diferença entre o trabalho realizado com os outros alunos, porque?

10) Para você, o que significa alfabetizar?

11) Como você ensina a ler e a escrever?

12) Fale sobre o seu planejamento escolar.**(Como é feito? Como organiza e quando o faz?).**

13) Você recebe apoio pedagógico (cursos, materiais) da escola ou mesmo da Secretaria Municipal de Educação?

14) Como ocorre a relação entre o que é ensinado na sala regular e o que é ensino na sala de recursos?

15) Quais atividades pedagógicas você oferece para o Gabriel durante a rotina na sala de aula?

16) Fale um pouco sobre o Gabriel (sujeito). **(SUA RELAÇÃO PESSOAL COM ELE, COMO ELE É NA SALA DE AULA, ELE SE ENVOLVE NAS ATIVIDADES? QUAIS ATIVIDADES VOCÊ DESENVOLVE COM ELE?).**

Comentários em aberto

Roteiro de entrevista nº 03 – Professora auxiliar

DADOS PESSOAIS

Nome: _____ idade: _____

Estado civil: _____ Filhos: _____

(aproximações com pessoas com deficiência)

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1) Formação (básica/ continuada/ local/ etc)

2) Tempo de atuação no magistério: _____

3) Tempo de atuação nessa escola e na rede municipal: _____

4) Experiência profissional prévia com pessoas com deficiência

5) Qual foi a motivação para a sua escolha profissional?

6) O que você considera como aspectos positivos e negativos na sua atividade?
(POR QUE???)

NO CAMPO EDUCACIONAL

7) Qual é a sua opinião sobre a inclusão escolar?

8) Qual é a sua avaliação do processo de inclusão na sua prática?

9) Para você, o que significa alfabetizar?

10) Como você ensina a ler e a escrever?

11) Fale sobre o seu planejamento escolar.**(Como é feito? Como organiza e quando o faz?).**

12) Você recebe apoio pedagógico (cursos, materiais) da escola ou mesmo da Secretaria Municipal de Educação?

13) Quais atividades pedagógicas você oferece para o Gabriel ?

14) Fale um pouco sobre o Gabriel (sujeito). **(SUA RELAÇÃO PESSOAL COM ELE, COMO ELE É NA SALA DE AULA, ELE SE ENVOLVE NAS ATIVIDADES? QUAIS ATIVIDADES VOCÊ DESENVOLVE COM ELE?).**

Comentários em aberto

Roteiro de entrevista nº 02 – Professora Especializada

DADOS PESSOAIS

Nome: _____ idade: _____

Estado civil: _____ Filhos: _____
(aproximações com pessoas com deficiência)

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1) Formação (básica/ continuada/ local/ etc)

2) Tempo de atuação no magistério: _____

3) Tempo de atuação nessa escola e na rede municipal: _____

4) Experiência profissional prévia com pessoas com deficiência

5) Qual foi a motivação para a sua escolha profissional?

6) O que você considera como aspectos positivos e negativos na sua atividade?
(POR QUE???)

NO CAMPO EDUCACIONAL

7) Qual é a sua opinião sobre a inclusão escolar?

8) Qual é a sua avaliação do processo de inclusão na sua prática?

- 9) Para você, o que significa alfabetizar?
- 10) Como você ensina a ler e a escrever?
- 11) Fale sobre o seu planejamento escolar. **(Como é feito? Como organiza e quando o faz?).**
- 12) Você recebe apoio pedagógico (cursos, materiais) da escola ou mesmo da Secretaria Municipal de Educação?
- 13) Como ocorre a relação entre o que é ensinado na sala regular e o que é ensino na sala de recursos?
- 14) Quais atividades pedagógicas você oferece para o G. ?
- 15) Fale um pouco sobre o Gabriel (sujeito). **(SUA RELAÇÃO PESSOAL COM ELE, COMO ELE É NA SALA DE AULA, ELE SE ENVOLVE NAS ATIVIDADES? QUAIS ATIVIDADES VOCÊ DESENVOLVE COM ELE?).**

Comentários em aberto