

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO**

FRANCILEIDE BATISTA DE ALMEIDA VIEIRA

**O ALUNO SURDO EM CLASSE REGULAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS
PROFESSORES**

NATAL

2008

FRANCILEIDE BATISTA DE ALMEIDA VIEIRA

**O ALUNO SURDO EM CLASSE REGULAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS
PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins.

NATAL

2008

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA
Divisão de Serviços Técnicos

Vieira, Francileide Batista de Almeida.

O aluno surdo em classe regular: concepções e práticas dos professores
/ Francileide Batista de Almeida Vieira. - Natal, 2008.
195 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia de Araújo Ramos Martins.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio
Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Práticas Pedagógicas - Tese. 3. Inclusão escolar
- Tese. 4. Surdos - Tese. 5. Aluno - Tese. I. Martins, Lúcia de Araújo
Ramos. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BC/CCSA

CDU 35 (81)

FRANCILEIDE BATISTA DE ALMEIDA VIEIRA

**O ALUNO SURDO EM CLASSE REGULAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS
PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 27/03/2008

Profª. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Francisco José de Lima (Examinador externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo (Examinadora interna)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Pires (Examinador interno suplente)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Em cada classe os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e atividades em curso. No entanto, tudo isto depende da capacidade do professor em aproveitar essa energia. (Mel Ainscow).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Hierarquia administrativa da escola	61
Quadro 1 – Demonstrativo de alunos com deficiência matriculados	62
Quadro 2 – Demonstrativo dos servidores que trabalham na escola	63
Figura 2 – Brinquedos existentes no pátio da escola	64
Figura 3 – Pátio da escola e piso da quadra	65
Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa	76
Quadro 4 – Caracterização das classes observadas	78
Figura 4 – Disposição das carteiras na classe do 4º ano	79
Figura 5 – Alunos do 5º ano durante o intervalo	80

LISTA DE SIGLAS

- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CAWSL** – Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão
- CENESP** – Centro Nacional de Educação Especial
- CESB** – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
- DIRED** – Diretoria Regional de Educação
- DESE** – Departamento de Educação Supletiva e Especial
- DUDH** – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IBC** – Instituto Benjamin Constant
- INES** – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LIBRAS** – Língua de Sinais Brasileira
- MEC** – Ministério da Educação
- NEE** – Necessidades Educacionais Especiais
- PDDE** – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PPGE** – Programa de Pós-graduação em Educação
- SAPE** – Sala de Apoio Pedagógico Especializado
- SECD** – Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos
- SEEC** – Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
- SESPE**¹ – Secretaria de Educação Especial
- SEESP**² – Secretaria de Educação Especial
- SUESP** – Subcoordenadoria de Educação Especial
- UERN** – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
- UFRN** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- SBPC** – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

¹ Criada em 1986 e extinta em 1990.

² Recriada em 1992, permanecendo até os dias atuais. Embora tendo o mesmo nome, a sigla foi alterada.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar meu especial agradecimento a **Deus**, a quem reconheço como único Senhor. Pelo dom da vida e, por meio dela, a fé, a determinação, a capacidade de sonhar e lutar pela concretização dos sonhos, dentre os quais estive a aquisição do título de Mestre.

À minha admirável orientadora, **Dra. Lúcia Martins**, com quem aprendi ricas lições para a minha formação acadêmica e para a vida.

Agradeço aos meus filhos **Lucas e Tatiana**, que, apesar das necessidades próprias do momento que agora vivem, souberam renunciar à minha presença. Que esta experiência seja um estímulo positivo para as suas vidas.

Ao meu querido esposo **Ronaldo**, que incansavelmente me fez acreditar na capacidade que eu, em alguns momentos, duvidava ter.

Aos meus colegas de departamento, pela compreensão e apoio, especialmente ao **Dr. Messias Dieb** e à **Dra. Alessandra Cardozo**, de quem recebi preciosas contribuições para este trabalho.

À companheira de sonhos **Cícera Romana**, pelo apoio incondicional e pela acolhida. Acima de tudo, pela certeza de uma grande amiga.

Aos **professores e alunos** da escola em que esta pesquisa foi realizada, especialmente àqueles que dela participaram, pela atenção e disponibilidade.

Aos meus pais **Francisco Batista Maia e Rita Sergina de Almeida Maia**, que tendo sido os meus primeiros mestres, ensinaram-me as mais preciosas lições, dentre as quais o apego à honestidade e ao saber.

Aos meus irmãos **Sergina, Gerlandi, Jean, Jair e Dinete**, companheiros de todos os momentos.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma investigação que enfoca concepções de professores sobre a inclusão escolar de alunos surdos e sua relação com as práticas desenvolvidas em classes regulares. A pesquisa foi realizada em uma escola pública regular, localizada no município de Assu-RN, tendo como opção metodológica a abordagem qualitativa, do tipo etnográfico. A construção dos dados foi feita por meio de observação, entrevista semi-estruturada e análise de documentos, tendo como participantes quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Respalda-se na teoria sociocultural proposta por Vigotsky (2003; 2005), que traduz a compreensão do homem em sua dimensão histórica e social, bem como a relevância da interação social como condição para o desenvolvimento dos indivíduos. A análise dos dados revela que as professoras investigadas são favoráveis à inclusão de alunos surdos em classes regulares, mas apontam a necessidade de mudanças na escola para que tal inclusão seja realmente possível. Acreditam que a aprendizagem de alunos surdos se dá de forma muito lenta, mediante a utilização de recursos específicos, principalmente do uso de Libras. As professoras apontam dificuldades que enfrentam para atuar pedagogicamente com alunos surdos no cotidiano escolar, tais como: falta de trabalho coletivo na escola; necessidade de formação específica; existência de sentimentos como medo e preconceito, por parte de algumas pessoas que fazem a escola, o que interfere nas suas atitudes e ações diante desses educandos; falta de apoio das instâncias administrativas; falta de políticas consistentes que norteiem a educação em uma perspectiva inclusiva. Em relação à prática desenvolvida, foi possível perceber que são feitas poucas adaptações considerando a presença das alunas surdas, demonstrando que o planejamento das ações educativas continua sendo elaborado, prioritariamente, para os alunos ouvintes, ou seja, para um grupo aparentemente homogêneo. Foi constatado, ainda, que não existe nenhum profissional habilitado para o ensino com uso da Libras, embora esta seja considerada uma língua indispensável para que se estabeleça a comunicação com os surdos. Apesar das dificuldades, as professoras afirmam que o trabalho com alunos surdos traz benefícios tais como respeito e colaboração mútua entre os alunos; aquisição de novos saberes e melhoria da prática pedagógica pelos professores.

Palavras-chave: Concepções. Práticas pedagógicas. Inclusão escolar. Alunos Surdos.

RÉSUMÉ

Le texte se rapporte à une recherche sur les conceptions d'enseignants concernant l'inclusion scolaire d'élèves sourds, et leurs relations avec les pratiques qu'ils développent dans les classes régulières. Elle a été conduite dans une école publique régulière appartenant à la commune de Assu – RN, et dont le choix méthodologique a été une approche qualitative, du genre ethnographique. La construction des données devient d'un processus d'observation, de l'application d'entretiens demi-structurés et de l'analyse de documents, ayant pour sujets quatre enseignants des années initiales de l'enseignement fondamental. L'apport théorique de base a été la théorie socio-culturelle proposée par Vygotsky (2003 ; 2005), censée traduire la compréhension de l'homme dans sa dimension historique et culturelle, et mettre en évidence l'interaction sociale en tant que condition pour le développement des individus. Les données font connaître que les enseignants sujets de la recherche sont favorables à l'inclusion scolaire des élèves sourds dans les classes régulières, néanmoins soulignent le besoin d'un changement à l'école pour que l'inclusion devienne une réalité. Les enseignants sont d'avis que l'apprentissage des élèves sourds se fait d'une façon qui met trop de temps, moyennant l'utilisation de recours spécifiques, tels que l'usage du langage des signes (Libras). Ils signalent les difficultés qu'ils doivent faire face quand il s'agit de travailler pédagogiquement avec ces élèves dans le quotidien, telles que : manque d'un travail collectif à l'école ; besoin d'une formation spécialisée ; démonstration de sentiments de peur, ou préjugés de la part de quelques uns du personnel de l'école, tout cela interférant directement dans leurs attitudes et leurs actions faces aux élèves ; manque d'appui des instances administratives de l'école ; absence de politiques consistentes pour guider l'éducation sous un regard inclusif. Quant aux pratiques pédagogiques développées à l'école, la recherche laisse voir que, par rapport à la présence des élèves sourds, très peu d'adaptations y ont été introduites, d'où se dégage que la planification des actions éducatives à l'école se tourne, prioritairement, vers les élèves qui écoutent, c'est-à-dire, vers un groupe apparemment homogène. On a constaté, en plus, qu'il n'existe pas à l'école aucun professionnel habilité pour l'établissement d'un processus de communication avec les élèves sourds. Malgré ces difficultés, les enseignants avouent, quand même, que travailler avec ces élèves rapporte toujours des bénéfices, tels que la collaboration et le respect mutuels chez les élèves, l'acquisition de nouveaux savoirs et l'amélioration de la pratique pédagogique des enseignants.

Mots clé : Conceptions. Pratiques pédagogiques . Inclusion scolaire. Elèves sourds.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS SURDAS	24
1.1 A pessoa surda	25
1.2 Desenvolvimento, aprendizado e linguagem: algumas considerações à luz da teoria sociocultural	27
1.3 Filosofias educacionais para surdos	33
1.4 Breves considerações históricas sobre a educação de surdos	39
1.5 A prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva	46
1.6 Adaptações curriculares: uma necessidade para a inclusão escolar de alunos surdos.....	49
2 CAMINHOS DA PESQUISA	53
2.1 Premissas das abordagens quantitativa e qualitativa de pesquisa	54
2.2 O lócus da pesquisa	60
2.3 Estabelecendo a relação inicial com os sujeitos	66
2.4 Situando alguns dados relativos aos sujeitos	76
2.5 As observações realizadas nas salas de aula	77
3 AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E A PRÁTICA DESENVOLVIDA COM ALUNOS SURDOS EM CLASSES REGULARES	92
3.1 Concepções sobre a inclusão escolar e possibilidade de aprendizagem de alunos surdos	95
3.1.1 Experiência das professoras em situações de inclusão escolar	96
3.1.2 Posicionamentos sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência	105
3.1.3 Concepções sobre a possibilidade de aprendizagem de alunos surdos	107
3.1.4 Estratégias apontadas como facilitadoras de aprendizagem dos alunos surdos	112
3.2 Adaptações realizadas	114
3.2.1 Adaptações realizadas em âmbito escolar	115

3.2.2 Adaptações realizadas em sala de aula	121
3.3 Dificuldade inerentes à prática pedagógica inclusiva	130
3.4 Benefícios proporcionados pela inclusão escolar de alunos surdos	148
3.5 Sugestões para o aprimoramento da educação inclusiva	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICES	173
ANEXOS	177

INTRODUÇÃO

Aprender a lidar com as diferenças é o desafio da escola inclusiva³.

Atualmente, existe uma grande mobilização por parte da sociedade para que todas as pessoas tenham acesso aos direitos civis preconizados por uma ampla legislação, constituindo-se em uma ação política, cultural, social e pedagógica. Tal mobilização decorre de um movimento mundial, denominado de Inclusão Social, que consiste em um processo em que a sociedade se adapta para poder incluir, em todos os seus sistemas, as pessoas com necessidades especiais.

A Inclusão Social é pautada por princípios que, por muito tempo, não foram observados, tais como: “a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação” (SASSAKI, 2003, p. 41-42).

Em relação às pessoas que apresentam deficiência, concebidas hoje como parte da categoria daquelas que têm necessidades educacionais especiais (PNEE)⁴, esse direito tornou-se mais evidente a partir da última década do século XX, especialmente com a crescente divulgação de importantes documentos.

Apoiada nesse movimento, a educação inclusiva constitui um novo paradigma, no que se refere à oferta de educação a todos, inclusive para aquelas pessoas que têm deficiência, historicamente excluídas das escolas regulares.

Em âmbito legal, esse direito encontra-se amplamente contemplado, tanto em escala internacional como nacional. No primeiro caso, o direito à educação está expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), na Declaração de Salamanca (1994) e no documento oriundo da Convenção de Guatemala (1999). No caso específico do Brasil, está previsto na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e no Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001, dentre outros.

³ Frase de autor desconhecido, encontrada em um cartaz no mural principal da escola em que a pesquisa foi realizada.

⁴ Reconhecendo a abrangência conceitual que esse termo encerra, faremos uma abordagem a seu respeito, na seqüência deste trabalho (p. 20).

Alguns marcos legais tratam, especificamente, da Educação Especial, como por exemplo a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, decorrente do Parecer CNE/CEB nº 17/2001, e que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinando, no Art. 2º, que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Seguindo a direção de um trabalho educacional na perspectiva inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em seu Art. 2º, Inc. II, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, uma formação docente voltada para “o acolhimento e o trato da diversidade”, que contemple conhecimentos sobre “[...] as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]”, Art. 6º, § 3º, Inc. II, (BRASIL, 2002).

Por conseguinte, a Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais⁵ – Libras – como meio legal de comunicação e expressão, prevendo que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoio ao seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, como parte integrante do currículo.

Fortalecendo essa prerrogativa, o Decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor, instrutor e tradutor / intérprete de Libras, a certificação da proficiência em Libras, bem como o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, prevendo a organização da educação bilíngüe nos sistemas de ensino.

Em uma ação conjunta, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançaram, em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, inserindo o Brasil nessa luta pela consolidação dos direitos humanos, a qual foi prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. O referido plano define ações para fomentar as temáticas relativas às pessoas com deficiência no currículo da educação básica, dentre outros aspectos.

⁵ Embora existam posições favoráveis à grafia de Libras como “Língua de Sinais Brasileira” (SASSAKI, 2005), optamos por grafá-la deste modo em observância à Lei nº 10.436/2002. Para mais esclarecimentos sobre essa discussão, consultar [http:// www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br).

Esse contexto desencadeou a necessidade de uma nova organização da Educação Especial que, durante muito tempo, foi ofertada em escolas e/ou classes especiais. Os pressupostos filosóficos e legais passaram a orientar que a educação de pessoas com deficiência seja oferecida nas escolas regulares. Assim, tivemos acesso a essas informações, de uma forma mais direta, através da disciplina Educação Especial que ministramos no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, oportunidade em que pesquisamos e discutimos aspectos relacionados à educação dessas pessoas.

Além disso, no período que compreendeu os anos de 2001 a 2005, desempenhamos a função de coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, do município de Campo Grande-RN. No exercício dessa função, trabalhamos diretamente com os professores do Ensino Fundamental, tanto no que se refere ao planejamento e assessoria pedagógica, como em grupos de estudo e atividades de formação continuada.

Tal contato nos levou a perceber a angústia que os professores manifestavam em relação à possibilidade da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente daqueles que apresentam deficiência que compromete a comunicação e, conseqüentemente, a socialização, como é o caso da surdez. Essa inquietação ocorria em virtude da divulgação das novas políticas de atendimento educacional a esse grupo de alunos, com base nos documentos já mencionados, que estabeleceram “atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (LDB 9394/96, Tít. III, Art. 4º, Inc. III; CF, Tít. VIII, Cap. III, Seç. I, Art. 208, Inc. III).

Assim sendo – apesar da ocorrência de resistências e de barreiras advindas, principalmente, do desconhecimento existente em relação a esses educandos e à sua educação – os sistemas de ensino, gradativamente, começam a se organizar, sob a orientação do Ministério da Educação (MEC), para matricular todos os alunos, independentemente de suas necessidades, nas classes e escolas regulares. Uma das ações implementadas pelo MEC que envolveram os professores em âmbito nacional foi o programa **Educação Inclusiva: direito à diversidade**⁶, do qual tivemos a oportunidade de participar, representando a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/RN.

Nossa participação nesse curso possibilitou um maior aprofundamento sobre os princípios da inclusão, um maior comprometimento com essa área e, ao mesmo tempo, alguns

⁶ O programa **Educação Inclusiva: direito à diversidade** foi ofertado, inicialmente, a 114 municípios-pólo em todo o Brasil, os quais deveriam multiplicá-lo em 200 municípios no ano de 2004. No estado do Rio Grande do Norte, foram eleitos, como municípios-pólo, Natal, Mossoró, Currais Novos e Pau dos Ferros, sendo que a nossa participação se deu no município de Mossoró.

questionamentos a respeito das concepções dos professores sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência e de como estava se dando a prática docente desenvolvida nas escolas regulares, em uma perspectiva inclusiva.

Nossos questionamentos se justificaram, principalmente, por termos conhecimento, através de dados do Censo Escolar, de que nas escolas do município já haviam sido matriculados muitos alunos com deficiência, o que ainda gerava angústia em alguns professores que diziam não saber lidar pedagogicamente com tais alunos.

Em contribuição a nossa reflexão sobre os fatores que levavam os professores a sentir dificuldades, insegurança e medo diante dos alunos com deficiência, encontramos suporte nos estudos desenvolvidos por Figueiredo (2005). Segundo a autora, os problemas enfrentados pelos professores, tais como os que acabamos de apontar, estão relacionados – dentre outros fatores – à histórica ausência daqueles sujeitos no convívio comum com as demais pessoas, inclusive nas escolas, o que decorre

[...] da exclusão dessas crianças do contexto da escola fundamental e da educação infantil, o que não possibilitou aos educadores tê-las como alunos ao longo da história da educação. Deste modo, construiu-se a imagem do aluno com deficiência como alguém “que é doente” e que precisa de todo um aparato dos profissionais da área de saúde, bem como de professores munidos de conhecimentos específicos neste campo do saber (FIGUEIREDO, 2005, p. 194).

Entretanto, reconhecer a relevância desse fator para explicar as dificuldades dos professores não nos satisfazia, pois sabíamos que esses alunos estavam sendo matriculados nas escolas e tais dificuldades precisavam ser superadas. Assim, gostaríamos de saber o que os professores pensavam sobre esta questão e como estavam se mobilizando, juntamente com os demais profissionais que trabalham na escola, para desenvolver uma prática docente capaz de possibilitar a permanência dos referidos alunos na escola, com condições de aprendizagem e desenvolvimento.

No ano de 2005, passamos a residir no município de Assu-RN. Essa mudança ocorreu em virtude de nossa aprovação em concurso público para exercer a função de professora na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), mais especificamente no Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão (CAWSL), localizado naquele município. Assim, transferimos, também, um outro vínculo funcional de 20 horas, que mantínhamos com a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura – SEEC/RN, passando a exercer as atividades inerentes tal vínculo na 11ª Diretoria Regional de Educação (DIRED). A função

que passamos a desempenhar na DIREDE era de inspetora escolar e, por isso, começamos a ter contato com todas as escolas da jurisdição.

Nessa atividade profissional, tomamos conhecimento de que uma escola da rede estadual vinha sendo mobilizada pela diretora⁷, para matricular os alunos que apresentavam deficiência. Nossos primeiros contatos com a escola se deram através dessa dirigente, com quem pudemos obter mais detalhes a respeito do trabalho que vinha sendo empreendido. Ela nos informou que, durante o período de matrículas para o ano letivo de 2006, seguindo a orientação da SEEC, organizou uma campanha para que os pais que tinham filhos com deficiência procurassem matriculá-los na escola que dirigia. Desse modo, foram matriculados alguns alunos que nunca haviam freqüentado uma sala de aula até então, e outros que, mesmo tendo sido matriculados em outra escola, não conseguiram nela permanecer, pois não ocorria a sua escolarização efetiva.

Segundo a diretora, seu interesse pela inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais surgiu por meio de sua participação em cursos de formação continuada ofertados pela SEEC/RN a alguns professores. Como o número de vagas era bastante limitado, cada escola enviava somente um professor e ela foi a indicada para participar. Na época em que participou desse curso de formação exercia a função de supervisora pedagógica e, segundo ela, chegou a incentivar a gestora para mobilizar a escola no sentido de fazer um trabalho que atendesse aos alunos com deficiência, porém, não conseguiu a sua adesão à idéia proposta, nem qualquer apoio nesse sentido.

Assim, no momento em que assumiu a direção, estabeleceu a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais como uma de suas principais metas. Através dessa mobilização, houve uma matrícula de vinte e dois alunos com deficiência para o ano letivo de 2006, o que consideramos um número bastante significativo, em decorrência do porte da escola e, principalmente, se compararmos com as demais escolas do mesmo município.

Esse contexto possibilitou, portanto, uma melhor estruturação do nosso objeto de estudo, pois se tratava de uma realidade própria à análise, através da qual poderíamos tentar responder às questões sobre as quais vínhamos refletindo há algum tempo.

Assim, elegemos como objeto de estudo as concepções dos professores sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência e a prática pedagógica empreendida em classe regular com esses educandos. Inferimos que aquela escola seria o lócus adequado para a

⁷ A professora havia assumido a direção no início do ano de 2006, tendo sido eleita pela comunidade escolar por voto direto, em decorrência da política de gestão democrática da SEEC/RN.

investigação que desejávamos realizar. Percebíamos, nela, uma realidade que, aparentemente, diferia daquelas que tínhamos tido a oportunidade de conhecer até então. O fato de existir, na instituição, um número expressivo de alunos com deficiência e um grupo de professores aparentemente dispostos a enfrentar os desafios inerentes à inclusão escolar de alunos com deficiência, pareceu-nos um forte indicativo de que poderíamos construir dados muito relevantes sobre o objeto pretendido.

É importante enfatizar que, até aquele momento, o nosso propósito era investigar as concepções e a prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, naquela escola, que tivessem algum aluno com deficiência estudando em sua sala de aula, independentemente do tipo de deficiência. Essa opção era conduzida pela idéia de que, se no momento da pesquisa, o professor, sujeito de nossa investigação, tinha um aluno cego incluído, no ano seguinte ele poderia ter um aluno surdo, com a Síndrome de Down ou com outra deficiência. Assim sendo, nosso olhar se voltaria para o modo como o professor desenvolvia a sua prática pedagógica mediante a presença de um aluno com deficiência, que requeria uma atenção diferenciada.

Não obstante, quando iniciamos o trabalho de campo, em contato com a realidade investigada, redefinimos nosso objeto, que passou a focar-se nas concepções dos professores sobre os alunos surdos e sua relação com a prática pedagógica desenvolvida mediante a presença destes em classes regulares. Essa nova definição foi impulsionada por termos constatado que, dos alunos que haviam sido matriculados, muitos não chegaram a freqüentar as aulas, como por exemplo os que tinham paralisia cerebral. Outros tinham uma freqüência muito irregular, não oportunizando que realizássemos uma observação sistemática do trabalho desenvolvido pelas professoras. Entretanto, foi possível perceber que duas alunas surdas freqüentavam as aulas regularmente, ambas estudando nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os motivos que nos levaram a optar pelo desenvolvimento da pesquisa com professores dos anos iniciais foram, em primeiro lugar, a nossa vivência profissional, que se deu durante muitos anos nessa etapa de ensino, em que prestávamos orientação pedagógica aos professores. Em segundo lugar, o fato de sermos professora do curso de Pedagogia, o qual tem como objetivo formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, um outro fator que contribuiu para tal redefinição foi o próprio processo de formação para a pesquisa, que foi ocorrendo através do curso das disciplinas, das leituras realizadas, das contribuições dos seminários de pesquisa realizados, semestralmente, pela

Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, além das reuniões periódicas que ocorriam com nossa orientadora, atividades que nos levaram a compreender que a pesquisa realizada em nível *stricto sensu* é caracterizada pela necessidade de uma acentuada delimitação do objeto.

Essas mudanças são perfeitamente coerentes com a pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico, pela qual fizemos opção e sobre a qual traçaremos alguns parâmetros no segundo capítulo, visto ser uma abordagem que possibilita ao pesquisador uma postura flexível, não partindo de questões prontas e fechadas. Segundo André (2005, p. 30), a pesquisa etnográfica “[...] faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados”.

Ainda nesse sentido, Macedo (2006) argumenta que o trabalho de campo, de inspiração qualitativa, é comparável a uma aventura pensada, ou seja, a algo que mesmo partindo de uma racionalidade e de um planejamento preliminar, está sujeito a imprevistos no seu percurso, demandando constantes retomadas, já que “não lida com objetos lapidados nem com a procura confortável de regularidades” (MACEDO, 2006, p. 85-86).

Buscando uma melhor ancoragem para dar sustentação ao objetivo geral estabelecido para esta pesquisa, que se propõe a analisar as concepções das professoras participantes acerca da inclusão escolar de alunos surdos e sua relação com a prática pedagógica desenvolvida frente a esses educandos em classes regulares, elaboramos objetivos específicos, a partir das questões que nortearam o nosso estudo:

1. Caracterizar o perfil das professoras e suas experiências profissionais com alunos que apresentam deficiência.
2. Identificar as concepções das professoras sobre a possibilidade de aprendizagem de alunos surdos.
3. Investigar a realização de adaptações por parte das professoras, em decorrência da presença de alunos surdos em classes regulares.
4. Identificar as dificuldades apontadas pelas professoras para o desenvolvimento da prática pedagógica, em uma perspectiva inclusiva.
5. Levantar sugestões para o aprimoramento da inclusão escolar de alunos surdos.

Ao fazermos uma abordagem sobre o paradigma da Inclusão Escolar, consideramos pertinente destacar alguns elementos a ele relacionados, como forma de facilitar a compreensão do nosso trabalho.

Sabemos que as concepções humanas são construídas historicamente, a partir de uma série de relações entre fatores individuais e sociais. Assim, ao longo do tempo, tem-se procurado encontrar um termo que melhor designe o universo de pessoas que necessitam de Educação Especial. Essa busca visa a minimizar a pejoratividade inerente às designações, tradicionalmente utilizadas, e encontrar uma nomenclatura mais precisa e menos carregada de preconceitos.

Podemos encontrar, na literatura especializada, uma ampla variedade de termos que foram utilizados, em diferentes épocas, para se referir a essas pessoas, tais como **deficiente, prejudicado, diminuído, incapacitado, inválido, excepcional**, todos imbuídos de uma carga conceitual redutora e preconceituosa, que levou a sociedade a se omitir em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas desse grupo populacional (MAZZOTTA, 2003; BUENO, 2004). Na legislação brasileira, utilizou-se por muito tempo, genericamente, o termo **excepcional**, que depois foi substituído por **pessoas com necessidades especiais**.

Na atualidade, o termo **excepcional** é reconhecido como inadequado, porém, nas décadas de 1970/1980 era considerado como aquele que, historicamente, substituiu denominações que espelhavam formas negativas de encarar os que se desviavam da “normalidade”, e refletia, mais fielmente, os ideais de uma sociedade democrática.

Essas considerações nos fazem perceber que a tentativa de “acerto” em relação à forma mais adequada para referir-se às pessoas com deficiência decorre de longa data. Sobre tal discussão terminológica, objeto de muitas controvérsias, acreditamos que o mais importante não é a busca de um termo consensual, mesmo porque isso seria algo impossível, considerando a diversidade de concepções. Entretanto, a nosso ver, o que deve ser redimensionado são as idéias e conceitos por parte da sociedade, para que esta assuma uma postura inclusiva e reconheça as possibilidades de cada pessoa, independentemente de suas singularidades, pois ainda existe uma concepção bastante reducionista em relação àquelas pessoas que têm características que diferem do padrão de sua espécie.

Durante algum tempo, foi corrente o uso da expressão **pessoa portadora de deficiência ou portadora de necessidades especiais**. Nos dois casos, havia ênfase na pessoa que “carregava” a deficiência ou necessidade especial, atribuindo-lhe a responsabilidade por sua condição. Na atualidade, têm sido adotados termos como **pessoas com necessidades educacionais especiais** para designar o grupo de pessoas que requer um conjunto de ações educativas diferenciadas em seu processo educacional. É importante salientar que, a partir das proposições da Declaração de Salamanca (1994), esse grupo tem sido ampliado,

consideravelmente, e já não tem se referido, exclusivamente, a alunos cegos, surdos, paralisados cerebrais, com deficiência física ou mental, como ocorria anteriormente (BUENO, 2004).

Nesse sentido, Carvalho (2004) observa que as referidas expressões possuem conotações diferenciadas daquelas implícitas aos conceitos de deficiência e incapacidade, pois, no imaginário coletivo, são associadas a uma patologia. Segundo a autora, sob o enfoque interacionista, “necessidades especiais traduzem as exigências experimentadas por qualquer indivíduo e que devem ser supridas pela sociedade” (CARVALHO, 2004, p. 36), desviando o foco da pessoa e centrando-o na própria sociedade.

Sassaki (2003) enfatiza que o uso desses termos não deve ser tomado como sinônimo de deficiência mental, auditiva, visual, física ou múltipla, a despeito da abrangência que eles encerram. Adverte, ainda, sobre a inadequação de expressões do tipo **deficiente**, **deficientes**, que soam como sinônimos de **pessoa com defeito**. Nesse sentido, considera-se admissível o uso do termo **pessoa com deficiência**, por sugerir a idéia de pessoa que tem uma limitação, sem, contudo, perder a sua condição de sujeito ativo e construtor, como todos os demais seres humanos, o que é defendido, também, por Amaral (1995).

Achamos conveniente conceituar o termo **necessidades educacionais especiais**, para que se conheça a sua abrangência, bem como a sua utilização neste trabalho. Para isso, tomamos por base a definição advinda das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica⁸ (BRASIL, 2001). Segundo esse documento, educandos com necessidades educacionais especiais são aqueles que, no seu percurso educacional, apresentam:

- I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagem e código aplicáveis;
- III- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2002, p. 70).

Assim sendo, quando nos referimos a educandos com necessidades educacionais especiais, estamos falando de um grupo mais amplo. Como foi definido nas diretrizes situadas

⁸ Documento oficial que substituiu o da Política Nacional de Educação Especial, decorrente do Parecer CNE/CEB nº 17 de 2001, através da Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001.

anteriormente, fazem parte desse grupo desde aqueles alunos com acentuadas dificuldades de aprendizagem até os que têm grande facilidade para dominar conceitos, envolvendo, também, os que têm deficiência e dificuldades de comunicação e sinalização, como é o caso de alunos surdos. Por conseguinte, acreditamos que o uso indiscriminado do termo pode causar indefinição do grupo ao qual possamos estar nos referindo.

A discussão em torno dessas diretrizes suscitou a análise de que elas ampliaram muito o universo de pessoas a quem deveria se destinar a educação especial, o que poderia acarretar, por parte dos professores do ensino regular, a transferência de problemas pedagógicos de qualquer natureza para os profissionais que atuam no ensino especializado. Outro aspecto negativo observado foi que houve a redução das ações inclusivistas, já que o atendimento especializado poderia ser feito de forma substitutiva à educação comum. Entretanto, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, designou uma comissão composta de profissionais que atuam na área, de diversos locais do país, para a discussão e elaboração de um novo documento que possa traduzir, com mais clareza, a clientela da Educação Especial, e, também, fortalecer as políticas e ações dessa modalidade educacional em uma perspectiva inclusiva.

Assim, já se encontra elaborada a versão preliminar de um documento, divulgado em setembro de 2007, que está sendo denominado Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007). De acordo com a primeira versão do referido documento, as pessoas a quem a Educação Especial se destina são os alunos **com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, suprimindo a expressão necessidades educacionais especiais**, que, mesmo com a perspectiva conceitual transformadora, a Educação Especial não possibilitou que a escola regular assumisse, de fato, a educação de todos os educandos.

No presente trabalho, considerando o momento de transição política que estamos vivenciando, ainda empregaremos a expressão **necessidades educacionais especiais** quando nos referirmos ao surdo como parte de um grupo que apresenta as características apontadas na sua definição. Porém, na maioria das vezes, adotaremos, simplesmente, a designação de **pessoas surdas** ou **alunos surdos**, considerando a especificidade do grupo com o qual trabalhamos.

A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais requer, por parte dos educadores, uma postura pautada por parâmetros que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos. Mittler (2000) aponta vários princípios relevantes, que devem nortear as concepções e a prática dos educadores nesse processo, a saber: considerar a

possibilidade de aprendizagem de todas as crianças; compreender que todos os professores são responsáveis pela aprendizagem de todas as crianças; entender que subestimar o aluno representa um obstáculo à sua aprendizagem e perceber que as maiores barreiras estão nas atitudes das pessoas em relação àquelas que têm necessidades educacionais especiais.

No entanto, é importante assinalar que tais princípios ainda não têm sido efetivamente observados, embora possamos perceber que muitas conquistas já estejam sendo alcançadas. Dentre essas conquistas, situamos o acesso dos alunos com deficiência ao sistema regular de ensino.

Segundo dados do Censo Escolar (MEC/INEP, 2006), em 1998, foram registrados 337.326 matrículas na Educação Especial, sendo que em 2006 esse número chegou a 700.624, expressando um crescimento de 107% nas matrículas. Por outro lado, o número de alunos incluídos em classes comuns, no ensino regular, cresceu 640%, alcançando o total de 325.316 alunos em 2006, quando era de 43.923 alunos em 1998.

De acordo com a mesma fonte, no ano de 2006⁹, o número de matrículas de alunos surdos¹⁰ (ou seja, de alunos com surdez leve, moderada, severa e profunda) foi de 69.420, sendo que, desse total, havia um contingente de 35.845 alunos nas classes comuns, o que corresponde a um percentual acima de 50%.

Assim, diante da crescente expansão do acesso de alunos com deficiência ao ensino e às escolas regulares, dentre os quais os alunos surdos, e considerando a necessidade de organização de um sistema educacional com estratégias definidas, recursos e serviços apropriados para atender às especificidades dos alunos, sentimo-nos impulsionados a realizar este trabalho.

A presente pesquisa descreve, portanto, as concepções das professoras sobre o aluno surdo e sua relação com a prática pedagógica desenvolvida mediante a presença desses educandos, em uma escola pública regular, localizada no município de Assu/RN. Para isso, adotamos a observação como o primeiro procedimento metodológico. Através dele foi possível desenvolver outros procedimentos complementares na construção dos dados, tais como a entrevista semi-estruturada e a análise de documentos, sobre as quais trataremos mais detalhadamente no segundo capítulo.

A relevância desta pesquisa se justifica na medida em que acrescentamos outras discussões aos trabalhos já publicados sobre a educação de alunos surdos em escolas

⁹ Últimos dados estatísticos divulgados (www.mec.gov.br).

¹⁰ Ressaltamos esses alunos pelo fato de constituírem o grupo de sujeitos diretamente relacionados com a nossa investigação.

regulares, em uma perspectiva inclusiva. Dentre os trabalhos realizados, podemos citar Soares (1990), Oliveira (2003), Martins (2004), Pinto (2004), Zanata (2004), Guerra (2005), Oliveira (2005), Prieto (2005), dentre outros. O estudo torna-se válido, também, por tratar de uma prática extremamente complexa, que requer ações e divulgação de experiências vivenciadas, de forma imediata. Conseqüentemente, ampliamos nossas experiências, apresentando dados de uma escola pública, que poderá contribuir para nortear ações dos órgãos gestores do sistema de ensino. Para socializar os resultados, a presente dissertação está organizada conforme a seqüência apresentada a seguir.

No primeiro capítulo, discutiremos alguns aspectos que consideramos fundamental sobre a educação e desenvolvimento da pessoa surda, tomando como base teórica a abordagem sociocultural, representada principalmente pelos autores Vigotsky, Luria e Leontiev. Concomitantemente à exposição das idéias desta perspectiva teórica, será feita uma análise das conseqüências cognitivas, sociais e emocionais sofridas pelas pessoas surdas, em decorrência, sobretudo, do atraso de linguagem. Com relação à surdez, apoiamos-nos nas idéias de Góes (1999), Sá (1999), Goldfeld (2002), Marchesi (2004), Lima (2006), dentre outros.

No segundo capítulo, caracterizaremos a pesquisa, situando-a no quadro dos estudos qualitativos de cunho etnográfico, fundamentando-nos, principalmente, em autores como Triviños (1987), Bogdan e Biklen (1994), Minayo (1999), Haguette (2000), Minayo (2004), André (2005). Descreveremos, em seguida, o cenário da pesquisa, o contato com os sujeitos, as primeiras observações e a maneira como se processou a construção dos dados para a análise.

No terceiro e último capítulo, descreveremos as concepções das professoras sobre os alunos surdos e a prática pedagógica desenvolvida para atendê-los em classes regulares, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse capítulo está estruturado em temas e subtemas que foram construídos com base na técnica de análise de conteúdo, observando a seguinte seqüência: concepções sobre a inclusão escolar e aprendizagem de alunos surdos; adaptações realizadas; dificuldades inerentes à prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva; benefícios proporcionados pela inclusão escolar de alunos surdos.

Nas considerações finais, retomaremos os pontos considerados como mais relevantes, dentre aqueles discutidos durante a apresentação dos dados, destacando algumas implicações da pesquisa e, finalmente, apontaremos sugestões com vistas à continuidade de estudo.

1 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS SURDAS

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos (Rosita Edler Carvalho).

As transformações sociais exigiram profundas mudanças na educação de uma forma geral e, mais especificamente, naquela destinada às pessoas com deficiência, que deve acontecer em contextos inclusivos onde todos os alunos estejam juntos, aprendendo e interagindo, sem nenhum tipo de discriminação.

A educação inclusiva fundamenta-se na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. Compreendemos a inclusão escolar de alunos com deficiência, portanto, não apenas como a que proporciona a inserção física deles na escola, mas como a que possibilita a reorganização das escolas e classes regulares, implicando mudanças estruturais, culturais e pedagógicas, no sentido de atender às especificidades de todos os seus alunos para que possam aprender de acordo com as suas características individuais.

Por conseguinte, tal reorganização deve considerar a importância de ambientes heterogêneos para a aprendizagem de todos os alunos, culminando com a superação de práticas pedagógicas incompatíveis com a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem. Argumentar sobre a qualidade do ensino, seja para as pessoas que não têm deficiências, seja para as que as têm, pressupõe refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas pelos professores nas salas de aula e, também, pelos demais educadores que atuam nas escolas, o que está relacionado com suas próprias concepções sobre a deficiência, sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos, sobre o currículo escolar, assim como sobre a capacidade de realizarem um trabalho pautado pela flexibilidade curricular e atenção à diversidade de seus alunos.

Com base nesses pressupostos, faremos algumas considerações sobre a educação da pessoa surda, traçando um paralelo entre a surdez, o desenvolvimento da pessoa surda e o papel da linguagem nesse processo. Discutiremos, ainda que brevemente, sobre a educação que lhes foi proporcionada, ao longo do tempo, enfocando as abordagens educacionais

adotadas, e situaremos, também, alguns aspectos concernentes à prática pedagógica desenvolvida em uma perspectiva inclusiva.

1.1 A pessoa surda

O trabalho com a diversidade exige novos saberes por parte de todos os professores. Tais saberes devem ser construídos tanto na formação inicial quanto na formação em serviço ou continuada. Assim sendo, é importante conhecer as características e peculiaridades de cada tipo de deficiência, que deve ser compreendida em uma perspectiva histórica e socialmente construída, para que se saiba a dimensão das limitações e reais possibilidades de cada aluno. No caso específico de professores que atuam com alunos surdos – o que pode ocorrer com todos aqueles que atuam nas escolas regulares, uma vez que a atual política aponta, cada vez mais, para a inclusão de todos nessas escolas – consideramos fundamental que eles se apropriem de alguns conhecimentos básicos sobre a surdez.

As pessoas que apresentam perda auditiva constituem um grupo bastante heterogêneo, não sendo correto fazer generalizações a toda a população que apresenta tal deficiência. O desenvolvimento lingüístico e comunicativo das pessoas surdas depende de vários fatores, dentre os quais podemos citar: o nível de perda auditiva, o fato de serem filhos de pais surdos ou ouvintes, a localização da lesão, as causas e a idade de início da surdez e, ainda, o ambiente educativo da criança (MARCHESI, 2004; LIMA, 2006).

De acordo com Lima (2006), e com o documento *Adaptações Curriculares* elaborado pelo MEC (BRASIL, 1999, p. 25), a surdez pode ser definida como “a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido”. Os níveis ou graus de surdez são definidos tendo por parâmetro a faixa de decibéis (dB), unidade utilizada para medir intervalo de potência, sendo igual a 1/10 do bel, que é a medida empregada para representar as diferenças no nível das sensações acústicas.

Com relação ao grau de perda auditiva, foi possível identificar pequenas diferenças, entre os autores pesquisados, no que se refere ao índice de decibéis inerentes ao primeiro e segundo estágios de surdez. Segundo Lima (2006), a surdez pode ser classificada em quatro estágios, que são: leve, situada entre 20 a 50 dB; moderada, entre 50 a 70 dB; severa, entre 70 a 90 dB; e profunda, quando está acima de 90 dB. Por outro lado, Marchesi (2004), ao estabelecer tal classificação, situa a surdez leve entre 20 e 40 dB, enquanto que o segundo nível, que ele denomina surdez média, situa-se entre 40 e 70 dB. Os mesmos valores,

considerados por Marchesi, são elucidados na literatura sobre deficiência auditiva disponibilizada pelo MEC (BRASIL, 1997).

No que se refere à etiologia, não existe diagnóstico exato para um terço da população de surdos, sendo as causas hereditárias responsáveis por 30 a 50% dos casos (MARCHESI, 2004). As causas congênitas são as que estão presentes no momento do nascimento, podendo ser ou não de origem genética. Entre as causas congênitas há uma predominância daquelas associadas a doenças que acometem as gestantes, sendo que, no Brasil, a exposição do embrião ou feto ao vírus da rubéola tem sido a causa mais freqüente.

Ainda de acordo com o autor citado anteriormente, de acordo com o lugar em que se localiza a lesão auditiva, esta pode ser classificada como surdez condutiva ou de transmissão, surdez neurossensorial ou de percepção e, ainda, surdez mista. A surdez condutiva é assim denominada quando a zona lesada situa-se no ouvido externo ou no ouvido médio, o que dificulta ou impede a transmissão das ondas sonoras até o ouvido interno. Esse problema auditivo pode ser causado por otite, malformações, ausência do pavilhão auditivo, traumatismo que provoque perfurações no tímpano, dentre outros. Já na surdez neurossensorial, a área prejudicada situa-se no ouvido interno ou na via auditiva para o cérebro, e sua origem pode ser genética, produzida por intoxicação, por infecções ou por alterações vasculares ou dos líquidos linfáticos do ouvido interno. A surdez mista ocorre quando as áreas prejudicadas são tanto o ouvido externo como o interno.

Outro fator relevante a ser considerado na criança surda está relacionado à idade de início da surdez, pois isso tem uma grande implicação em seu desenvolvimento posterior. Marchesi (2004) diferencia tal fator em dois tempos: antes dos três anos e depois dessa idade. No primeiro caso, antes que a criança consolide a fala, ele denomina de surdez pré-locutiva e, no segundo caso, após a aquisição da fala, denomina surdez pós-locutiva. Embora as estruturas básicas de conhecimento da linguagem operem também nos surdos, quando a criança já nasce surda, os seus processos comunicativos com adultos são prejudicados, uma vez que a ausência da audição a impede de acessar os sentidos produzidos pelo seu grupo, bem como os conhecimentos historicamente construídos. Por outro lado, quando a perda auditiva ocorre depois dos três anos de idade, a criança já tem uma dominância cerebral mais consolidada, podendo manter a sua linguagem interna, se for estimulada.

De acordo com Marchesi (2004), a garantia do desenvolvimento satisfatório da criança surda tem uma estreita relação com a possibilidade de receber uma atenção educativa desde o momento em que se detecta a surdez, o que deve ocorrer com o máximo de brevidade. Quando o processo educacional é adaptado às reais possibilidades da criança, ou seja, quando

são utilizados os meios comunicativos de que a criança necessita, torna-se mais fácil a sua aprendizagem. Entretanto, este processo é dificultado quando é a criança surda que tem que se adaptar ao modelo educativo, quando este é construído e direcionado, exclusivamente, aos alunos ouvintes.

Quando a criança surda é filha de pais surdos, a aquisição da linguagem se dá de forma natural, pois eles, comumente, já possuem uma linguagem, a língua de sinais¹¹. Nesse caso, a relação existente entre a criança surda e a aquisição da linguagem é semelhante ao processo vivenciado por crianças ouvintes. Entretanto, só uma faixa de 10% de crianças surdas são filhas de pais surdos, sendo que aproximadamente 90% são filhas de pais ouvintes, que, geralmente, desconhecem a língua de sinais, considerada a língua natural dos surdos.

Sabemos que a interação com outras pessoas e a construção da linguagem é condição fundamental para que o ser humano possa apropriar-se da cultura e se constituir como sujeito. Uma vez que o surdo tem muito mais dificuldades que o ouvinte para dominar a língua oral¹², é provável que ele apresente déficits consideráveis em relação ao ouvinte, no que se refere à apropriação cultural, a menos que tenha acesso à linguagem de sinais.

1.2 Desenvolvimento, aprendizado e linguagem: algumas considerações à luz da teoria sociocultural

A teoria sociocultural, que teve Vigotsky como principal expoente, tem tido muita aceitação na atualidade. Ela traduz a compreensão do homem em sua dimensão histórica e social, em oposição às idéias veiculadas por outras correntes psicológicas, que advogam o desenvolvimento humano calcado na dimensão biológica. O desenvolvimento humano, o aprendizado, a linguagem e o pensamento, assim como as relações entre eles, são temas centrais no pensamento vigotskiano. Para ele, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento.

Ele não desconsidera que exista um percurso de desenvolvimento definido, em parte, pelo processo de maturação do organismo individual, característico da espécie humana. Porém, atribui ao aprendizado a função de despertar os processos internos de

¹¹ “As línguas de sinais são línguas naturais, que utilizam o canal visuo-manual, criadas por comunidades surdas através de gerações. Estas línguas, sendo diferentes em cada comunidade, têm estruturas gramaticais próprias, independentes das línguas orais dos países em que são utilizadas. As línguas de sinais possuem todas as características das línguas orais como a polissemia, possibilidade de utilização de metáforas, piadas, jogos de linguagem etc.” (GOLDFIELD, 2002, p.13).

¹² “O termo ‘língua oral’ é comumente utilizado para definir línguas que possuem as modalidades auditiva-oral e escrita, como o português, inglês, alemão etc. e também as línguas que possuem apenas a modalidade auditiva-oral, como algumas línguas indígenas” (GOLDFIELD, 2002, p.14).

desenvolvimento, que ocorrem no contato do indivíduo com certo ambiente cultural. Desse modo, se não houver situações apropriadas para o aprendizado, o desenvolvimento fica comprometido. Segundo Marta Oliveira (2005), a compreensão de que o despertar de processos internos do indivíduo é possibilitado pelo aprendizado estabelece uma ligação entre o desenvolvimento da pessoa e sua relação com o ambiente sociocultural em que vive e sua condição de organismo que não se desenvolve plenamente sem a intervenção de outras pessoas de sua espécie.

A relação entre desenvolvimento e aprendizado é melhor compreendida por meio do conceito de zona de desenvolvimento proximal, que enfatiza a relevância do papel do outro no desenvolvimento dos indivíduos. Para a elaboração desse conceito, Vigotsky (2003) afirma não ser possível considerar apenas os ciclos de desenvolvimento já concluídos pela criança, correspondentes àquelas tarefas que ela já consegue realizar sozinha, o que ele denomina de nível de desenvolvimento real. Para ele, devem ser considerados, também, aqueles ciclos em via de desenvolvimento, correspondentes a tarefas que a criança pode realizar sob a orientação de um adulto ou de outra criança mais experiente, o que ele denomina de nível de desenvolvimento potencial.

Uma observação importante, nessa teoria, é que não é qualquer pessoa que, sob a orientação de outra, realiza qualquer tarefa, pois a capacidade de se beneficiar da colaboração de outro indivíduo só pode acontecer dentro de um certo nível de desenvolvimento, nunca antes disso. Como exemplo, podemos citar uma criança de um ano que, mesmo sob a orientação de um adulto, não é capaz de montar um castelo de peças, o que pode ser feito por uma criança de três anos. A idéia de nível de desenvolvimento potencial está relacionada a um momento do desenvolvimento que envolve não as etapas já consolidadas, mas etapas posteriores, em que a intervenção de outras pessoas incide, significativamente, no resultado da ação individual.

A partir da proposição desses dois níveis de desenvolvimento, Vigotsky (2003, p. 112) define a zona de desenvolvimento proximal como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Assim, a zona de desenvolvimento proximal diz respeito ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento

que, quando consolidadas, serão o nível de desenvolvimento real, sendo um domínio em constante transformação: aquilo que uma criança consegue fazer com ajuda de alguém hoje, conseguirá fazer sozinha amanhã. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento caminha de forma um pouco mais lenta que o processo de aprendizado. O aprendizado desperta processo de desenvolvimento que, aos poucos, torna-se parte das funções psicológicas, consolidadas no indivíduo.

A intervenção de pessoas adultas ou mais experientes na zona de desenvolvimento proximal das crianças contribui para movimentar os processos de desenvolvimento dos membros imaturos da espécie. A compreensão de Vigotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal estabelece uma forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural, bem como com a condição de organismo que não se desenvolve plenamente sem a colaboração de outros indivíduos da sua espécie.

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Vigotsky nos permite interpretar as relações e as interações sociais como possibilitadoras do aprendizado e do desenvolvimento. À luz dessa teoria, poderemos compreender melhor as concepções das professoras sobre a inclusão escolar de alunos surdos, a prática pedagógica desenvolvida nessa perspectiva e suas formas de intervenção, possibilitando a criação de zonas de desenvolvimento proximal.

A educação destinada a alunos com deficiência, incluindo os surdos, se deu, historicamente, em instituições segregadoras, como as escolas especiais, onde eles não se beneficiavam das relações sociais diversificadas. Esses alunos que apresentavam um tipo de limitação eram privados da companhia de outras crianças que não tinham as mesmas dificuldades. Nesse caso, a “mediação” através dos colegas não era potencializada. Assim, consideramos que a inclusão deles nas escolas regulares se mostra relevante porque favorece uma riqueza de relações e trocas, fortalecendo a interação social.

A interação se configura como uma condição indispensável para que a aprendizagem aconteça e para que as crianças se constituam como sujeitos dessa aprendizagem. Sobre isso, Figueiredo (2004) afirma que “quanto mais a criança tiver oportunidade de conviver com diferenças e semelhanças, mais se tornará apta como sujeito social” (p. 192).

Seguindo os mesmos princípios das idéias defendidas por Vigotsky, Coll (2003) faz algumas considerações sobre o ensino, mostrando que este deve ser entendido como uma ajuda ao processo de aprendizagem. Porém, como ele mesmo enfatiza, o ensino não deve substituir a atividade mental construtiva do aluno e nem tampouco tomar o seu lugar. Seguindo a mesma compreensão, Onrubia (2003, p. 127) define o ensino como uma ajuda ajustada, que, segundo ele, se caracteriza como:

[...] nível de partida do aluno, criação de desafios abordáveis para além desse nível, graças à utilização de diversos meios e instrumentos de apoio e suporte, realização conjunta de tarefas com ajuda de outros como via de acesso à realização autônoma dessas mesmas tarefas em nível superior.

A partir de tais pressupostos, podemos inferir que a ajuda ajustada trata-se da intervenção, que criará zonas de desenvolvimento proximal (ZDP). Assim, essa caracterização é, particularmente, pertinente ao nosso trabalho, pois possibilita a compreensão de que é na zona de desenvolvimento proximal, ou dito de outra maneira, por meio da ajuda ajustada que se podem criar novas formas do participante “menos competente” compreender e resolver as tarefas, beneficiando-se da ajuda e dos recursos oferecidos pelos seus colegas e professor no processo de interação.

Ao considerarmos essas afirmações importantes para a pesquisa por nós realizada, pensamos, tal como Onrubia (2003, p. 131) quando afirma que “a criação de ZDP e o avanço através delas depende, em cada caso, da interação concreta que se estabeleça entre o aluno e aqueles que o ajudam em seu processo de aprendizagem”. O autor destaca que o professor, como o responsável principal pela ajuda à aprendizagem do aluno, deve ocupar-se de favorecer a interação professor-aluno, como também proporcionar a interação entre os alunos, no intuito de fazer surgir zonas de desenvolvimento proximal.

Dentre as intervenções apontadas pelo autor, uma está intimamente relacionada com a prática da educação inclusiva, pois nos ajuda a entender que, no caso da educação de pessoas com deficiência, é preciso:

Introduzir, na medida do possível, modificações e ajustes específicos, tanto na programação mais ampla como no desenvolvimento concreto da própria atuação, em função da informação obtida a partir das atuações e dos produtos parciais realizados pelos alunos (ONRUBIA, 2003, p. 137).

Pelo exposto nessas afirmações, podemos apreender que uma contribuição da zona de desenvolvimento proximal é a atuação e o acompanhamento dos participantes mais competentes sobre os participantes menos competentes e a modificação dessa intervenção, de acordo com as informações obtidas nesse acompanhamento.

Essas considerações implicam, igualmente, atribuições significativas à figura do professor. Ele é, certamente, um dos responsáveis pela execução das mudanças e adequações do espaço escolar para garantir a aprendizagem dos alunos. Por tal razão, é preciso atentar para as adaptações realizadas pelo professor, além de suas concepções acerca do processo de aprendizagem de alunos surdos.

Com relação à linguagem, Vigotsky (2005) estabelece uma íntima relação dela com o pensamento. Nessa relação, o significado da palavra encontra lugar central, sendo a partir dele que linguagem e pensamento se unem. Os significados propiciam a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, sendo uma espécie de lente por meio da qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele. Vigotsky (2005, p. 150) explicita sua tese nas seguintes considerações:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável. [...] O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele.

Desse modo, podemos entender que, além da função comunicativa, a linguagem possui também a função de construção do pensamento. Para Vigotsky, a criança adquire a linguagem por um processo que segue um sentido que vai do exterior para o interior, do meio social para o indivíduo. Tal proposição se mostra muito relevante para o estudo do desenvolvimento da criança, demarcando a importância das relações sociais e lingüísticas na constituição da pessoa e indicando o meio social como foco de análise nos casos de atraso de linguagem em crianças.

No que se refere às crianças surdas, podemos inferir que seus problemas comunicativos e cognitivos não são diretamente relacionados à ausência de audição, mas principalmente, ao meio social em que elas estão inseridas que, na maioria das vezes, não lhes possibilita o acesso a uma língua que elas tenham condição de adquirir espontaneamente.

A ausência de uma língua que possibilite o acesso aos significados de seu grupo social leva a criança surda a um tipo de pensamento mais concreto, pois é pelo diálogo e obtenção do sistema conceitual que ela se desvencilha do concreto e internaliza conceitos abstratos. Segundo Goldfeld (2002, p. 57), “a aprendizagem tardia de uma língua, como é o caso de muitos que aprendem a Libras na adolescência ou na fase adulta, não possibilita a reversão total deste quadro”.

A mesma autora adverte, ainda, que a comunidade ouvinte parece ter percebido essa realidade, já que, historicamente, considerou o surdo como alguém incapaz intelectualmente. De fato, nas situações do dia-a-dia, o surdo que não adquiriu uma língua tem dificuldades e não consegue compreender as relações e o contexto que o envolve, pois para

isso precisaria que seu pensamento fosse orientado pela linguagem. A partir dos postulados de Vigotsky, podemos compreender que as dificuldades cognitivas que ele enfrenta são decorrentes do atraso da linguagem.

Um outro aspecto bastante relevante, considerado também por Goldfeld (2002), diz respeito ao fato de que, mesmo não tendo acesso a uma língua, seja de sinais seja na modalidade oral, é possível que a criança surda simbolize e conceitue, uma vez que convive socialmente, interage e se comunica de alguma forma por meio de outros órgãos do sentido. Entretanto, por não ter acesso a uma língua estruturada, a quantidade e a qualidade das informações e assuntos abordados são muito inferiores àqueles que os indivíduos ouvintes recebem e emitem. Nessas circunstâncias, os surdos só conseguem expressar e compreender elementos do contexto presente. Falar de assuntos abstratos é, praticamente, impossível.

Vigotsky também aplicou seus princípios teóricos na área da deficiência, denominada por ele de defectologia, o que confere maior consistência da referida teoria ao embasamento dos estudos relacionados a essa área. O princípio fundamental sobre o qual o autor fundamenta a atuação no campo da defectologia está relacionado ao processo dialético que se estabelece entre defeito-compensação. É importante fazer a distinção entre o conceito vigotskiano de defeito-compensação e aquele contido nas idéias tradicionais. Essas últimas, segundo Rabelo (2001, p. 27), implicam duas posturas:

- a) a substituição de órgãos sensoriais pela compensação da falha de um órgão pela ação do outro; b) a crença tradicional de uma educação ou reabilitação considerada compensatória, em que a área deficiente é trabalhada para adquirir o que lhe falta e para alcançar o padrão tido como normal.

Do mesmo modo que uma vacina estimula a formação de anticorpos contra uma determinada doença no organismo, a obstrução de uma função orgânica diante dos desafios sociais estimula o alto nível de funções neuropsíquicas da pessoa que tem essa deficiência, que se organizarão de uma forma totalmente nova (VIGOTSKY *apud* RABELO, 2001). Entretanto, esta relação dialética não é levada em consideração pelas proposições anteriores, que encaram a falta de um órgão ou função, simplesmente como deficiência e perda. O caráter dinâmico e dialético proposto pelo autor difere significativamente de outras teorias, que postulam suas idéias em um esquema biológico estático, segundo o qual o desenvolvimento humano é determinado pelo seu biótipo.

De acordo com Vigotsky, uma criança que tem qualquer deficiência não é menos desenvolvida que as demais. O que ocorre é que a sua estrutura psíquica se organiza de uma forma diferenciada. O desejo que uma criança tem de se comunicar, de ter aceitação social e

as exigências de realização social impostas pelo seu grupo vão de encontro às limitações decorrentes de sua deficiência. Tal realidade impulsiona a criança no sentido de mobilizar toda a energia disponível, levando-a a se reestruturar, psicologicamente, de um modo diferente. Esse processo não ocorre pelo treino das habilidades da área diretamente afetada, mas por uma estruturação psíquica original, como também por um processo diferente de desenvolvimento e esquematização neuropsíquico, formado em resposta às imposições sociais do meio (RABELO, 2001).

Segundo Vigotsky (1985), o uso que a pessoa com deficiência faz de diferentes ferramentas psicológicas modifica completamente o curso e a estrutura de suas funções psicológicas, proporcionando-lhe uma nova forma. Assim, qualquer problema orgânico faz com que o desenvolvimento psicossocial do indivíduo que o possui opere em bases diferenciadas. Na criança surda, por exemplo, o desenvolvimento maior da visão não substitui a função auditiva, sendo que a fórmula defeito-compensação consiste no fato de a pessoa surda compensar, das diversas formas possíveis, o isolamento, a exclusão decorrente da surdez, incluindo a gestualização e desenvolvendo uma nova maneira de se comunicar.

Podemos comprovar essa proposição de Vigotsky no fato de que, mesmo sendo expostos ao oralismo por muito tempo e proibidos de desenvolver formas gestuais de comunicação, os surdos criaram sua própria língua, a língua de sinais. Assim, podemos afirmar que não é a deficiência em si que determina as características da personalidade de uma pessoa surda, mas as conseqüências sociais da deficiência e as realizações neuropsicológicas de quem a tem. Fatores biológicos e sociais podem levar a pessoa com deficiência à impossibilidade total de compensar, no sentido vigotskiano, o déficit decorrente dela, o que faz com que a fórmula defeito-compensação não seja infalível. Caso contrário, com base nas palavras do próprio autor, a deficiência seria considerada uma bênção, o que é um equívoco.

1.3 Filosofias educacionais para surdos

Ao logo do tempo, a exemplo do que ainda ocorre na atualidade, os educadores foram desenvolvendo diferentes metodologias para ensinar aos alunos surdos, sendo possível identificar que alguns se baseavam apenas na língua oral, ou seja, a língua auditivo-oral adotada em seu país. Outros defendiam o uso da língua de sinais, que é uma língua criada através de gerações pelas comunidades constituídas de surdos. Por outro lado, houve, também, quem criasse códigos visuais para facilitar a comunicação com seus alunos surdos.

Na seqüência, traçaremos algumas considerações sobre as diferentes abordagens adotadas na educação de pessoas surdas.

O Oralismo é uma abordagem educacional que busca capacitar a pessoa surda para utilizar a língua da comunidade ouvinte, na modalidade oral da forma mais semelhante possível ao modelo ouvinte – no caso do Brasil, o português –, adotando-a como única possibilidade lingüística, de forma que ela possa utilizar a voz e a leitura labial em seu processo educacional e nas demais relações sociais.

Segundo Sá (1999, p. 69) “a língua na modalidade oral é, portanto, meio e fim dos processos educativo e de integração social”. Os defensores dessa abordagem acreditam que todos os surdos têm essa capacidade, desde que sejam trabalhados sistematicamente através de técnicas fonoarticulatórias desde muito cedo. Tal capacidade seria melhor desenvolvida se auxiliada pela ampliação sonora dos resíduos auditivos por meio de aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) ou de outros recursos técnicos. Os críticos do Oralismo ressaltam que, por melhor leitor que seja, ao fazer a leitura labial de um ouvinte, o surdo detecta, no máximo, 25% do que é falado (LIMA, 2006).

O Oralismo concebe a surdez como uma deficiência que deve ser reduzida por meio da estimulação auditiva, que levaria a criança surda a participar e interagir com a comunidade ouvinte, desenvolvendo sua personalidade como se fosse um ouvinte. Assim, sendo, vemos que o principal objetivo do Oralismo é possibilitar uma reabilitação da criança surda, encaminhando-a à normalidade. É importante ressaltar que se o processo de oralização for iniciado logo nos primeiros meses de vida, pode durar entre 10 e 12 anos, dependendo das características individuais da criança, tais como a época em que ocorreu a surdez, o tipo de perda auditiva, o envolvimento da família nesse processo e as experiências vivenciadas.

Geralmente, o trabalho de compreensão e oralização tem como objetivo proporcionar à criança a apropriação gradativa das regras gramaticais, para que possa chegar ao domínio da língua portuguesa. Entretanto, Goldfeld (2002) afirma ser errôneo pensar que o domínio das estruturas gramaticais de uma língua possibilita o desenvolvimento cognitivo da criança. A autora argumenta, ainda, que o ensino da língua¹³ oral para o surdo não ocorre naturalmente. Já as crianças ouvintes aprendem a língua espontaneamente, mediante diálogos contextualizados em suas relações sociais, estruturando a sua cognição por meio da linguagem

¹³ Ressaltamos que o termo “língua” está sendo utilizado dentro do campo conceitual proposto por Bakhtin, compreendida como sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico, servindo como elo entre o psiquismo e a ideologia. Para Saussure, ela é compreendida como sistema de regras abstratas composto por elementos significativos inter-relacionados. Este último é empregado pela filosofia oralista (GOLDFELD, 2002, p. 25).

de seu grupo social. Assim, por mais que se procure contextualizar o ensino da língua oral para crianças surdas, ela será sempre artificial, já que não tem o principal sensor necessário a esse tipo de língua e não possibilitará o seu desenvolvimento pleno em sua integração com a comunidade ouvinte.

Uma das maiores falhas apontadas na filosofia oralista é que esta utiliza um conceito muito reduzido de língua, pois sabemos que a formação de um sistema conceitual não é uma tarefa simples, e esta não ocorre se a criança for privada da interação com pessoas de sua comunidade, pelo não uso de uma língua. Se a língua a que a criança tiver acesso se restringir a um conjunto de regras abstratas, cuja função seja apenas a comunicação, o processo discursivo e o sistema conceitual não se constituirão. A criança surda, que tem atraso de linguagem pela falta de contato com uma língua natural, não tem condição de adquirir os conceitos científicos por meio do ensino formal e, conseqüentemente, não consegue adquirir os conceitos espontâneos de um nível maior de generalização.

O atraso de linguagem pode influenciar todo o comportamento da criança, por isso, é comum que muitos acreditem que a surdez seja a causa do comportamento agitado de alguns surdos. É um mito acreditar-se que todo surdo é agressivo, pois a inquietação que ele pode apresentar é decorrente da falta de interações verbais. Assim, a aprendizagem também fica prejudicada nas crianças que não recebem uma língua pelo diálogo espontâneo, como é o caso daquelas crianças surdas que são expostas apenas à língua oral. No que se refere à aprendizagem escolar, a história revela que, após a implantação do Oralismo em todo o mundo, houve uma queda significativa no desenvolvimento das crianças surdas (GÓES, 1999; SÁ, 1999; GOLDFELD, 2002).

É importante lembrar que a criança surda que não apresenta nenhuma outra deficiência ou patologia não tem nenhuma dificuldade de aprendizagem. O problema está na ausência de uma língua comum entre o aluno e o professor, não havendo como aquele compreender os conteúdos escolares, o que acarreta um longo tempo e baixa qualidade na sua escolarização. A partir das idéias de Vigotsky (2003) sobre a zona de desenvolvimento proximal, a limitação da aprendizagem do surdo traz como conseqüência a redução no desenvolvimento que a aprendizagem promove. Assim, compreendemos que a filosofia oralista reduz a educação do surdo à aquisição da língua oral, atribuindo-lhe relevância superior àquela que deve ser dada no processo de escolarização e de integração social.

Uma outra filosofia educacional para surdos é denominada Comunicação Total, que não teve um marco histórico indicando o seu início, assim como o Oralismo, que iniciou oficialmente em 1880, no Congresso Internacional de Milão. De acordo com Sá (1999), ela

surgiu a partir da insatisfação manifesta mundialmente, em decorrência dos péssimos resultados da educação oralista que, após expor várias gerações de surdos sob sua orientação, não apresentou resultados satisfatórios. Tal insatisfação foi expressa pelas famílias, pelas escolas e pelos próprios surdos, sendo que a iniciativa de introduzir meios para o alcance de uma comunicação sinalizada partiu dos professores. As pesquisas e a experiência vivenciada indicaram que, mesmo havendo resíduo de capacidade auditiva, a fluência na compreensão e produção da fala é bastante difícil e, por vezes, até impossível para a pessoa surda.

Tal filosofia dá ênfase principal aos processos comunicativos entre surdos com outros surdos e destes com os ouvintes. Também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, levando em consideração os aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Assim, defende a utilização de recursos espaço-visuo-manuais como facilitadores da comunicação.

Desse modo, a concepção que se tem da surdez, no contexto da Comunicação Total, ultrapassa a visão reducionista manifesta pelo Oralismo. O surdo não é visto somente como alguém que tem uma deficiência, que precisa ser eliminada, mas como uma pessoa, e a surdez como uma marca que interfere nas suas relações sociais e no seu desenvolvimento afetivo e cognitivo (CICCONE, 1990). Ainda segundo essa autora, muitas crianças que foram submetidas ao Oralismo, de modo sistemático, antes dos três anos de idade, conseguiram uma aprendizagem razoável; entretanto, o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional não foi satisfatório.

A principal diferença que pode ser apontada entre a Comunicação Total e as outras filosofias educacionais é que ela advoga o uso de qualquer recurso lingüístico, como a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação das pessoas surdas. Assim, o principal objetivo da Comunicação Total não é somente a aquisição de uma língua, pois privilegia, também, a comunicação e a interação.

No mundo todo, foram criados vários códigos manuais, sob a inspiração da Comunicação Total. Conforme situa Goldfeld (2002), no Brasil, utiliza-se a datilologia (representação manual das letras do alfabeto), o *cued-speech* (sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa), o português sinalizado (língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do português que não existem na língua de sinais) e o *pidgin* (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso, o português e a língua de sinais), além da Língua de Sinais Brasileira (Libras). A comunicação simultânea desses códigos com a língua oral torna-se possível porque aqueles obedecem à mesma

estrutura desta. Tal combinação não pode ocorrer entre a língua de sinais e o português porque ambas possuem estruturas próprias.

Quanto às diferentes possibilidades no uso da expressão “Comunicação Total”, Sá (1999) define pelo menos três enfoques referentes a essas possibilidades, com base em pesquisa por ela desenvolvida. Em primeiro lugar, argumenta que pode referir-se a um posicionamento filosófico, que implica aceitação da diferença entre o surdo e o ouvinte, bem como rejeição ao modelo predominante, o ouvinte, por meio do Oralismo.

Em segundo lugar, pode referir-se à abordagem educacional bimodal¹⁴, cujo objetivo é o aprendizado da língua da comunidade majoritária, que ocorre através da utilização da fala e de todos os recursos possíveis, seja a utilização de sinais gesto-visuais, seja a leitura dos movimentos dos lábios, seja a escrita, seja o uso de aparelhos de amplificação sonora e de elementos da Língua de Sinais. Nessa compreensão, não há uma relação direta entre Comunicação Total e Português Sinalizado. Nela é dada ênfase na relação surdo-ouvinte em detrimento daquela que se estabelece entre surdos. Ela prioriza, ainda, a língua na modalidade oral como sendo a mais importante para a pessoa surda.

Por último, pode referir-se ao bimodalismo exato, que se utiliza, simultaneamente, de sinais gesto-visuais advindos da língua de sinais, ou de outros sinais gramaticais externos a ela, que são introduzidos para traduzir a linearidade da língua na modalidade oral e para subsidiar, visualmente, o aprendizado desta, que é a língua que se quer trabalhar. O bimodalismo exato é denominado de Português Sinalizado¹⁵.

Um grande mérito da Comunicação Total foi ter ampliado a visão sobre o surdo e a surdez, contribuindo com o processo de utilização de códigos espaço-visuo-manuais e desviando a atenção centrada antes na oralização. Entretanto, não dando a ênfase necessária à língua de sinais e, conseqüentemente à cultura surda, possibilitou o surgimento de muitos códigos diferentes da língua de sinais, os quais não podem substituir uma língua, por não possuírem uma estrutura própria. Goldfeld (2002) adverte, com base nos fundamentos teóricos socioculturais, que o indivíduo se desenvolve quando está envolvido em um contexto comunicativo e não pelo domínio de regras gramaticais. De acordo com a mesma autora, a

¹⁴ O termo bimodal, segundo (GÓES, 1999), indica as práticas que superpõem a fala e os sinais, em variadas combinações. Por outro lado, o bimodalismo é mais abrangente, indicando o uso de práticas bimodais e que pode ou não estar associado ao Português Sinalizado.

¹⁵ O Português Sinalizado consiste na prática bimodal que tenta traduzir linearmente, da maneira mais exata, a estrutura da Língua Portuguesa, utilizando, para isso, sinais da Libras e outros complementos gramaticais que dela não fazem parte (SÁ, 1999).

[...] noção de contexto comunicativo é primordial para a compreensão do desenvolvimento infantil, já que a linguagem, tendo como função a comunicação e a constituição do pensamento, só pode ser transmitida em um contexto comunicativo, ou seja, pelo diálogo contextualizado e espontâneo (GOLDFELD, 2002, p. 101).

A terceira filosofia educacional para surdos é o Bilingüismo, que é aquela que estabelece, primordialmente, o trabalho escolar em duas línguas: a Língua de Sinais como primeira língua (L1) e a língua da comunidade ouvinte local como segunda língua (L2). Seu principal pressuposto é que o surdo deve ser bilíngüe e, por isso, adquirir como língua materna, a língua de sinais, considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país.

Nessa abordagem, o surdo é percebido de uma forma bem diferente daquelas situadas anteriormente, uma vez que ela não pressupõe a equiparação do surdo ao ouvinte. Pelo contrário, um dos seus conceitos mais importantes é o de que os surdos formam uma comunidade com características e língua próprias, rejeitando a idéia de que eles têm que adquirir a língua oral como meio de aproximação ao padrão da normalidade. Nesse sentido, é importante mencionar a diferenciação proposta por Sacks (1989), que utiliza o termo Surdez¹⁶ para indicar o grupo lingüístico e cultural e surdez¹⁷ para fazer referência à condição física, a ausência de audição.

A importância de se estabelecer, claramente, tal diferença se justifica porque ela pressupõe uma mudança de foco da surdez e os aspectos biológicos a ela relacionados, para a Surdez, considerando as suas particularidades, sua língua, sua cultura e seu modo peculiar de pensar e agir.

Uma das primeiras ações relacionadas à educação bilíngüe no Brasil se deu em 1981, na 33ª Reunião Anual da SBPC, ocorrida em Salvador (BA), onde a lingüista Lucinda Brito falou pela primeira vez sobre Bilingüismo para Surdos. Em 1986, o Centro SUVAG (PE) fez sua opção metodológica pelo Bilingüismo, tornando-se a primeira instituição brasileira a desenvolver uma prática educacional para surdos sob essa orientação (SÁ, 1999).

Um dos marcos importantes referente à política lingüística foi a aprovação da lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando, também, que sejam garantidas formas de institucionalização e apoio ao seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e parte integrante do currículo.

¹⁶ Com “S” maiúsculo.

¹⁷ Com “s” minúsculo.

Por sua vez, o Decreto nº 5626/2005, regulamentou a Lei nº 10.436/2002, assinalando que a educação de surdos, no Brasil, deve ser bilíngüe, garantindo o acesso à educação por meio da língua de sinais e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua.

É importante que os educadores que atuam com alunos surdos reconheçam a importância da língua de sinais no desenvolvimento das crianças surdas, pois esta língua pode ser adquirida espontaneamente por elas, o que ocorre nas suas relações sociais, no diálogo e não requer técnicas específicas para ser aprendida, como acontece na aquisição da língua oral.

1.4 Breves considerações históricas sobre a educação de surdos

Antes de falarmos, especificamente, sobre a educação de pessoas surdas, consideramos pertinente fazer uma abordagem mais geral sobre a educação destinada às pessoas com deficiência, destacando diferentes alternativas adotadas, que vão desde o atendimento segregativo assistencial até a proposta atual da inclusão de todos nas classes e escolas regulares. Serão situadas algumas políticas e iniciativas voltadas para o atendimento educacional especializado destinado a todas as pessoas com deficiência, considerando a necessidade de analisarmos a especificidade das ações direcionadas aos surdos dentro de um contexto mais amplo.

Pessotti (1984) argumenta que, na Antiguidade Clássica, em decorrência do ideal de perfeição vigente naquele contexto, as pessoas com deficiência eram eliminadas, sem que essa prática constituísse nenhum problema de natureza ética para aquela sociedade. No decorrer da história da humanidade, foram se diversificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham acerca da deficiência. Assim, os conceitos e atitudes com relação à deficiência, enquanto fenômeno, e à pessoa com deficiência, enquanto ser, modificaram-se com o passar do tempo e de acordo com as condições sócio-históricas.

O termo **Educação Especial** parece sugerir a existência de duas educações: uma regular e outra especial. Na verdade, essa dicotomia se fez presente desde a execução das primeiras ações, sistematicamente organizadas, voltadas para a educação de pessoas com deficiência, que se deu com a criação da primeira instituição especializada para a educação de “surdos-mudos”, fundada pelo abade **Charles M. Eppée**, em 1770, em Paris (MAZZOTTA, 2003). A exemplo dessa instituição, muitas outras foram sendo criadas, inicialmente na Europa e, posteriormente, em outros países, especializadas no atendimento de um grupo específico, segundo o tipo de deficiência apresentado.

No Brasil, a Educação Especial teve como marcos fundamentais a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant – IBC), em 12 de setembro de 1854, e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (hoje denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), em 26 de setembro de 1857.

É importante frisar, também, que a criação dessas instituições e de algumas outras (embora poucas), ocorridas durante o período imperial, representavam iniciativas isoladas, atendendo a uma insignificante parcela de pessoas com deficiência. Algum tempo depois da Proclamação da República, a Educação Especial começou a se expandir, mas ainda de forma muito lenta, fenômeno que não se observava apenas em relação a ela, mas perpassava toda a educação brasileira.

Segundo Aranha (1996), a principal forma de atendimento às pessoas com deficiência pautou-se pelo **Paradigma da Institucionalização**, que se caracterizou pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, geralmente situadas em localidades afastadas de suas famílias. Eram conventos e asilos, seguidos de hospitais psiquiátricos, que começavam a se constituir como locais para tratamento das pessoas com deficiência.

O crescente estabelecimento da Educação Especial foi associado ao movimento popular que reivindicava acesso à participação social, originado pelos ideais da Revolução Francesa. O marco principal desse movimento se deu com a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948 (BUENO, 1993). Desse modo, a partir das prerrogativas da citada Declaração, que propunha uma escola aberta a todos, o acesso à Educação Especial foi intensificado, pelo fato de representar uma proposta que denunciava a discriminação e a exclusão social. Entretanto, essa educação se dava de forma segregada. Até a década de 60 do século XX, as crianças com deficiência não estudavam nas escolas regulares e a Educação Especial só recebia um contingente de 10 a 15% do total dessas crianças. Mesmo assim, esse pequeno percentual atendido aprendia muito pouco, pois era submetido a exercícios mecânicos e repetitivos.

Nesse período, dois novos conceitos surgiram no debate social, o de normalização e o de desinstitucionalização, os quais defendiam a necessidade de introduzir as pessoas com deficiência na sociedade, procurando ajudá-las a adquirir as condições e os padrões de vida cotidianos, no nível mais próximo possível do “normal”. A esse modelo de atenção à pessoa com deficiência se chamou **Paradigma de Serviços**, que consistia na oferta de serviços, geralmente organizado em etapas: a primeira de avaliação; a segunda de intervenção; a

terceira de encaminhamento ou re-encaminhamento da pessoa com deficiência para a vida na comunidade. Essa última também é denominada de Integração.

Segundo Mazzotta (2003), o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi explicitamente assumido, em âmbito nacional, pelo governo federal, através das campanhas voltadas especificamente para tal fim. A primeira campanha a ser instituída foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB – em 1957, coincidentemente, um século depois da criação do INES. Tal campanha tinha a finalidade de promover, por todos os meios possíveis, as medidas necessárias para a educação e assistência ao surdo, no mais amplo sentido, em todo o território nacional, tendo sido seguida de outras semelhantes, dirigidas a pessoas com deficiência visual e mental.

A crescente sistematização de iniciativas governamentais voltadas para a organização da Educação Especial deu origem, em 1973, à criação de um importante órgão, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com sede no Rio de Janeiro. Tal órgão integrava o Ministério da Educação e Cultura e passou a ser responsável pelo atendimento aos denominados excepcionais¹⁸.

Ainda com referência à organização da Educação Especial no Brasil, registramos a transformação posterior do CENESP em uma secretaria, denominada de Secretaria de Educação Especial (SESPE), criada na estrutura básica do Ministério da Educação, mantendo, praticamente, a mesma estrutura e as competências do órgão anterior. Essa transformação aconteceu no ano de 1986 e, com ela, a Educação Especial, em nível nacional, teve sua coordenação geral transferida para Brasília, dentro de um novo contexto político, denominado Nova República (MAZZOTTA, 2003).

Pouco tempo depois, em 1990, houve nova reestruturação no MEC, na qual a SESPE foi extinta. Com tal medida, as atribuições da educação especial passaram a ser de competência da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb, que tinha como órgão específico para o desempenho dessa tarefa o Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE. Logo em seguida, no ano de 1992, houve uma outra reorganização dos Ministérios e, nessa nova estrutura, reapareceu a Secretaria de Educação Especial – SEESP, como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto. Tal órgão permanece até a atualidade como o principal responsável pela organização de políticas relativas à Educação Especial.

A manifestação educacional desse paradigma se efetivou, desde seu princípio, nas escolas especiais, nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação. Em relação a esse

¹⁸ Termo utilizado naquele momento histórico, sendo considerado o mais adequado para designar o universo de pessoas a quem a Educação Especial era destinada.

modelo de atendimento, Aranha (2000) realça que, muito cedo, começou a receber críticas provenientes da comunidade acadêmica e das próprias pessoas com deficiência, já organizadas em associações e em outros órgãos de representação. Essas críticas resultaram de “dificuldades encontradas no processo de busca de normalização da pessoa com deficiência” (ARANHA, 2000, p. 17), uma vez que se constatou a clara afirmação de que as diferenças não são anuladas, mas apenas administradas na convivência social.

Outra crítica importante a esse modelo de atendimento se referia à expectativa de que a pessoa com deficiência pudesse se equiparar à pessoa não-deficiente, visto que não é possível, aos homens, serem iguais em todos os aspectos. No entanto, ser diferente não constitui razão para decretar a sua menor valia enquanto ser humano e ser social. Diante disso, ampliou-se a discussão sobre a possibilidade de a pessoa com deficiência ser um cidadão como outro qualquer, detentor dos mesmos direitos e de oportunidades disponíveis na sociedade, independentemente do tipo de deficiência ou do grau de comprometimento que apresentasse.

Tais pressupostos fizeram surgir uma nova compreensão da pessoa com deficiência, desencadeando um outro paradigma, denominado **Paradigma de Suporte**. Este se caracterizou pela concepção de que todas as pessoas deficientes têm o direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis a qualquer outro cidadão, tal como reconhece a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948).

No Artigo 1.º do citado documento, está dito que “todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos”, bem como “sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação”, conforme anuncia o Artigo 2º. Essas afirmações criaram as bases filosóficas e conceituais para o surgimento do processo educativo que se chamou Inclusão Social, do qual deriva a Educação Inclusiva.

Assim, compreendemos a educação inclusiva como uma proposta que visa superar a segregação entre os educandos, possibilitando-lhes o convívio comum, o acesso ao mesmo currículo e idênticas oportunidades educativas, independentemente das características individuais. Consoante essa prerrogativa, encontramos em Stainback e Stainback (1999, p. 21) a compreensão de que “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”.

Feitas essas considerações mais gerais, passaremos, na seqüência, a focar alguns aspectos históricos relacionados à educação de surdos.

A idéia que se perpetuou, também a respeito dos surdos, ao longo de muitos séculos, era pautada por aspectos negativos. Na Antiguidade, os surdos eram vistos sob diferentes enfoques: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas e, em decorrência disso, sacrificadas ou abandonadas. Assim, devido à crença de que os surdos eram pessoas incapazes, eles foram marginalizados, não tendo acesso aos processos educativos até o século XV, período em que se têm informações a respeito dos primeiros educadores de surdos, na Europa.

Algumas pessoas marcaram a educação de surdos no século XVI, sendo que as primeiras ações registradas se deram na Europa. Dentre elas estão o monge Pedro Ponce de Leon, espanhol, inventor de uma metodologia que incluía datilologia¹⁹, escrita e oralização, criando, ainda, uma escola de professores de surdos. Juan Martin Pablo Bonet publicou, em 1620, um livro que tratava da invenção do alfabeto de Ponce de Leon, tendo como título *Reduccion de lãs letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*²⁰ (MAZZOTTA, 2003).

Na França, o abade Charles Michel de L'Epée aprendeu com os surdos a língua de sinais e criou os "Sinais Metódicos", que consistiam na combinação da língua de sinais com a gramática francesa sinalizada. Ele obteve muito êxito na educação de surdos, chegando a transformar sua casa em uma escola pública, atendendo a um número de alunos considerado bastante elevado para a época. Juntamente com seu seguidor Sicard, acreditava que, independentemente do nível social, todos os surdos deveriam ter acesso à educação, a qual deveria ser pública e gratuita.

Na Alemanha, com as idéias de Samuel Heinick, em 1750, surgiram as noções básicas do que constitui, hoje, a filosofia educacional oralista, que advoga o ensino da língua oral e a rejeição à língua de sinais. Segundo essa filosofia, tal situação é a ideal para integrar as pessoas surdas à comunidade geral. Heinick fundou a primeira escola pública que utilizava apenas a língua oral na educação de pessoas surdas. Os métodos utilizados por L'Epée e por Heinick tornaram-se alvo de disputa, embora o uso de sinais tenha sido predominante por muito tempo (GOLDFELD, 2002).

Segundo a mesma autora, o século XVIII foi considerado um período extremamente promissor em relação à educação de surdos, pois houve uma expansão, em termos quantitativos, em virtude da criação de um grande número de escolas destinadas a esse

¹⁹ Representação manual das letras do alfabeto.

²⁰ Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar.

grupo, e em termos qualitativos, pois o uso da língua de sinais permitia que os surdos aprendessem e dominassem diversos tipos de conhecimento e pudessem exercer diferentes profissões.

Nos Estados Unidos, em 1815, o professor Hopkins Gallaudet interessou-se por obter mais informações sobre a educação de surdos, buscando-as na Europa. Encontrou apoio entre os que pertenciam à escola que trabalhava o método manual. Assim, fundou a primeira escola permanente de surdos em seu país, que adotava como metodologia de comunicação um tipo de francês sinalizado, isto é, a união do léxico da língua de sinais francesa com a estrutura da língua francesa, adaptado para o inglês. Posteriormente, passou a predominar a American Sign Language – Língua de Sinais Americana – ASL –, que teve grande influência do francês sinalizado, obtendo adesão de todas as escolas públicas. Em 1850, a ASL passou a ser utilizada nas escolas americanas, a exemplo do que ocorria na maior parte dos países da Europa. Nesse momento histórico, houve um aumento significativo no grau de escolarização dos surdos, que conseguiam aprender, com facilidade, as disciplinas ministradas em língua de sinais.

Ainda no final do século XVIII, ocorreram avanços tecnológicos que facilitaram a aprendizagem da fala pelo surdo e, a partir de 1860, o método oral começou a ganhar ênfase. Em 1880, por ocasião do Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão, foi colocado em votação qual método deveria ser utilizado na educação dos surdos. A proposta escolhida foi o Oralismo e o uso de língua de sinais foi proibido oficialmente, o que trouxe conseqüências negativas para a educação dos surdos.

Em todos os países, já no início do século XX, a maior parte das escolas deixou de utilizar a língua de sinais. Segundo Goldfeld (2002), o objetivo maior da educação de surdos passou a ser a oralização e o ensino das disciplinas escolares começou a ter importância secundária, o que proporcionou uma grande queda no nível de escolarização dessas pessoas.

Somente em 1970, quando William Stokoe publicou um artigo argumentando que a ASL era uma língua que apresentava as mesmas características das línguas orais, é que o Oralismo começou a ser questionado e novas pesquisas sobre a língua de sinais e sua aplicação surgiram. Um dos métodos adotados, nessa época, combinava a língua de sinais em adição à língua oral, treino auditivo, leitura labial e alfabeto manual, denominado de Abordagem Total, que deu origem à filosofia da Comunicação Total²¹.

²¹ A Comunicação Total utiliza todas as formas de comunicação possíveis na educação dos surdos, por acreditar que não é a língua em si que deve ser priorizada, mas a comunicação (GOLDFELD, 2002, p. 32).

Alguns países passaram a reconhecer que a língua de sinais deveria ser utilizada, independentemente da língua oral, a partir da década de 1970. Desse modo, surgiu a filosofia bilíngüe, que tem ganhado cada vez mais adeptos em todo o mundo, o que começou a ocorrer de uma forma mais efetiva a partir da década de 1990. Portanto, podemos identificar pelo menos três filosofias ou abordagens educacionais adotadas para o trabalho com surdos: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilingüismo, sobre as quais traçamos algumas considerações no item anterior.

No Brasil, a educação de surdos teve início, oficialmente, com a fundação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, pelo Imperador D. Pedro II, em 26 de setembro de 1857. A fundação dessa instituição teve forte influência de um professor surdo, francês, chamado Edward Huet, que viera para o Brasil em 1855.

A proposta de trabalho apresentada por Huet seguia a Língua de Sinais e o currículo era composto de Português, Aritmética, História, Geografia, linguagem articulada e leitura sobre os lábios para os que tivessem aptidão. Huet deixou o Instituto em 1862 por problemas pessoais e o seu cargo foi assumido pelo Dr. Magalhães Couto, que não era especialista em surdez e, por isso, deixou de realizar o treino de lábios no Instituto. Após uma inspeção governamental, em 1868, o Instituto foi considerado um asilo de surdos, distanciando-se, assim, do seu objetivo educacional.

Por volta de 1897, o caráter educacional sofria forte influência da Europa, inclusive devido às decisões tomadas no Congresso de Milão. Assim, em 1911, o Instituto passou a seguir a tendência mundial, utilizando o Oralismo puro em suas salas de aula. Todavia, o uso dos sinais também permaneceu, sendo utilizado até 1957, momento em que ocorreu uma proibição em caráter oficial (VILELA, 2007). É importante, ainda, destacarmos que, em 1957, cem anos após a sua fundação, com a Lei nº 3.198, o Instituto passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Na década de 1970, com a vinda de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos da Universidade de Gallaudet, nos Estados Unidos, chegou ao Brasil a filosofia da Comunicação Total. Na década seguinte, a partir das pesquisas da professora lingüista Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua Brasileira de Sinais e da professora Eulália Fernandes sobre a educação de surdos, o Bilingüismo passou a ganhar ênfase.

A partir de 2003, o INES adquiriu nova personalidade com a mudança de seu Regimento Interno, por meio do ato ministerial e passou a ser um centro de referência nacional na área de surdez. Atualmente, o INES está subordinado ao Ministério da Educação e tem como finalidade subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação Especial na

área de deficiência auditiva, bem como produzir, desenvolver e divulgar conhecimentos científicos e tecnológicos em todo o território nacional.

Na atualidade, as políticas apontam que a educação dos surdos deve ocorrer em escolas e classes regulares. Para isso, as referidas escolas devem matricular esses alunos e assegurar-lhes a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagem aplicável, que é a língua de sinais, bem como outras formas de atendimento educacional especializado, conforme preceituam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Art. 2º e Art. 12, § 2º (BRASIL, 2001).

1.5 A prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva

A partir das considerações de Zabala (1998), podemos definir a prática pedagógica como uma atividade profissional, educativa, que envolve variáveis, tais como: seqüências didáticas, planejamento, papel do professor e dos alunos, organização social da aula, utilização dos espaços e do tempo, organização do conteúdo, materiais curriculares e outros recursos didáticos, além da avaliação. Todos esses elementos são dotados de uma grande complexidade, tanto em número quanto em grau de inter-relações que se estabelecem entre eles, o que requer do professor uma boa formação para que possa controlar sua prática de uma forma consciente e racional. Mesmo considerando tal complexidade, Zabala (1998, p. 15) diz que “[...] a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas”.

Entretanto, os dados estatísticos têm revelado que a prática pedagógica desenvolvida nas escolas não tem dado conta da aprendizagem de seus alunos, em geral. Assim, para atender alunos com deficiência, a escola precisa redimensionar suas ações, deixando de centrar-se no ensino padronizado e buscando considerar a diversidade dos alunos, possibilitando a aprendizagem de todos, independentemente de suas potencialidades e limitações. Se os alunos que não apresentam deficiência têm encontrado dificuldades para prosseguir nos seus estudos, com êxito, para aqueles que têm necessidades diferenciadas essas dificuldades, certamente, são muito mais acentuadas.

A reflexão sobre a prática docente constitui uma das condições básicas da profissionalização docente. A esse respeito, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) destacam que a reflexão não deve ser um simples olhar de suas ações, mas deve buscar recursos teóricos e metodológicos que lhe permitam uma nova práxis. Consoante essa via de pensamento, a teoria

exerce papel preponderante na relação dialética com a prática, sendo ainda mais produtiva quando se realiza com métodos sistemáticos ou atitudes de pesquisa.

Pelo que podemos inferir, a inclusão de alunos com deficiência na escola regular não depende só de uma legislação que garanta o seu acesso a esse estabelecimento. Ela exige e depende, especialmente, da garantia de estratégias interativas de ensino, dos recursos materiais específicos, das concepções de aprendizagem que orientam a prática dos professores, do planejamento e do acompanhamento pedagógico que garantam a permanência do aluno com limitações físicas ou sensoriais na escola e seu sucesso na aprendizagem.

Sobre a prática da inclusão, Carvalho (2004) diz que sua construção pressupõe alguns desafios ou remoção de barreiras. Dentre estas, cita as barreiras arquitetônicas, que impedem a acessibilidade, e as barreiras atitudinais, que perpassam o aspecto psicológico nas atitudes de sensibilização de todos os atores da escola para a aceitação plena dos alunos que apresentam “diferenças”. Entretanto, reconhece que uma das maiores barreiras diz respeito à aprendizagem que ocorre na escola, especialmente na sala de aula.

Ao abordar essas questões, Goffredo (1999, p. 46) sugere como uma das saídas a construção coletiva

[...] de uma nova escola que aprenda a refletir criticamente e a pesquisar. Uma escola que não tenha medo de se arriscar, com coragem suficiente para criar e questionar o que está estabelecido, em busca de rumos inovadores, e em resposta às necessidades de inclusão.

Ainda em relação a isso, Mantoan (1997, p. 68) enfatiza que “[...] cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos”.

Tais pressupostos apontam para a necessidade de se adaptar o trabalho pedagógico de acordo com as peculiaridades dos alunos, o que não tem sido fácil, pois ainda é muito latente nas escolas a idéia da homogeneidade. Sobre esse aspecto, podemos dizer que a inclusão busca repensar a instituição educacional para que ela deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade. Além disso, que o lugar de discriminação – o qual, infelizmente, a escola ainda representa –, passe a ser um lugar de respeito e aceitação de todos.

Nessa perspectiva, é preciso proporcionar uma mudança nos serviços educacionais e ressignificar a compreensão que se tem dos alunos. Os professores deveriam buscar desenvolver novas atitudes e formas de interagir na escola, assim como ter a consciência de que os alunos “seguem caminhos diferentes para aprender e de que isso é o normal” (MANTOAN, 2001, p. 235).

Alguns professores continuam afirmando que não se sentem preparados para a tarefa de educar crianças com deficiência. Novamente nos reportamos a Vigotsky (2003) para trazermos a reflexão de que a condição humana não é dada pela natureza, mas construída ao longo de um processo histórico-cultural, pautado nas interações sociais entre os homens e destes com o meio. Assim sendo, é coerente pensar que o professor não nasce professor, mas constrói suas competências e se constitui como tal a partir de suas vivências profissionais e de um processo de construção social, na interação com outros indivíduos e com os alunos.

Seguindo esse parâmetro, Brito (2004) defende que não há como acreditar que o professor de alunos com deficiência precise ser testado, para saber se está pronto para receber os seus alunos. Segundo a autora:

O olhar sobre a competência do professor [deve focalizar] a necessidade de se ter acesso a uma formação básica sólida, geral, que fundamente uma prática pedagógica dirigida para um amplo grau de atuação, com crianças especiais ou não. O professor deverá estar munido dos instrumentos pedagógicos com os quais lida, de uma consciência crítica acerca dos diversos fatores que influenciam a aprendizagem do aluno, para, assim, atuando no seu cotidiano, independente de que aluno atenda, poder ir construindo a sua competência. Uma competência que não é dada pela natureza, nem chega como algo mágico, repentino, ao contrário, é fruto de um trabalho consistente, reflexivo, atualizado (BRITO, 2004, p. 44).

Ressaltamos que é importante para o professor possuir um amplo conhecimento acerca dos diversos fatores que possibilitam a aprendizagem dos alunos, especificamente, dos alunos que têm deficiência. Por esse motivo, a formação, ainda que não seja específica para atender a esses alunos, deve oferecer suporte para que o professor realize adaptações em seu currículo, as quais possam garantir a aprendizagem a todos, levando em consideração as suas peculiaridades. Logo, o professor precisa tanto de uma formação inicial, necessária ao exercício da docência, como também de uma formação continuada, vinculada à sua prática e à realidade na qual está inserido.

Encontramos uma relevante contribuição, nesse sentido, em Figueiredo (2004). Segundo ela, a fragilidade na formação do professor não se refere, exclusivamente, ao trabalho com alunos com deficiências, mas também à sua prática pedagógica como um todo. Na pesquisa de Scoz²², realizada com professores da rede pública de São Paulo, em que eles apontam a ausência de formação e de conhecimentos da Psicologia e da área médica como barreira à prática pedagógica, a autora constata que os professores concebem a deficiência

²² SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar**. Petrópolis: Vozes, 1998.

como um problema patológico, desacreditando na possibilidade de essas crianças serem sujeitos de sua própria aprendizagem:

A dificuldade enfrentada no desenvolvimento do trabalho com a criança desloca o foco da atenção das questões pedagógicas para questões que supostamente seriam inerentes à criança (patologia.) [...] a ausência de conhecimentos abrangentes sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, bem como de outros campos de conhecimentos, deu margem ao preconceito em relação ao aluno com deficiência (2004, p. 195).

Ainda em relação a essa questão, a autora destaca que a falta de vivência dos professores com as crianças que apresentam deficiência e o preconceito arraigado em relação a elas decorrem da exclusão da escola regular, que por tanto tempo ocorreu, tanto na educação infantil como no ensino fundamental. Por causa disso, formou-se a imagem do aluno com deficiência extremamente vinculada a alguém “que é doente” e que necessita de cuidados especiais da área de saúde, como também de professores que detêm amplos conhecimentos nesse campo do saber.

Tais considerações não indicam que defendemos a idéia de serem os professores da escola regular, solitariamente incumbidos da tarefa de educar as crianças com deficiência, e que eles não precisam contar com o apoio dos serviços especializados. Pelo contrário, os professores precisam de todo tipo de ajuda necessária porque já se sentem angustiados, devido a inúmeros fatores negativos que integram a sua profissão, tais como os baixos salários, a histórica desvalorização social, dentre outros.

1.6 Adaptações curriculares: uma necessidade para a inclusão escolar de alunos surdos

No campo educacional, percebemos um aumento significativo, no que se refere ao ingresso de pessoas que têm deficiência aos espaços comuns de educação/ensino, como classes e escolas regulares. Entretanto, tal acesso precisa ser acompanhado – muitas vezes – de adaptações curriculares, como uma estratégia básica para dar resposta à diversidade e para que se possam favorecer os meios necessários à permanência na escola e ao sucesso escolar desse grupo de pessoas.

Não obstante, acentuamos que essas adaptações não devem representar uma forma totalmente diferenciada de trabalho educativo, ofertado ao grupo de alunos com alguma deficiência. Ao contrário, a esses educandos deve ser favorecido o mesmo currículo proposto

aos demais alunos de sua classe. Para tanto, é necessário acionar os meios que, efetivamente, possibilitem a permanência, com qualidade, do aluno na escola e seu acesso a esse currículo.

Entendemos por currículo “o conjunto de experiências (e sua planificação) que a escola, como instituição, põe a serviço dos alunos com o fim de potencializar o seu desenvolvimento integral” (MANJÓN, 1995, p. 53). Sendo uma construção histórica e cultural de cada estabelecimento de ensino, o currículo não pode ser visto como algo fechado ou fixo, mas como um instrumento participativo, resultante das aspirações socioculturais de um determinado grupo, que traduz a importância da diversidade na escola e responda à sua real demanda.

Carvalho (1999) aponta que, quando a escola regular não permite o acesso do aluno que apresenta alguma diferença às situações educacionais comuns, ou seja, que são propostas aos demais colegas, pode ocorrer uma série de dificuldades. Sempre que um aluno apresenta necessidades especiais, estas devem ser atendidas por meio do currículo regular, com as devidas adaptações, sempre que se fizer necessário. Ainda segundo a autora:

A vivência escolar tem demonstrado que a inclusão pode ser favorecida quando se observam as seguintes providências: preparação e dedicação dos professores; apoio especializado para os que necessitam; e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo, se pertinentes (CARVALHO, 1999, p. 52).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) orientam que as adaptações curriculares constituem possibilidades educacionais de atuação diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Como já enfatizamos anteriormente, isso pressupõe a realização de adaptações no currículo comum, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais.

Os PCN sugerem, ainda, algumas características curriculares que facilitam o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, como: flexibilidade, que prevê diferentes ritmos e níveis de aprendizagem; acomodação, isto é, ao planejar atividades para a turma, leva-se em consideração a presença de alunos com necessidades especiais, contemplando-os em sua programação; trabalho simultâneo, cooperativo e participativo, traduzido pela participação de tais alunos nas mesmas atividades desenvolvidas pelos demais colegas, mesmo de modo e/ou intensidade diversa.

Assim sendo, as adaptações curriculares devem fundamentar-se nos pressupostos supracitados para poder atender à diversidade de alunos. Além disso, devem ser focalizadas na interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais a serem

implementadas, não devendo ser compreendidas como um processo exclusivamente individual, ou uma tomada de decisão que envolve somente o professor e o aluno. Elas devem, por conseguinte, ser realizadas no âmbito do currículo escolar, no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível individual.

No que concerne ao currículo escolar, as adaptações referem-se a medidas de ajuste do currículo como um todo, que não necessariamente precisam resultar em adaptações individualizadas. Devem focalizar, especialmente, a organização escolar e os serviços de apoio, que se efetivarão em condições estruturais para que possam ocorrer no nível da sala de aula. No nível individual ocorrerá quando for necessária uma programação específica para o aluno. Essas decisões curriculares devem envolver a equipe da escola para avaliar e identificar as necessidades especiais e providenciar o apoio correspondente para o professor e para o aluno, evitando, ao máximo, transferir responsabilidades de atendimento para profissionais fora do âmbito escolar ou exigir recursos externos à escola.

Sobre o desenvolvimento desse currículo na sala de aula, as medidas são realizadas pelo professor e destinam-se, principalmente, à programação das atividades desenvolvidas na classe. Centram-se na organização e nos procedimentos didático-pedagógicos. Essas adaptações têm o objetivo de possibilitar a real participação do aluno e a sua aprendizagem no ambiente da escola regular. Leva-se em conta, também, a organização do tempo, incluindo as atividades destinadas ao atendimento especializado fora do horário normal de aula, quando é necessário ao aluno.

Por fim, no nível individual, as adaptações estão relacionadas à atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno. Cabe a ele definir o nível de competência curricular do educando e a identificação de fatores que interferem no seu processo de aprendizagem. Essas adaptações distinguem-se em duas categorias: adaptações de acesso ao currículo e adaptações nos elementos curriculares.

As adaptações de acesso ao currículo correspondem ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, como também aos recursos pessoais do professor e seu preparo para o trabalho com os alunos. Já as adaptações nos elementos curriculares referem-se às formas de ensinar e avaliar, como também aos conteúdos a serem trabalhados. Compreendem as alterações realizadas nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades de metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos.

Em outro documento elaborado pelo MEC, que integra o Projeto Escola Viva (BRASIL, 2000, p. 09), encontramos a assertiva de que “as necessidades especiais revelam que tipos de **estratégias**, diferentes das usuais, são necessários para permitir que todos os

alunos, inclusive as pessoas com deficiência, participem integralmente das oportunidades educacionais, com resultados favoráveis, dentro de uma programação tão normal quanto possível” (grifo nosso).

As adaptações de grande porte, que algumas vezes se fazem necessárias, referem-se às estratégias que compreendem ações da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores por exigirem modificações que demandam medidas de natureza política, administrativa, financeira e burocrática, dentre outras. As adaptações de pequeno porte, que são as mais comuns, referem-se às estratégias que envolvem modificações menores, de competência específica do professor. Elas compreendem pequenos ajustes nas ações planejadas para serem desenvolvidas na sala de aula. Diante do exposto, podemos perceber que é comum a necessidade de se realizar adaptações, que podem ser de maior ou menor porte, frente à inclusão de um aluno com necessidades diferenciadas em sala de aula regular.

Sasaki (2003) também faz referência à necessidade de adaptação nas salas comuns para proceder à inclusão de alunos com deficiência. Segundo ele, as adaptações devem ser feitas sem ostentação e com muita boa vontade dos profissionais e, de forma alguma, deve-se dar ênfase à deficiência, nem tampouco negá-la.

Feitas essas considerações sobre a educação e o desenvolvimento das pessoas surdas, passaremos a delinear as orientações metodológicas que nortearam a nossa atividade de investigação, como também o percurso por nós empreendido, as observações realizadas, as relações com os sujeitos e a caracterização do campo de pesquisa.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Em investigação qualitativa, uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto de estudo. Os investigadores esforçam-se, intelectualmente, por eliminar os seus preconceitos. Seria ambicioso, da sua parte, preestabelecer, rigorosamente, o método para executar o trabalho. Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação direta (Robert Bogdan; Sari Biklen).

Embora tenhamos conseguido, inicialmente, prever algumas questões e idéias que guiariam nossa investigação, a experiência vivenciada por meio de sua realização é que nos fez compreender os elementos relacionados ao nosso objeto de estudo que foram sendo elucidados à medida que adentramos ao campo de observação e estabelecemos contato com os sujeitos da pesquisa.

Com base nas considerações de Bogdan e Biklen (1994) acima citadas, descreveremos o percurso metodológico vivenciado e o modo como as idéias foram sendo organizadas e reorganizadas. É importante assinalar que a atividade de investigação não ocorre de uma forma linear, livre de imprevistos e dificuldades. Pelo contrário, como argumenta Bourdieu (1998), não existe nada mais universal que as dificuldades, quando nos propomos a pesquisar, no entanto, a certeza de que elas são universalmente partilhadas é o que nos confere certo grau de consolo.

Assim, o presente capítulo descreve os caminhos que percorremos durante o processo de elaboração e realização desta pesquisa. Consideramos pertinente fazer uma breve incursão pelas premissas das abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa, discutindo suas contribuições para o delineamento dos procedimentos por nós adotados. Em seguida, relataremos de que maneira se deu a escolha do campo, as nossas interações com os sujeitos, as observações realizadas e a construção dos dados que utilizamos como base para a análise e interpretação da prática pedagógica desenvolvida pelas professoras, em uma perspectiva inclusiva.

2.1 Premissas das abordagens quantitativa e qualitativa de pesquisa

Para obtermos uma melhor compreensão de como se localiza a pesquisa educacional no espaço da produção do conhecimento, consideramos importante fazer um percurso por algumas vertentes norteadoras da pesquisa social.

No século passado, uma das questões que nortearam a discussão em torno da atividade de investigação foi o problema da unidade das ciências, em que o Positivismo era apontado como elemento integrador entre as ciências naturais e as ciências sociais. O Positivismo representa um conjunto de doutrinas filosóficas idealizadas por Augusto Comte, que atribuiu uma grande importância à constituição e ao processo da ciência positivista para o progresso do conhecimento.

Comte (1999) advoga a importância de se criar uma ciência social, por meio da qual se explicassem as organizações sociais existentes, visando uma uniformidade no planejamento social na perspectiva de se alcançar um mundo melhor. Para isso, criou a Sociologia, denominada de “física social”. Tal denominação se justifica pelo fato de que Comte percebia cada segmento social com sua função e sua dinâmica organicamente construídas.

Para uma melhor compreensão do que constitui a essência do Positivismo, buscamos em Minayo (1999) as três teses elementares que lhe dão sustentação, resumidas pela autora da seguinte forma: a realidade é constituída daquilo que nossos sentidos podem perceber; as ciências sociais e as ciências naturais compartilham de um mesmo fundamento lógico e metodológico, distinguindo-se apenas no objeto de estudo; a ciência se ocupa do fato e deve procurar se livrar do valor, o que evidencia uma diferença fundamental entre fato e valor.

A idéia central do Positivismo é a de que a sociedade humana é regulada por leis naturais que interferem no funcionamento da vida social, econômica, política e cultural de seus membros. Assim, para analisar determinado grupo ou comunidade, as ciências sociais precisam descobrir as leis invariáveis e independentes de seu funcionamento. Daí decorre a explicação de que, para se conhecer uma sociedade ou determinado aspecto dela, usam-se métodos e técnicas da mesma natureza daqueles empregados nas ciências naturais.

Outro aspecto que merece destaque é que, assim como as ciências naturais propugnam um conhecimento objetivo, neutro e livre de juízo de valor, de implicações político-sociais, as ciências sociais também deveriam procurar um conhecimento objetivo,

para o reconhecimento de sua cientificidade, a partir do que o cientista social precisaria posicionar-se livre de juízo de valor.

Entretanto, muitas discussões têm sido suscitadas em torno da neutralidade científica, no que se refere às ciências sociais, sendo cada vez mais comum, entre os pesquisadores, a adoção de posturas norteadas por um outro paradigma, designado por abordagem qualitativa de investigação. Minayo (2004) aponta alguns elementos que diferenciam as ciências sociais e lhe conferem um caráter específico. São eles: a historicidade, a identidade entre o sujeito e o objeto da investigação, o fato de ser intrínseca e extrinsecamente ideológica e seu objeto ser essencialmente qualitativo.

Tais considerações nos fazem compreender que as práticas sociais, sendo atividades humanas, são carregadas de significados que dão sentido à vida dos atores sociais. Nesse sentido, sob a perspectiva qualitativa, a pesquisa se reveste de uma configuração interpretativista e o pesquisador enfatiza o ponto de vista dos atores sociais como o seu principal objeto de estudo.

Para uma melhor abordagem sobre a pesquisa qualitativa, buscamos em Bogdan e Biklen (1994) as características básicas por eles apontadas para esse tipo de investigação, a saber: a fonte dos dados é o ambiente natural, o que constitui o investigador como o instrumento principal da pesquisa; a investigação qualitativa é essencialmente descritiva; os investigadores qualitativos manifestam mais interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os dados são analisados de forma indutiva; há uma importância vital no significado.

Não obstante, é importante salientar que, segundo esses autores, nem todos os estudos qualitativos apresentam todas essas características, simultaneamente, podendo uma ou outra estar ausente, ou ainda, algumas serem percebidas de forma mais acentuada. Advertem, ainda, que os bons exemplos de investigação qualitativa são aqueles que se utilizam da observação e da entrevista em profundidade.

Tomando por base tais características, nosso trabalho se inscreve numa abordagem qualitativa, uma vez que compreendemos ser a mais adequada para o estudo por nós empreendido, já que aborda as relações humanas permeadas de significados e sentidos. Para melhor situarmos a nossa escolha metodológica, consideramos oportuno salientar que optamos pela abordagem qualitativa do tipo etnográfico. Esse tipo de pesquisa tem origem na Antropologia, sendo utilizada pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. No entanto, enquanto o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura de um

determinado grupo social, para os estudiosos da educação o interesse está voltado para o processo educativo.

Segundo André (2005), existe uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que justifica que alguns requisitos da etnografia não precisam ser observados pelos investigadores das questões educacionais como, por exemplo, uma longa permanência do pesquisador no campo. De acordo com a autora, o que se tem feito, na verdade, é uma adaptação da etnografia à educação, por isso fazemos estudos do tipo etnográfico e não propriamente etnografia, no seu sentido estrito.

André (2005) adverte ainda que, para que um trabalho em educação possa ser reconhecido como do tipo etnográfico, deve apresentar algumas características básicas, sendo que a maioria delas coincide com as estabelecidas por Bogdan e Biklen (1994) para qualquer tipo de pesquisa qualitativa, situadas neste trabalho. Pontuaremos, inicialmente, a primeira característica de um trabalho do tipo etnográfico, considerada pela autora: o uso de técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, quais sejam, a observação, a entrevista e a análise de documentos.

Na observação, os pesquisadores e pesquisados são sujeitos ativos na produção do conhecimento: “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2005, p. 28). Essa técnica tem sido amplamente utilizada, sendo sua origem atribuída por alguns, também, à Antropologia, principalmente, a partir dos estudos e experiências de campo de Malinowski (DURHAM citado por HAGUETTE, 2000).

Com relação à entrevista, segunda técnica enfocada como própria da pesquisa do tipo etnográfico, ela deve ser vista como uma situação em que a elaboração da pergunta desencadeadora não é uma tarefa fácil, como pode parecer a alguns. Existem vários cuidados a serem levados em conta, tais como os objetivos da pesquisa e a forma de sua abordagem. No que se refere à forma de abordagem, deve permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se investiga, pois tem a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Por isso é essencial que se levantem problemas que ajudem a enquadrar o foco do estudo, com questões de investigação abertas que tentem apreender e refletir o terreno que está sendo pesquisado, pois elas revelam novas possibilidades, confirmam dados e auxiliam na compreensão dos fenômenos investigados.

Haguette (2000, p. 86) define a entrevista “como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Tais informações são obtidas por meio de um

roteiro de entrevista, no qual devem constar os tópicos previamente estabelecidos, segundo a problemática investigada.

De acordo com a autora, esse processo de interação é composto de quatro elementos: o entrevistador, o entrevistado, a situação de entrevista e o roteiro de entrevista, que devem ser explicitados pelo pesquisador, uma vez que a problematização desses componentes permite o conhecimento das virtualidades dos dados obtidos no processo.

Sem dúvida, a entrevista exerce um importante papel como recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas. Em decorrência disso, optamos por trabalhar com a entrevista semi-estruturada por esta permitir a interpretação das perspectivas que as pessoas entrevistadas têm sobre sua vida, suas experiências, suas realizações e sobre as instituições a que pertencem, expressas em linguagem própria e particular. A entrevista semi-estruturada é flexível, pois, mesmo partindo de uma estruturação que tem o objetivo de garantir a organização lógica do processo, abre espaço para que as informações inesperadas possam ser incluídas e valorizadas.

Segundo a compreensão de Triviños (1987), esse tipo de entrevista é um dos principais meios de construção de dados na pesquisa qualitativa. Mesmo advogando a possibilidade de se usar a entrevista estruturada ou fechada nas investigações de enfoque qualitativo, o autor destaca a relevância da entrevista semi-estruturada por valorizar a presença do pesquisador e oferecer inúmeras perspectivas para que “o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

As questões por nós elaboradas para a realização das entrevistas não foram construídas *a priori*, mas foram sendo elaboradas a partir dos dados construídos durante a etapa de observação, sob a iluminação dos nossos referenciais teóricos, o que se deu, também, em relação à escolha dos informantes.

A análise dos documentos é importante para contextualizar, aprofundar e completar as informações coletadas, sendo também um instrumento essencial na triangulação dos dados. Esse recurso é precioso para a revelação e aprofundamento de novos aspectos sobre as questões investigadas. Comentando a pertinência e relevância das fontes documentais, Lüdke e André (1986) afirmam que, quando o interesse do investigador é estudar o problema a partir dos dizeres dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é importante para a investigação, pode-se lançar mão de todas as formas de produção em forma escrita, como comunicações informais, cartas, programas, planos, projetos, dentre outros.

Nessa mesma corrente de pensamento, Blumer (1969 *apud* MACEDO, 2006, p. 108) argumenta que o documento é um “fixador de experiências”, como registro objetivo do vivido. A vida escolar e toda a sua complexidade são norteadas a partir de orientações de documentos, dentre os quais destacamos o Projeto Político-Pedagógico, a Proposta Curricular e o Regimento Escolar.

Outra característica definidora desse tipo de pesquisa é o fato de o pesquisador ser o instrumento principal na construção e análise dos dados, o que deixa implícito, no trabalho, o princípio da interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa situação diferenciada, pois lhe permite modificar, rever, localizar outros sujeitos, enfim, reorientar sua pesquisa quando for necessário. Por outro lado, essa opção metodológica implica grande responsabilidade, visto que não se pauta em regras definidas que orientam todo o processo. Por isso, é fundamental que, durante o tempo em que o pesquisador estiver no campo, tome também por base seus próprios talentos, sua criatividade e habilidades pessoais.

A ênfase no processo constitui outra característica essencial desse tipo de pesquisa, pois os pesquisadores interessam-se mais pelo modo como se faz a investigação do que simplesmente pelo produto final, sendo necessário centrar o foco da investigação na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. Para que se chegue a tal compreensão, é importante colocá-los dentro de um contexto.

A compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos também é um aspecto que se destaca nessa abordagem, pois permite identificar como as pessoas dão sentido às suas vidas, quais são as suas expectativas, apreender as suas perspectivas e elucidar a dinâmica interna das situações. Torna-se necessário, também, perceber o que os participantes experimentam, como interpretam as suas experiências e o modo como organizam o mundo social em que vivem.

A pesquisa do tipo etnográfico exige, ainda, um trabalho de campo, o que pressupõe uma proximidade com as pessoas, situações e locais. No caso da pesquisa acerca do processo educativo, o pesquisador deverá descrever tudo o que envolve o espaço escolar: estrutura física, localidade, formação docente, alunos, funcionários, recreio, pátios, formas de socialização, projetos desenvolvidos, participação da comunidade, proposta pedagógica e outros elementos que compõem o cenário. Deve descrever de forma que o leitor do seu trabalho possa se sentir no local da pesquisa.

Conforme dizem Bogdan e Biklen (1994, p. 47), “os investigadores introduzem-se e despendem grande quantidade de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais,

tentando elucidar questões educativas”. A demora decorre do fato de que os eventos, as pessoas, as situações são pesquisadas em sua manifestação natural. É preciso haver o tempo necessário para ser aceito pelos participantes.

Para Geertz (1989), a interpretação da cultura implica envolvimento e proximidade com o povo, sendo preciso fazer parte da sociedade pesquisada para que sejam desvelados seus hábitos e costumes, seus modos de vida e suas próprias interpretações.

A descrição é outro aspecto fundamental para o registro dos dados apreendidos, o que exige a habilidade de escrita para descrever as situações, pessoas, ambientes, depoimentos e diálogos, que devem ser reconstruídos pelo pesquisador na íntegra, ou em transcrições literais, e isso requer bastante atenção para que não se corra o risco de possuir um trabalho de campo de boa qualidade com dados importantes e, no entanto, o pesquisador não conseguir fazer os registros em palavras, de forma que contemple a riqueza da construção de dados.

A última característica apontada diz respeito à indução. Na perspectiva qualitativa, os pesquisadores tendem a analisar seus dados de forma indutiva. Eles não buscam dados com a finalidade de confirmar hipóteses que tenham sido elaboradas anteriormente. Pelo contrário, eles utilizam parte do tempo de seu estudo para perceber quais são as questões mais importantes, buscam a formulação de idéias, conceitos, teorias e não a sua testagem. Para isso, usam um plano de trabalho aberto e flexível que permite rever as técnicas de construção de dados, os instrumentos e referenciais teóricos. É uma abordagem que se centra, principalmente, na descoberta de novas relações, novos conceitos e novas formas de compreensão da realidade.

Por se pautar nas considerações e enfoques que acabamos de situar é que inscrevemos a nossa pesquisa nessa opção metodológica. Adotamos a perspectiva sociocultural como referencial teórico, compreendendo o objeto de estudo e o próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos. Nessa abordagem, o sujeito é visto em sua singularidade, mas situado na relação com o contexto sócio-histórico e cultural. Assim, pressupomos que poderemos melhor compreender as concepções e as práticas pedagógicas das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, frente a alunos surdos, em classes regulares.

Após ter caracterizado o paradigma em que o nosso estudo se insere e anunciado a opção metodológica que fizemos para orientar os caminhos da pesquisa, passaremos agora a descrever o processo que nos levou à escolha do tema e à opção pelo objeto de estudo. Visando a uma melhor caracterização do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, passaremos a descrever a escola que foi o lócus de nosso estudo.

2.2 O lócus da pesquisa

Procuraremos retratar o cenário da pesquisa, da forma mais clara e real possível, a partir dos aspectos delineados durante a fase de observação, que ocorreu entre os meses de abril a dezembro de 2006. Esta caracterização também será subsidiada pela análise de alguns documentos aos quais tivemos acesso durante o período em que participamos do cotidiano da escola, tais como o Projeto Político-Pedagógico, a Planilha dos Servidores e os Relatórios Anuais.

A pesquisa foi realizada em uma escola regular da rede estadual de ensino, localizada no município de Assu, no estado do Rio Grande do Norte. O município de Assu está localizado a 246 quilômetros de Natal, capital do estado. Atualmente, tem uma população de, aproximadamente, 48.000 habitantes. Foi elevado à categoria de município por meio da Lei Provincial de nº 124, de 16 de outubro de 1845 (PINHEIRO, 2001).

No campo educacional, um dos maiores destaques é a existência de um *campus* da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), fundado em 1974. Esse *campus*, que oferece os cursos de Pedagogia, História, Letras e Economia, é responsável pela formação da grande maioria dos professores que atuam na região, especialmente daqueles que trabalham com a Educação Infantil e com os anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive as professoras que foram sujeitos desta pesquisa.

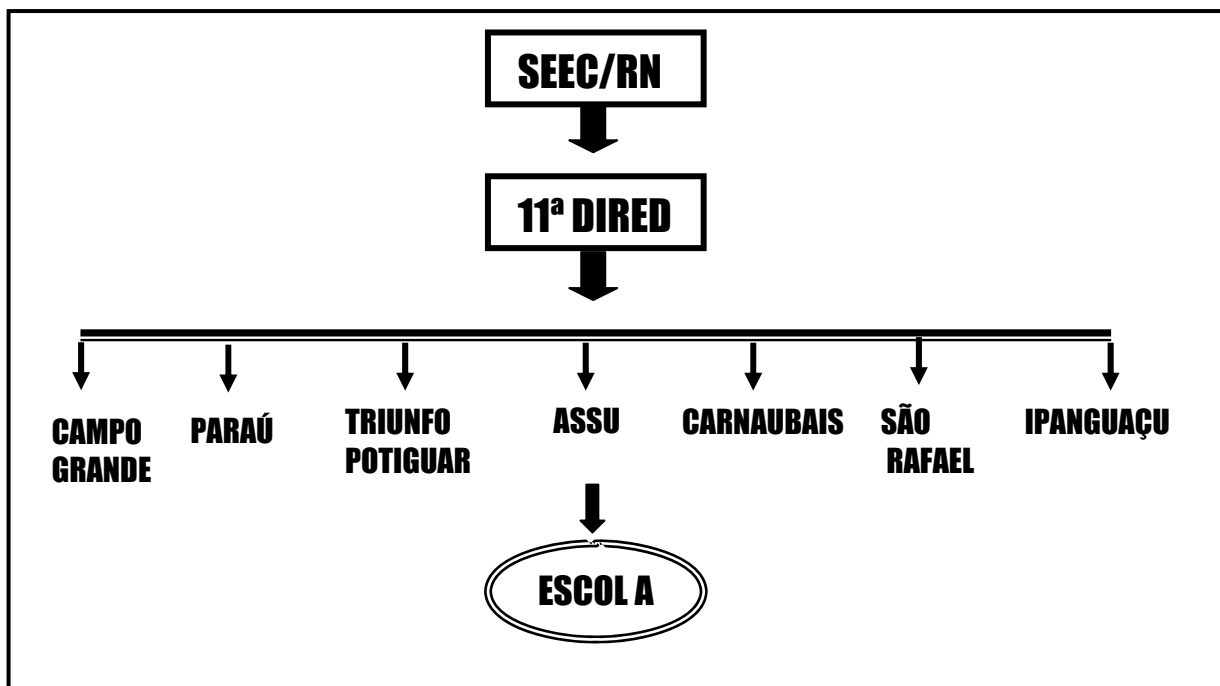
A escola por nós investigada, segundo os dados que constam no Projeto Político-Pedagógico, foi criada pelo decreto nº 9.508, de 03 de março de 1986, publicado no Diário Oficial do Estado nº 6.263, na mesma data. Suas atividades educacionais tiveram início no dia 14 de abril de 1986.

Atualmente, a escola oferece ensino no nível fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, desenvolvendo as suas atividades nos turnos matutino, vespertino e noturno. Possui Caixa Escolar, criada em 07 de maio de 1997, através da qual recebe recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)²³, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC).

Subordinada à Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do estado do Rio Grande do Norte (SEEC-RN), a escola está inserida em uma hierarquia administrativa, conforme demonstra a figura a seguir:

²³ Esse Programa é recebido pela escola uma vez por ano e administrado pela Caixa Escolar, composta pelo (a) diretor (a) da escola, por dois servidores e dois pais de alunos. Sua execução é fiscalizada pelo Conselho Fiscal, composto também por pessoas dos mesmos segmentos da comunidade escolar.

Figura 1: Hierarquia administrativa da escola



Fonte: Figura elaborada pela autora

Com o intuito de proporcionar uma melhor atuação nas diversas regiões do estado, a SEEC/RN é organizada através de Diretorias Regionais de Educação (DIREC), que compreendem um total de 16 (dezesseis) diretorias, situadas em cidades-pólos que agregam outros municípios menores a elas jurisdicionados. As escolas estaduais existentes nesses municípios são ligadas, administrativamente, a uma DIREC. As políticas, ações e diretrizes da SEEC são implementadas, no âmbito das escolas, por intermédio da DIREC, assim como as solicitações e os documentos das escolas encaminhados à SEEC.

A escola investigada é jurisdicionada à 11ª DIREC, localizada no município de Assu, que agrega as escolas estaduais dos sete municípios constantes na Figura 01. Cada DIREC tem uma organização administrativa dividida por setores, denominados de Assessoria Pedagógica, Recursos Humanos, Inspeção Escolar e Setor de Finanças. Na Assessoria Pedagógica, há uma servidora responsável pela Educação Especial, em âmbito regional. A forma de organização do ensino na escola obedece à estruturação do Ensino Fundamental em nove anos, criada pela Lei nº 11.114/2005 (BRASIL, 2005) e, segundo as orientações da SEEC, pelo Decreto nº 18.838/2006 (RIO GRANDE DO NORTE, 2006). Segundo esses

instrumentos legais, a matrícula nesse nível torna-se obrigatória a partir dos seis anos de idade e a nomenclatura adotada passa a ser: anos iniciais e anos finais.

O número total de alunos matriculados para o ano letivo de 2006, período em que realizamos a pesquisa, era de 662 alunos, que se distribuíam nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, incluindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que só era ofertada no turno noturno. Desse total, havia vinte e dois alunos com deficiência, detalhados no quadro a seguir:

Quadro 1: Demonstrativo dos alunos com deficiência matriculados na escola²⁴

Tipo de Deficiência²⁵	Série/Ano	Idade	Quantidade por Série/Ano	Subtotal
Deficiência Auditiva	2º	08	01	06
	3º	15 e 16	02	
	4º	12	01	
	5º	20	01	
	1º nível	24	01	
Deficiência Mental	2º	11	01	04
	3º	11 e 21	02	
	6º	20	01	
Deficiência Visual	3º	18	01	04
	4º	12	01	
	7º	30	01	
	8º	20	01	
Deficiência Física	1º	07	01	02
		13	01	
Deficiência Múltipla	1º	13, 30 e 31	05	06
	2º	15	01	
Total Geral				22

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela escola.

Embora o foco de nossa investigação tenha se voltado para a presença de alunos surdos em classes regulares, registramos a matrícula de alunos com outros tipos de deficiência

²⁴ Dados relativos ao mês de abril/2006, obtido através da equipe pedagógica da escola.

²⁵ A classificação dos tipos de deficiência foi feita pela escola e pela família, no ato da matrícula.

para melhor caracterizar a escola. Por conseguinte, inferimos que algumas concepções e práticas relativas aos alunos surdos poderão ser relacionadas, também, a esses outros alunos.

Desse total de alunos com deficiência, a maioria não freqüentava a escola e outros vinham à aula com pouca assiduidade. De fato, as mais assíduas foram as duas alunas surdas focalizadas nesta pesquisa, que, apesar de todas as limitações existentes na escola, freqüentavam as aulas, regularmente. Segundo a compreensão das próprias professoras, a escola não estava preparada, nem física, nem pedagogicamente para recebê-los, embora entendamos que tal preparação ocorre de forma processual, por meio da vivência.

No que se refere aos funcionários, constatamos que a escola contava com um número de servidores bastante expressivo para a realização das atividades burocráticas, administrativas e pedagógicas, o que é um dado muito favorável. Para uma melhor apresentação desse aspecto, elaboramos um demonstrativo dos servidores da escola, conforme o quadro abaixo.

Quadro 2: Demonstrativo dos servidores que atuam na escola

Função que exercem	Número de servidores que exercem a função
Diretora	01
Vice-diretora	01
Secretária geral	01
Bibliotecário	02
Professor de sala de aula	22
Professor da sala de leitura	03
Professor da sala de vídeo	02
Supervisor pedagógico	06
Coordenador pedagógico	01
Coordenador administrativo-financeiro	01
Auxiliar de secretaria	06
Servente	06
Merendeira	03
Auxiliar de merendeira	02
Vigia	02
Porteiro	02
Digitador	03
Mecanógrafo	01

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela escola.

Em relação ao aspecto físico, a escola possui uma área de 882.002 m². Sua área coberta não está especificada na planta existente na escola, porém, é possível perceber que a maior parte do espaço físico ainda não tem qualquer tipo de construção. Sua infra-estrutura compõe-se de: 08 salas de aula, sendo que uma delas é utilizada como sala de leitura; 01 secretaria, onde funciona, também, a diretoria; 01 videoteca; 02 sanitários femininos e 02 masculinos, sendo 01 para uso dos alunos e 01 para os funcionários; 01 cozinha; 01 Biblioteca, com um razoável acervo; 01 salão para recreação; 01 Sala de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE)²⁶.

A quadra esportiva não tem cobertura, o que dificulta e, em muitos casos, impossibilita a realização de atividades esportivas e/ou culturais, devido ao calor, durante o dia, e à falta de iluminação no turno noturno. No pátio, existem alguns brinquedos, feitos de pneus e madeira (Figura 2²⁷), que foram confeccionados por iniciativa do professor de Educação Física.

Figura 2: Brinquedos existentes no pátio da escola



Fonte: Acervo da autora (VIEIRA, 2006)

²⁶ A criação das Salas de Apoio Pedagógico Especializado decorre de um programa do MEC, executado pela Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP), da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, visando apoiar a política de inclusão escolar de alunos com NEE.

²⁷ Informamos que todas as imagens exibidas neste trabalho, tanto aquelas em que aparecem os alunos, como os ambientes da escola, foram devidamente autorizadas pelos pais dos alunos, pelas professoras e pela direção da escola.

O que torna o espaço da escola um pouco mais agradável, proporcionando o entrosamento e realização de brincadeiras entre os alunos nos momentos de intervalo, é a existência de sete árvores grandes, que dão sombra e tornam o pátio menos quente. Embaixo de algumas dessas árvores foram construídas três mesas de alvenaria, onde eles brincam e alguns sentam na hora da merenda, conforme pode ser constatado na figura 3:

Figura 3: Pátio da escola e piso da quadra



Fonte: Acervo da autora (VIEIRA, 2006)

Existe um pequeno auditório coberto, mas sem cadeiras. É nele que se realizam as reuniões e festividades da escola. A videoteca também é pequena, pois, quando foi criada, não existia espaço físico na escola para o seu funcionamento, sendo que, para não perder os equipamentos que vieram tanto da SEEC/RN como do MEC, a diretora improvisou-a em um espaço onde funcionava a direção anteriormente, passando a desenvolver suas atividades no mesmo espaço da secretaria. Devido ao pequeno espaço físico, fica difícil para os alunos visualizarem o aparelho de televisão, que fica na prateleira de uma estante, considerada muito baixa para tal uso.

Assim como a videoteca, a sala de leitura funciona em uma sala de aula, a qual não vinha sendo utilizada devido à redução do número de alunos na escola, fato que vem ocorrendo nos últimos anos. Essa redução não aconteceu especificamente nessa escola, mas

também nas demais escolas da rede estadual, após a implantação do FUNDEF²⁸, que desencadeou uma acentuada disputa por alunos entre as redes estadual e municipal, tendo em vista que os recursos eram recebidos de acordo com o número de alunos matriculados.

Segundo Vieira e Albuquerque (2002), o FUNDEF provocou a municipalização forçada a partir do poder central, criando situações de grande desencontro entre as redes estaduais e municipais de ensino, assim como malversação de recursos. Entretanto, não faremos um maior aprofundamento sobre essa questão, por não ser nosso objeto de estudo, além de o referido fundo já não estar mais em vigor, tendo sido substituído por um outro de maior abrangência, o FUNDEB²⁹, que acreditamos poder superar alguns dos problemas que acabamos de situar.

Após a apresentação da escola que escolhemos como lócus para a realização do trabalho, passaremos a descrever os primeiros passos da pesquisa, relatando alguns dos momentos mais importantes da interação com os sujeitos.

2.3 Estabelecendo a relação inicial com os sujeitos

Conforme já mencionamos anteriormente, o primeiro contato que estabelecemos para a realização desta pesquisa se deu com a diretora. Esse encontro ocorreu na sede da DIREC, local em que atuávamos, em uma oportunidade em que ela lá esteve para resolver questões relacionadas à escola pela qual era responsável. Em conversa informal, a dirigente nos falou da sua preocupação com os alunos que tinham deficiência, matriculados na escola e, também, do seu desejo de buscar alternativas para desenvolver um bom trabalho com esses alunos. Nesse momento, falamos-lhe que iríamos realizar uma pesquisa sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, expusemos os objetivos do nosso trabalho e, também, o motivo pelo qual desejávamos realizar a pesquisa na escola dirigida por ela.

A diretora mostrou-se bastante receptiva e autorizou, prontamente, a realização da pesquisa, comprometendo-se a conversar com os professores sobre o assunto. Pudemos perceber que havia certa expectativa por parte dela, no sentido de que pudéssemos contribuir para a melhoria do trabalho da escola. O fato de sermos professora de uma universidade e estarmos cursando Mestrado contribuía para o desenvolvimento dessa expectativa, pois, na sua compreensão, éramos detentores de um saber que ela e os seus colegas da escola não

²⁸ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, instituído pela Emenda Constitucional nº 14/96.

²⁹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

possuíam. Entretanto, para evitar problemas posteriores, explicamos que o nosso trabalho não tinha o intuito de provocar mudanças ou de orientar os professores, mas que, no futuro, após a realização da pesquisa, poderíamos dar alguma contribuição, conforme as nossas possibilidades. Nessa ocasião, comprometemos-nos em ir à escola na mesma semana para conhecer melhor o contexto e conversar com os professores, no intuito de nos familiarizarmos com o cotidiano escolar.

Estávamos conscientes da importância de sermos aceitos pelos professores da escola, para que pudéssemos obter a confiança de todos e, assim, construirmos dados legítimos e eficientes, uma vez que, em muitos casos, a aceitação e a autorização tornam-se um dos primeiros desafios a ser enfrentado pelo pesquisador. Sobre esse aspecto, os autores Bogdan e Biklen (1994) aconselham que o acesso ao campo deva se dar através de negociação entre o pesquisador e os sujeitos, para que não ocorram problemas posteriores.

Assim, após obtermos a autorização da diretora, fomos à escola pela primeira vez no mês de abril de 2006. Nessa visita inicial, tivemos a oportunidade de conversar com três servidores: a vice-diretora, uma das supervisoras e a secretária geral, simultaneamente, que estavam na sala onde funciona a secretaria e a diretoria. Conversamos sobre o motivo pelo qual estávamos indo à escola, embora elas já tivessem sido informadas pela diretora. Anotamos alguns dados relacionados ao número de alunos matriculados e de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Após duas semanas, voltamos à escola, mas ainda não foi possível reunir os professores para explicarmos, pessoalmente, os objetivos da pesquisa, porém, conversamos com a vice-diretora, que nos convidou a conhecer a Sala de Apoio Pedagógico Especializado, criada recentemente. Ela nos falou de algumas medidas que vinham sendo tomadas, visando à melhoria do trabalho com os alunos que apresentavam necessidades especiais. A criação da referida sala e a designação de duas professoras para nela atuar foi uma das principais medidas.

Ao visitarmos a sala, pudemos perceber que nela existiam jogos, dicionários em Libras, vídeos e outros recursos específicos para esses educandos. Ela nos falou, ainda, que as duas professoras não haviam iniciado o trabalho naquela sala porque estavam recebendo as primeiras orientações da Subcoordenadoria de Educação Especial – SUESP/SEEC.

Nesses contatos iniciais, buscamos compreender como se deu o processo de envolvimento da escola com a inclusão escolar de alunos com deficiência. Para isso, procuramos saber dos sujeitos que ali trabalhavam como ele foi sendo estabelecido. A vice-diretora nos contou que o primeiro caso de inclusão se deu com um aluno surdo, que veio

transferido de uma escola privada, no ano de 2001. Como esse aluno não estava tendo nenhum desenvolvimento nessa escola, a família decidiu matriculá-lo em outra escola. Coincidentemente, foi essa professora que trabalhou com o garoto, pois, na época, atuava em sala de aula. Em contato com a família, ficou sabendo de sua história e se dispôs a incluí-lo em sua classe.

Ao relatar sua experiência com aquele aluno, disse-nos acreditar que, para uma escola se tornar inclusiva, era necessário, em primeiro lugar, ter disponibilidade e repensar constantemente a sua prática, refletindo sobre suas ações. Em relação à sua prática com o referido aluno, disse não ter feito nenhum registro que pudesse servir de aprendizado tanto para ela como para outros colegas, mas que, apesar de não ter tido nenhuma formação específica para trabalhar pedagogicamente com alunos surdos ou com qualquer outra deficiência, procurou descobrir – no cotidiano de sua prática – quais as atividades que possibilitavam a aprendizagem para aquele aluno. Relatou, também, que o que mais lembra de ter feito foi dar-lhe muita atenção e envolvê-lo nas atividades desenvolvidas no dia-a-dia, em sua sala de aula.

Afirmou que, no final do ano, o menino demonstrava avanços cognitivos e, também, um melhor desenvolvimento no convívio social. Outra informação dada por ela e que nos chamou bastante atenção foi que, segundo a mãe do garoto, em casa, anteriormente, seu filho era muito retraído e isolado. A mãe afirmou, também, perceber que ele estava inserido na escola anterior, mas não tinha um acompanhamento por parte da professora, ou seja, estava na sala, mas não era incluído naquele contexto. Segundo as palavras da professora, o aluno era como um fantasma na sala de aula, o que nos fez inferir que ele estava presente, mas era como se ninguém investisse pedagogicamente nele, nem considerasse as suas necessidades. Após o primeiro ano na escola pública, porém, foi notório o seu desenvolvimento. Ela relatou que o padrasto do menino ficou admirado, também, pelo fato de ele ter passado a se relacionar bem melhor com os membros da família e com as demais pessoas com quem convivia. Para se comunicar com ele, a professora adotava o método oral, acrescido de mímicas e alguns sinais, pois não tinha conhecimento de Libras.

Naquele momento, sob impulso dos nossos objetivos, perguntamos o que a vice-diretora apontava como possíveis fatores para aquela melhoria. Ela relatou que, em sua opinião, teria sido a inclusão do aluno em um ambiente social, onde ele se sentia valorizado, tinha a oportunidade de expressar seus desejos e de se relacionar com outras pessoas. Ela acreditava que a própria aceitação por ela, enquanto professora, e a sua disponibilidade para lidar pedagogicamente com ele – mesmo não tendo conhecimentos específicos sobre a

inclusão escolar e a surdez – foram fatores importantes para o seu desenvolvimento. Isso decorria do fato de acreditar que ele era capaz de aprender e que a surdez não o tornava incapaz de se relacionar e de conviver plenamente com as outras pessoas, bem como de avançar na aprendizagem.

Quando relatou sobre o seu desconhecimento sobre as políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência, ela destacou que não tinha tido a oportunidade de participar de qualquer curso de capacitação. Apesar de a temática relativa à inclusão já estar bastante disseminada, em âmbito nacional, os professores daquela escola só se envolveram com tal problemática a partir da presença de um aluno surdo. Até então, nenhum professor tinha recebido essa formação complementar e, também, não havia nenhuma organização da escola nesse sentido. A própria inserção do aluno que acabamos de situar se deu de forma individualizada, em decorrência da ação específica de uma professora, que tinha amizade com a família daquele aluno. Entretanto, a sua chegada à escola não desencadeou, imediatamente, ações coletivas voltadas para sua inclusão naquele ambiente de ensino.

Foi depois de conviver com ele, com a repercussão positiva suscitada em torno dele, que uma das professoras (atualmente, a diretora), foi participar de um curso de formação, cuja temática se voltava para a inclusão escolar de alunos com deficiência, o que já havíamos situado, anteriormente. Gostaríamos de registrar, ainda, que esse fato nos foi relatado por quatro pessoas, em nossas conversas durante a fase de observação, e por três professoras, durante as entrevistas, o que nos faz inferir que a maior parte das pessoas que trabalham naquela escola atribui à atual diretora o papel principal pela matrícula de alunos com deficiência na instituição.

Embora tenhamos constatado algumas incoerências em suas ações, essa gestora tem tentado priorizar o trabalho educativo, em uma perspectiva inclusiva. Fazemos tal afirmação porque, por várias vezes em que estivemos na escola, ela conversou conosco, demonstrando seu interesse em obter apoio, querendo saber, inclusive, se teríamos condição de contribuir com aquele processo. Isso se confirmou, ao percebermos a sua luta constante na busca por subsídios que viessem contribuir para a prática pedagógica dos professores com os referidos alunos. Como exemplo dessa luta, podemos citar a organização de um curso de Libras na escola, que ocorreu no mês de maio/2006 e foi ministrado por um professor surdo, que faz parte do Centro SUVAG do Rio Grande do Norte³⁰.

³⁰ O centro SUVAG do Rio Grande do Norte é uma instituição especializada, que promove ações que visam a prevenção e diagnóstico da surdez, bem como a (re) habilitação da audição e da fala de pessoas com limitações

Em virtude de nossa presença constante nesse contexto escolar, recebemos convite para participar do curso, o que foi relevante para nós por dois motivos: primeiramente, por termos a oportunidade de aprender e estar convivendo mais de perto com os professores e, também, por percebermos que estávamos sendo bem aceitos naquele contexto, o que facilitaria a nossa postura etnográfica. Os participantes daquele curso foram os próprios alunos surdos existentes na escola, professores, supervisores pedagógicos e líderes comunitários.

Avaliamos a extensão do curso para pessoas da comunidade como um fator positivo, uma vez que a aquisição da Libras deve se dar pelo maior número possível de pessoas, a fim de que os surdos tenham condições de se comunicar e conviver com todos. A própria lei que instituiu a Libras, como meio legal de comunicação e expressão, por meio do Decreto nº 5626/2005, Art. 14, § 1º, Inc. V, destaca que devem ser garantidas, por parte do poder público, bem como pelas empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar e difundir o seu conhecimento e uso, entre aqueles que integram a comunidade escolar (BRASIL, 2005).

O referido curso ocorreu no período de três semanas, nas segundas e terças-feiras, com duração de 8 horas por dia, compreendendo uma carga horária total de 48 horas. Durante a realização do curso, além de buscarmos aprender o que estava sendo ensinado, atentamos para o envolvimento das professoras que trabalhavam nos anos iniciais, dentre as quais estavam as que seriam sujeitos de nossa pesquisa. Movidos pelos objetivos da investigação, queríamos observar o envolvimento delas com aquele curso, uma vez que o conhecimento de Libras é essencial para se trabalhar, pedagogicamente, com alunos surdos.

Observamos, então, que algumas professoras faziam anotações e participavam atentamente, demonstrando reconhecer aquela possibilidade de aprendizagem como algo muito significativo para a sua prática pedagógica. Porém, outras chegavam atrasadas, não aproveitando o espaço de formação, que já era tão reduzido. Essas observações que íamos registrando nos ajudaram, posteriormente, na elaboração das questões das entrevistas.

Ainda no mês de maio, voltamos à escola para conversar com as professoras³¹, aproveitando o intervalo, quando elas se reuniam na sala dos professores. Por falta de espaço, essa sala era utilizada, também, pelos supervisores pedagógicos para o desenvolvimento de suas atividades, por isso estavam presentes naquele contexto. Nessa sala, havia uma mesa

auditivas. SUVAG é a sigla de Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina (RIO GRANDE DO NORTE, 2007).

³¹ Embora existissem, na escola, tanto professores do sexo masculino quanto do sexo feminino, aqueles que atuavam nos anos iniciais, sujeitos de nossa pesquisa, eram todos do sexo feminino.

grande, em torno da qual costumavam se reunir durante o intervalo ou nos momentos em que seus alunos estavam vivenciando atividades específicas, na sala de leitura ou na videoteca.

O momento de intervalo era precioso para nós, pois as professoras falavam mais espontaneamente das suas dificuldades, dentre as quais aquelas relacionadas com os alunos surdos. Assim sendo, iniciamos a conversa detalhando alguns aspectos da pesquisa, justificamos os motivos principais que nos levaram a realizá-la, apresentamos os objetivos e solicitamos a colaboração de todas, elucidando a relevância que elas representavam para o nosso trabalho. Tentamos, ainda, deixar claro que não estávamos na escola para avaliar o trabalho que elas estavam realizando.

É importante situar que, até esse momento, não tínhamos clareza sobre quais professoras seriam sujeitos da pesquisa, uma vez que desejávamos trabalhar com todas aquelas que tivessem alunos com deficiência em sua classe. Posteriormente, em decorrência da realidade que se foi desvelando, optamos por trabalhar apenas com quatro professoras: duas que tinham alunas surdas em suas classes, uma que atuava na Sala de Apoio Pedagógico Especializado e outra que exercia a função de supervisora pedagógica, as quais serão identificadas, respectivamente, como Janaina, Solange, Cristina e Jeane³². O processo de escolha desses sujeitos será descrito ao longo do texto.

A conversa situada no parágrafo anterior também foi importante para a redefinição do nosso objeto, pois foi neste momento que pudemos identificar como estava se dando a frequência dos alunos com deficiência, matriculados naquele ano letivo.

Constatamos que boa parte dos alunos nem chegara a vir à escola. Alguns estudavam na EJA, que estava concentrada no turno noturno e outros faltavam muito, em decorrência de suas peculiaridades. Por conseguinte, ficamos sabendo que havia três alunos surdos, que cursavam os anos iniciais do Ensino Fundamental, no turno matutino, estando cada um em uma classe diferente. Cursavam o 3º, o 4º e o 5º ano, respectivamente.

Assim, diante do quadro que se configurara, resolvemos analisar as concepções e a prática das professoras que trabalhavam com esses alunos surdos, reconhecendo que essa opção era acertada para realizarmos um trabalho mais consistente. Em virtude dessa decisão, conversamos com as referidas professoras, que não demonstraram objeções em participar da pesquisa. Mesmo assim, por várias vezes, elas procuravam nos explicar que não sabiam se estavam agindo corretamente. Afirmavam, ainda, temerem participar das entrevistas por não saberem se suas respostas seriam satisfatórias. Diante dessas inquietações, procuramos

³² Com o intuito de resguardar a identidade das professoras optamos por utilizar pseudônimos.

esclarecer que o nosso objetivo é que elas fossem verdadeiras em suas afirmações e que retratassem as suas idéias da forma mais real possível, destacando, ainda, que garantiríamos o anonimato das respostas.

No mês de junho, vivenciamos uma situação em que pudemos comprovar, mais uma vez, que estávamos sendo bem aceitas naquele contexto. Em decorrência das festividades alusivas ao São João, padroeiro da cidade, a escola realizou uma gincana envolvendo os alunos do turno matutino, com o objetivo de encerrar as atividades do primeiro semestre letivo. Recebemos o convite da equipe de supervisores pedagógicos para participar da comissão julgadora nesse evento, sendo os demais membros da comissão funcionários e professores da escola.

As questões a serem respondidas e as demais atividades a serem executadas pelas equipes estavam relacionadas com dados sobre o município de Assu. Durante as apresentações houve um impasse, pois uma das equipes não aceitou a decisão da comissão ao avaliar uma tela que representava o Assu antigo, o que provocou uma grande agitação entre os alunos. Diante desse impasse, a diretora se dirigiu a nós e solicitou que fizéssemos uso do microfone e justificássemos o motivo que levou a comissão a definir a tela vencedora. Na interpretação da diretora, éramos a pessoa indicada para convencer a equipe insatisfeita por sermos “de fora”. Tal compreensão denota a nossa postura de observador que, mesmo sendo aceito no grupo e exercendo certa influência naquele contexto, continuávamos mantendo a nossa posição exotópica, a partir da qual podemos manter certo distanciamento para construir e analisar os dados.

Quando as aulas reiniciaram, no mês de julho, passamos a fazer as observações uma vez por semana. Essas observações tinham a duração de uma hora e meia a duas horas e ocorreram durante o final de julho e todo o mês de agosto. Nesse período, não fizemos observações diretas nas salas de aula, pois queríamos, cada vez mais, ganhar a confiança das professoras para que elas se sentissem à vontade com a nossa presença. Para tanto, procuramos nos aproximar delas nos momentos de intervalo, observar o cotidiano escolar, as relações estabelecidas, as atividades desenvolvidas pelos supervisores. Sempre que possível, conversávamos com as professoras sobre questões pessoais e profissionais, fatos do cotidiano e, também, sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esse diálogo se dava, geralmente, durante o intervalo, na sala dos professores ou em outro ambiente da escola, mas sempre de maneira informal e descontraída.

Esse convívio, aparentemente casual, na verdade tinha um propósito. Durante todo o tempo, mantivemos os objetivos da pesquisa interiorizados e todos os aspectos por nós

observados eram analisados com base nas questões que havíamos estabelecido para estudar, a partir dos pressupostos teóricos que norteavam as nossas ações. Por conseguinte, frisamos que outras questões surgiram a partir das observações que íamos realizando. Nossa postura se ancorava nas idéias de Bogdan e Biklen (1994, p. 128), que, mesmo reconhecendo ser a construção de dados a meta principal do pesquisador no campo, ressaltam:

[...] isso não significa que se tenha de passar cada minuto a fazer sistematicamente investigação. Por vezes, estabelecer uma boa relação requer andar pelas redondezas e apenas conviver com os sujeitos. Pode-se mesmo ir com eles ao cinema ou beber um copo. Ir com os sujeitos ao cinema pode não produzir grandes dados, mas esta actividade pode desenvolver a relação e colocar o investigador numa boa posição para futuramente recolher mais dados.

Durante as observações, pretendíamos participar da realização do planejamento realizado pelas professoras, dada a riqueza dessa atividade para percebermos como as professoras se mobilizavam para atender às necessidades diferenciadas de alunos surdos. Buscando não interferir no cotidiano natural da escola, não perguntávamos diretamente em que momentos, em que local, de que forma o planejamento era feito. Pautados por esse anseio, dedicamos parte do nosso tempo à permanência na sala dos professores, onde ficavam as supervisoras, tentando compreender como esse aspecto aparecia em seu trabalho cotidiano. Entretanto, elas permaneciam ocupadas, geralmente com algumas questões burocráticas para resolver, como formulários solicitados pela DIREED, SEEC ou mesmo pelo MEC.

Assim sendo, durante as observações, não conseguimos vivenciar nenhuma atividade de planejamento referente às atividades realizadas na sala de aula. Os dados levantados sobre esse aspecto foram construídos posteriormente, nas falas da professoras, por meio das entrevistas.

Uma das atividades que tomavam bastante tempo das supervisoras eram as comemorações referentes a datas históricas e festivas como Dia do Índio, Dia das Mães, Festas Juninas, Dia dos Professores, Dia das Crianças, entre outras. Elas eram as responsáveis pelo planejamento, confecção do material necessário e arrecadação de brindes e outros recursos necessários, já que os recursos da escola eram insuficientes. Desse modo, atividades mais importantes como as de ensino e aprendizagem e as dificuldades enfrentadas em decorrência da inclusão de alunos com deficiência não eram priorizadas e nem discutidas sistematicamente.

No entanto, o fato de não serem prioridade, não implica dizermos que não eram feitas atividades que pudessem contribuir diretamente com a prática pedagógica das

professoras que trabalhavam nas salas de aula. Foi possível presenciarmos, em alguns momentos, as supervisoras envolvidas com a confecção de jogos e outros recursos pedagógicos, a partir de material reciclável, para ser utilizado pelos alunos em sala de aula. O que afirmamos é que, muitas vezes, a equipe pedagógica acaba dedicando mais tempo às questões burocráticas, em detrimento da sua real função.

Fazemos essa observação, tomando como base as funções previstas legalmente pela SECD/RN, a serem desenvolvidas pela equipe técnico-pedagógica. Segundo as Normas Básicas para Organização e Funcionamento Administrativo e Pedagógico das Escolas da Rede Estadual de Ensino, Art. 33 (RIO GRANDE DO NORTE, 2006, p. 23), a equipe técnico-pedagógica tem a função de prestar assessoramento à direção e ao corpo docente e discente da escola, tendo como finalidades:

- I – construir, implementar e avaliar o projeto político-pedagógico da escola;
- II – articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- III – identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência;
- IV – possibilitar a reflexão sobre a prática docente;
- V – favorecer o intercâmbio de experiências didático-pedagógicas significativas;
- VI – promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores;
- VII – acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem.

Ao atentarmos para as finalidades previstas nessas normas para a atuação da equipe técnico-pedagógica, constatamos que, na realidade, elas não estavam sendo observadas, o que dificultava a realização de um trabalho mais consistente. Para que isso aconteça, é imprescindível que se estabeleçam ações coletivas dentro da escola, e que cada servidor esteja envolvido com a proposta da instituição. Nesse sentido, a equipe pedagógica pode desempenhar um papel fundamental na articulação das ações.

Tivemos, também, oportunidade de conhecer e analisar os materiais que a escola recebia para o trabalho específico com alunos com necessidades educacionais especiais, dentre os quais os alunos surdos. A partir do segundo semestre, as professoras da SAPE iniciaram as suas atividades e, para tanto, organizaram um cronograma semanal, através do qual cada aluno que se beneficiava das atividades dessa sala tinha duas aulas semanais, ambas com duração de 50 minutos.

Em relação à escolha dos alunos para receberem tal atendimento, o principal critério adotado era a dificuldade de aprendizagem. Dessa forma, nem todos os alunos com

deficiência participavam desse serviço e havia, também, alguns alunos que não tinham deficiência, mas que, por apresentarem grande dificuldade para aprender os conteúdos curriculares, foram selecionados para receberem atendimento especializado. Uma das professoras trabalhava no turno matutino e a outra no turno vespertino.

Fizemos uma visita à escola, no turno vespertino, com o objetivo de conhecer o trabalho que se desenvolvia na SAPE e, nesta visita, descobrimos que um dos alunos surdos, aquele que cursava o 3º ano, o qual denominamos de André³³, não estava mais freqüentando a classe comum. No momento da nossa visita ele estava na sala de apoio, pois era um dos escolhidos para freqüentá-la. Um dado relevante é que a própria professora da sala de apoio não sabia que aquele aluno não estava mais estudando na classe comum, pois ninguém a havia informado a respeito ou pedido a sua opinião sobre tal procedimento.

Assim, foi durante a nossa participação naquela sala que a professora ficou sabendo desse fato, quando perguntamos para a irmã do garoto, que o acompanhava, se ele estava vindo à aula normalmente. Ela explicou que André só estava vindo para a sala de apoio, pois a diretora tinha conversado com a família para ele não vir mais para a classe regular, pela manhã. A explicação dada pela diretora, para que tomasse tal decisão, foi a dificuldade de socialização do próprio aluno. Segundo ela, ele era bastante agressivo, inquieto, o que estava causando muitos problemas com as outras crianças. Posteriormente, conversamos com a diretora e a supervisora, a fim de compreendermos os motivos que levaram àquela decisão, e elas nos confirmaram ter sido a agressividade e inquietação do aluno, que, segundo elas, inviabilizava a permanência dele com outros alunos.

Esse fato nos levou a refletir sobre as relações estabelecidas na escola, pois essa falta de comunicação indicava que não havia um trabalho de planejamento de cunho participativo, em que as decisões fossem decorrentes de diálogo entre os membros da comunidade escolar. No caso de André, as decisões sobre o seu atendimento deveriam ter sido discutidas coletivamente, inclusive com a presença da professora da sala de apoio, uma vez que ela participava diretamente de sua educação. Apesar dos esforços e de algumas ações indicarem o desejo de se fazer um trabalho inclusivo, algumas atitudes assumidas no cotidiano escolar indicavam o contrário.

Desse modo, o afastamento de André da classe regular levou-nos a não mais trabalhar com a professora do 3º ano, e a opção de incluir as duas professoras que atuavam na

³³ Nome fictício atribuído para a preservação da identidade do aluno. Todos os nomes mencionados neste trabalho seguem o mesmo princípio.

sala de apoio e na supervisão pedagógica deu-se por entendermos que elas poderiam acrescentar dados importantes para a análise dos dados.

2.3 Situando alguns dados relativos aos sujeitos

Para um melhor conhecimento dos sujeitos investigados, centraremos a seguir, nossa atenção nos quatro docentes que foram situados anteriormente. Para isso, fizemos uma caracterização que consta no quadro abaixo.

Quadro 3: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Janaina	Solange	Cristina	Jeane
Idade	Entre 45 e 50	Entre 45 e 50	Entre 31 e 35	Entre 36 e 40
Gênero	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Estado civil	Casada	Solteira	Solteira	Casada
Tempo de docência	26 anos	28 anos	12 anos	15 anos
Tempo de atuação na escola	04 anos	21 anos	08 anos	04 anos
Função que exerce	Professora	Professora	Professora	Supervisora
Classe/área em que atua	4º	5º	Sala de Apoio Pedagógico Especializado	Apoio Pedagógico
Nível de escolaridade	Médio	Superior	Superior	Superior
Curso Pós-Graduação (Especialização)	Magistério Não	Letras Sim	Pedagogia Não	Pedagogia Não
Área Situação funcional	Efetiva	Educação Efetiva	Efetiva	Efetiva

Os dados contidos no quadro 3 revelam aspectos muito significativos sobre os sujeitos investigados. Destacamos, inicialmente, o tempo de docência exercido pelas professoras, situado entre doze e vinte e oito anos, que traduz uma vasta experiência profissional. É na experiência, adquirida pela prática, que os professores vão aperfeiçoando seus conhecimentos pedagógicos, adquiridos no processo de formação inicial, conforme diz Imbernón (2006).

Segundo o autor, durante a formação inicial o professor tem contato com um conhecimento básico, que vai se tornando mais especializado por meio da ação, o que faz com que uma parte de tal conhecimento seja prático, “[...] adquirido a partir da experiência que

possibilita informação constante processada na atividade profissional” (IMBERNÓN, 2006, p. 58).

Desse modo, considerando o tempo de experiência profissional, inferimos que esses sujeitos são detentores de muitos saberes que lhes conferem maior segurança no exercício da prática pedagógica. Outro fator que reforça, positivamente, o tempo de experiência docente é o fato de trabalharem na mesma escola há, pelo menos, quatro anos. Tal efetividade possibilita a elaboração, execução e avaliação de projetos comuns, o que é inviável quando há uma grande rotatividade entre os profissionais que trabalham na escola, como muitas vezes ocorre em outras instituições.

No que se refere ao nível de formação, percebemos que três sujeitos têm curso superior e que, no decorrer da realização desta pesquisa, a professora Janaina também estava cursando Pedagogia. Uma das professoras, Solange, tem o curso superior de Letras, que, embora sendo uma licenciatura, não qualifica o professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, a professora cursou o Magistério, em nível Médio, através do qual recebeu uma qualificação básica, sendo complementada, posteriormente, pelo curso de Especialização em Educação, na área de Alfabetização.

Com relação ao gênero dos sujeitos, observamos que todos são do sexo feminino. A predominância de mulheres exercendo a docência nos anos iniciais é um fator histórico, que se intensificou com o processo de urbanização. As primeiras escolas normais fundadas no Brasil destinavam-se, curiosamente, aos rapazes. Só mais tarde passaram a ter uma clientela, predominantemente, feminina (ARANHA, 1996). A feminilização da função de educar crianças, porém, ao invés de representar uma conquista profissional das mulheres, converteu-se em um símbolo de desvalorização social, pois se cristalizou no imaginário social uma representação de que essa atividade tinha como requisitos a sensibilidade e a paciência, e não o estudo e a qualificação profissional. As mulheres seriam detentoras dessas virtudes e, por tal motivo, podiam exercer muito bem a função de professora polivalente.

2.5 As observações realizadas nas salas de aula

Após o período de contato direto com os sujeitos, em que nos detivemos na observação do ambiente escolar de uma maneira ampla, identificando as relações que nele se davam, a estrutura administrativa e pedagógica, as ações e contradições presentes naquele cotidiano e, principalmente, após definirmos as professoras com as quais trabalharíamos de forma mais específica, a fim de responderem às questões por nós elaboradas, passamos a

realizar observações diretamente nas salas de aula das duas professoras, onde estavam incluídas as alunas surdas.

As observações ocorreram durante os meses de setembro e outubro, sendo realizadas duas vezes por semana, uma em cada sala de aula. Sua duração variou entre uma hora e meia a duas horas ao dia, somando um total de, aproximadamente, dezoito horas de observação.

Antes de situarmos alguns aspectos observados, por nós percebidos como relevantes para a compreensão de como se processava a prática pedagógica, considerando a inclusão de alunas surdas, faremos uma breve caracterização dessas classes. Inicialmente, apresentaremos o número de alunos matriculados e os que, realmente, freqüentavam as salas de aula, bem como a faixa etária dos alunos no momento das nossas observações.

Quadro 4: Caracterização das classes observadas

Turma	Alunos matriculados	Alunos freqüentando	Alunos surdos	Faixa etária	Turno
4º ano	24	19	01	Entre 09 e 13	Matutino
5º ano	32	28	01	Entre 10 e 20	Matutino

Analisando os dados apresentados no quadro 4, podemos perceber que apenas a classe do 4º ano foi composta levando em consideração as orientações da Resolução nº 01/2003, do Conselho Estadual de Educação (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2004), que fixa normas para o atendimento a alunos que têm necessidades educacionais especiais, na Educação Básica³⁴.

De acordo com a referida Resolução, Art. 12, Parágrafo 3º, “a sala de aula que inclui alunos portadores de necessidades educacionais especiais não deverá ultrapassar o número de 25 alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental...”. A classe do 5º ano, porém, era composta de 32 alunos, número que, além de ultrapassar o limite previsto legalmente, dificultava o trabalho pedagógico em qualquer situação, mesmo sem a presença de alunos com necessidades especiais. Por conseguinte, a presença de uma aluna surda acentuava, ainda mais, as dificuldades enfrentadas pela professora para atender às necessidades educacionais dos seus alunos.

³⁴ Cf. anexo A.

Um dado preocupante, em relação às duas turmas, refere-se ao número de evadidos: quatro alunos no 4º ano (apenas um fora transferido) e quatro no 5º ano. Mesmo que, para alguns, esse percentual de evasão pareça pequeno, consideramos bastante significativo, uma vez que se trata de alunos que se encontram na faixa etária para quem a frequência escolar é obrigatória. Observamos, também, que o único aluno com idade superior a quatorze anos, matriculada no 5º ano, era a aluna surda, denominada por nós Vitória.

As salas de aula são de um tamanho médio, comportando bem os alunos do 4º ano (figura 4). Porém, os do 5º ano não ficavam bem acomodados devido à proximidade das cadeiras que, durante todas as nossas observações, estavam enfileiradas, dificultando a interação entre os educandos e uma maior participação nas atividades. Não existia qualquer ornamentação, nem murais nas salas de aula observadas. Ocasionalmente, eram afixados cartazes de campanhas governamentais sobre dengue, concursos ou outros temas afins.

Na figura a seguir, é possível observarmos a disposição das carteiras na classe do 4º ano, que evidencia a forma como era organizada.

Figura 04: Disposição das carteiras na classe do 4º ano



Fonte: Acervo da autora (VIEIRA, 2006)

Na classe do 5º ano, havia uma pintura decorando toda a parede do fundo da sala, feita com lápis cera. Esse tipo de ilustração, também existia em outros ambientes da escola, tais como corredor e auditório. Nas duas salas, havia armários de metal, onde eram guardados

materiais para uso da professora e dos alunos, como livros e revistas para recortes, sementes, garrafas plásticas, entre outros.

Nas primeiras observações, conversamos com os alunos, explicando o motivo da nossa permanência na escola e na sua sala de aula, enfatizando a nossa condição de estudante, tal como eles. Por essa razão, precisávamos realizar aquela atividade e desejaríamos fazer parte daquela sala. Foi possível percebermos que nossa presença causava satisfação entre os alunos, talvez porque sempre conduzíamos uma câmera digital para registrarmos alguns momentos e situações vivenciadas na escola. Eles gostavam muito de ser fotografados e, principalmente, de poderem analisar se a foto os agradava. Caso contrário, solicitavam que eliminássemos a foto e fizéssemos uma outra. Na seqüência, situamos na figura 05 uma dessas fotografias, feita durante o intervalo, com alunos do 5º ano, incluindo Vitória.

Figura 05: Alunos do 5º ano durante o intervalo



Fonte: Acervo da autora (VIEIRA, 2006)

A fotografia foi um recurso muito útil para analisarmos as relações entre os alunos na escola. Os colegas faziam questão de posar juntos, em lugares variados, para serem fotografados. Percebemos que havia um bom relacionamento entre os educandos das duas classes em relação às colegas surdas. No caso de Vitória, essa aceitação era mais evidente, pois a maioria fazia questão de posar com ela.

Percebemos, ainda, que Vitória era muito comunicativa e preferia ficar acompanhada pelos colegas, tanto na hora do lanche, como em outros momentos do intervalo. Acreditamos que muito contribuiu para isso o fato de ela estar estudando com aquela turma há quase dois anos, como também a intervenção da professora, que sempre procurou incentivar o bom relacionamento entre todos, sem exceção, com vistas a construir uma relação respeitosa entre seus alunos.

Por outro lado, Juliana, aluna do 4º ano, era retraída e não se agrupava com os colegas. Geralmente, passava o período do intervalo sozinha ou, no máximo, com uma colega. Buscamos compreender por quais motivos a aluna agia daquela forma, conversando com algumas pessoas que lidavam com ela na escola. As informações obtidas apontavam que ela era uma pessoa tímida e que costumava chorar diante de qualquer contrariedade. Inferimos que a dificuldade de comunicação gerava em Juliana certa insegurança e dificuldade de estabelecer laços de amizade.

Não percebemos preconceitos em relação às alunas por parte dos colegas. Todos as chamavam pelos nomes, seguindo orientações das professoras, que foram dadas desde o primeiro dia de aula, segundo nos foi relatado pelas referidas profissionais, durante a realização das entrevistas. Temos a enfatizar, ainda, que a postura dos colegas que conviviam com Vitória e Juliana em sala de aula não era comum a todos os demais alunos da escola. Por várias vezes, pudemos presenciar crianças e adolescentes de outras classes, referindo-se às alunas surdas através de termos preconceituosos, tais como “mudinha” e “doidinha”.

Com base nessas observações, inferimos que a presença das alunas no contexto daquelas salas de aula e a ação das professoras têm contribuído para que os alunos que com elas convivem desenvolvam atitudes positivas em relação às pessoas surdas, derrubando barreiras decorrentes do desconhecimento, assim como atitudes negativas frente a essas pessoas (MARTINS, 2006).

Embora os dados principais do *corpus* de análise tenham sido construídos por meio das entrevistas, na seqüência, iremos focalizar algumas situações observadas, que estão relacionadas com as concepções das professoras sobre a inclusão escolar de alunos surdos e a prática pedagógica desenvolvida, considerando a presença desses educandos em classes regulares. Tais situações, certamente, contribuirão para as análises.

Além disso, nossa opção metodológica pela pesquisa do tipo etnográfico impulsionou-nos a realizar uma descrição detalhada da realidade observada. Obviamente, não pretendemos descrever todo o cotidiano presenciado, por isso, relataremos aquelas situações

que consideramos mais relevantes frente às questões que nos levaram a realizar tais observações.

Durante a maior parte das aulas que tivemos a oportunidade de observar, na sala do 4º ano, a disposição das cadeiras era feita de forma enfileirada – como já relatamos – não facilitando a interação dos pares. Nas primeiras visitas, estranhamos o fato de Juliana sentar-se na última cadeira da segunda fila, o que, em nossa compreensão, dificultava consideravelmente o seu envolvimento na aula e, conseqüentemente, a sua aprendizagem. Como a nossa pesquisa não se propunha a fazer intervenções naquele espaço escolar, não sugerimos à professora qualquer alteração relacionada a esse aspecto. Entretanto, nesse mesmo período, a professora Janaina, que fazia o curso de Pedagogia, através do Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica (PROFORMAÇÃO)³⁵ teve acesso, por meio do referido curso, a um seminário sobre a educação inclusiva.

Na semana que sucedeu às primeiras aulas do seminário, ao chegarmos à sala de aula, percebemos que Juliana encontrava-se sentada na primeira cadeira da mesma fila, localizada frente à mesa da professora. Perguntamos, então, por qual razão a aluna havia mudado de lugar e Janaina explicou que discutiu, no seminário, algumas sugestões relativas a como melhorar as condições de aprendizagem dos alunos com deficiência. No caso daqueles que têm deficiência auditiva, a decisão de posicioná-la bem próximo da professora – como lhe foi orientado no curso – é uma medida simples, mas que poderia trazer algum benefício, pois a aluna obteria informações, também, através de gestos, leitura labial e mímica. É necessário, contudo, lembrar que esse recurso é bastante limitado, já que uma pessoa surda só consegue compreender, em média, um percentual de vinte e cinco por cento daquilo que é comunicado (LIMA, 2006).

As atividades propostas nas aulas da professora Janaina eram, em grande maioria, anotações feitas no quadro para que os alunos copiassem em seus cadernos. Quando todos acabavam de copiar, a professora realizava a leitura com os alunos, fazendo as devidas observações. Caso se tratasse de um exercício, ela explicava como eles deveriam responder e quando se tratava de um texto ou leitura informativa, fazia a leitura, explorando as idéias principais e estabelecendo relações com o cotidiano. Quanto à Juliana, que não compreendia tais informações pela via auditiva, a professora tentava comunicar, por mímicas ou falando

³⁵ Programa desenvolvido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, em parceria com as escolas públicas municipais e estaduais, e privadas, cujas aulas presenciais acontecem aos sábados e nos períodos de recesso escolar, tendo como público-alvo os professores em exercício da função, que ainda não possuem formação em nível superior.

pausadamente para ela, o que lhe era possível. Entretanto, percebemos que não havia possibilidades de aprendizagem mais efetiva, sem que houvesse uma forma concreta de comunicação entre a aluna, a professora e os colegas.

Quanto à organização social dos alunos, estes realizavam suas atividades individualmente. Em nenhum momento, encontramos a turma trabalhando em grupo. Apenas em uma das observações, vimos que as carteiras estavam dispostas em semicírculo, porém, cada um dos alunos estava desenvolvendo a sua atividade de forma individual, como de costume. Contrariamente a essa prática, Stainback e Stainback (1999) argumentam em favor da colaboração entre os colegas de classe, no que se refere ao processo pedagógico, ressaltando que um trabalho nessa dimensão proporciona ganhos acadêmicos, havendo o desenvolvimento de habilidades de interação social positiva aos alunos, que recebem orientações de seus pares. Por outro lado, os alunos que desempenham a função de tutores também recebem benefícios nesse relacionamento educativo.

Nas aulas de Matemática, geralmente, os conteúdos trabalhados eram as operações de adição e subtração, abordadas por meio de algoritmos, que eram anotados no quadro e a professora orientava, verbalmente, como proceder para obter o resultado. Tentando contribuir para que Juliana conseguisse entender como realizar tais operações, ela utilizava os dedos das mãos para sinalizar a soma e a subtração e, apesar dos seus esforços, observamos que esse recurso era bastante limitado, já que os exemplos que poderiam ser dados por meio dos dedos eram poucos. Entretanto, não percebemos o uso de outros materiais concretos que auxiliassem naquele processo.

Em relação aos demais componentes curriculares, também não presenciamos o uso de recursos visuais que pudessem auxiliar na construção de conceitos por parte da aluna surda. Sobre este aspecto, é importante frisar que não apenas Juliana necessitaria de tais recursos, mas também os demais alunos da sala, considerando a faixa etária daquela turma e as dificuldades de aprendizagem apresentadas por vários alunos.

A análise dessa realidade levou-nos a refletir sobre as concepções de aprendizagem e de ensino escolar mais recorrentes entre os docentes. Nesse sentido, Mauri (2003) sugere três concepções, as quais também percebemos, em decorrência da nossa vivência profissional. A autora assim as caracteriza:

- a aprendizagem escolar compreendida como **conhecimento das respostas corretas**, relacionadas às questões formuladas pelos professores. Dessa

forma, o ensino proporciona aos alunos o reforço de que precisam para obter essas respostas;

- a aprendizagem escolar compreendida como **aquisição de conhecimentos relevantes** para uma cultura. Assim, o ensino proporciona o conhecimento de que necessitam;
- a aprendizagem escolar compreendida como **construção de conhecimentos**, em que os alunos elaboram os conhecimentos culturais, mediante sua atividade pessoal. Nesse caso, o ensino consiste em prestar a ajuda necessária aos alunos para que possam construir os conhecimentos.

Compreendemos que a prática desenvolvida pela professora Janaina está amparada pela primeira concepção descrita, uma vez que as atividades de ensino que costumava propor consistiam na apresentação de enunciados, aos quais os alunos deviam dar uma resposta satisfatória. Caso não o fizessem, geralmente, sofriam sanções que iam desde a reprovação oral, realizada pela professora, até a atribuição de notas ou conceitos negativos, considerados como sinais de que os alunos precisam “despertar” para estudar mais e demonstrar um maior interesse pelas aulas.

Essa concepção de ensino e aprendizagem é extremamente prejudicial ao desenvolvimento da prática pedagógica, principalmente quando se busca atuar em uma perspectiva inclusiva, pois o sentido mais preciso da inclusão consiste em possibilitar a todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, a condição básica de aprender e de se beneficiar do processo educacional que ocorre nas salas de aula (CARVALHO, 2004; 2005).

Em outro momento de observação, a professora informou-nos que, naquela manhã, sua turma iria para a Sala de Leitura, onde desenvolviam-se atividades diariamente, seguindo um cronograma em que cada turma participava uma vez por semana. Essas atividades, cujo objetivo é incentivar o prazer e o hábito de ler para formar alunos leitores, consistiam na leitura de livros infantis, contos, textos informativos, além do desenvolvimento de discussões e de trabalhos relacionados ao que foi lido, tendo uma duração de, aproximadamente, uma hora.

Em relação a esse momento, o que nos chamou atenção foi o fato de a professora dizer que poderíamos acompanhar a turma para a Sala de Leitura, enquanto ela ficaria com Juliana, pois essa aluna não participava daquela atividade. Ficamos surpresas com tal informação, ainda mais quando percebermos que Juliana parecia triste por não poder

acompanhar os colegas. Inferimos isso, como também que tal rotina já estava estabelecida, no momento em que a supervisora avisou que a turma poderia se dirigir à Sala de Leitura e os alunos começaram a sair, apressadamente, enquanto Juliana permanecia em sua carteira.

Nesse momento fomos impulsionadas pela própria compreensão do prejuízo que aquela restrição significava para o desenvolvimento da aluna, e, dirigindo-nos a ela, perguntamos se não gostaria de ir com os colegas para a Sala de Leitura. Indagamos isso por meio de gestos, pois não sabíamos nos comunicar por Libras. Ela compreendeu o que queríamos dizer e, imediatamente, sinalizou positivamente com a cabeça, levantando-se e seguindo a turma para a Sala de Leitura.

Com base em Amarilha (1997, p. 45), compreendemos que a proposta pedagógica das Salas de Leitura deveria possibilitar “o prazer como elemento fundamental na relação do leitor com o texto”. No entanto, a aluna surda era privada dessa atividade tão importante para a sua formação cognitiva, lingüística e psicológica. Embora a metodologia de leitura naquela sala se desse por meio da oralidade, a professora poderia lançar mão dos recursos visuais para tentar possibilitar-lhe a imersão no mundo das histórias que trabalhava.

Com relação ao uso das gravuras como suporte para a compreensão do texto, a mesma autora tece algumas críticas, quando tais imagens são priorizadas em detrimento do texto escrito. Porém, reconhece a sua importância nos primeiros estágios de leitura. Para ela “[...] a ilustração, além de deter o enredo da história, também sinaliza sobre o significado das palavras. Assim sendo, a ilustração é instrumento do processo de ler” (AMARILHA, 1997, p. 41). Tal compreensão, a nosso ver, pode contribuir para a melhoria da prática desenvolvida com alunos surdos.

Ao entrarmos na Sala de Leitura, percebemos que a professora que nela atuava ficou um pouco apreensiva, em decorrência da nossa presença, já que, muitas vezes, o pesquisador é percebido no meio escolar como um avaliador. Fazemos esse comentário porque, antes de iniciar a atividade, a professora fez questão de justificar a sua inexperience em relação ao trabalho com pessoas surdas, afirmando que não sabia como agir, nem se saberia trabalhar com ela, como se, por antecipação, quisesse justificar algum “erro” cometido em sua prática no momento da nossa participação naquele contexto. Apesar de já termos explicado, de forma coletiva, as nossas intenções e os objetivos do nosso trabalho, voltamos a fazê-lo para aquela professora, deixando claro que o nosso propósito era compreender a sua prática e não avaliá-la.

Naquele momento, a professora da turma entrou e orientou à professora da Sala de Leitura que falasse bem de frente para Juliana, pois dessa forma a aluna conseguiria

compreender o que estava sendo abordado. A professora responsável pela sala de leitura respondeu que tentaria, mas achava que não daria muito certo. Narrar esse episódio nos causa certo receio, pois tememos que pareça inacreditável que uma professora se porte com tamanha insensibilidade e pessimismo, diante de uma situação como aquela, sem tomar uma atitude mínima para incluí-la naquele contexto, o que demonstra uma visão prévia negativa sobre uma possível intervenção.

Antes de começar a ler a história, a professora ainda dirigiu-se a nós e falou que a inclusão de alunos com deficiência era algo muito complicado e que deveria haver alguém para ensinar a eles. Tal posicionamento evidencia a transferência de responsabilidades frente ao aluno que foge ao padrão idealizado. Após essa afirmação, iniciou a contação da história de um livro paradidático, distribuído pelo MEC, que tinha como título “Um menino chamado Pedro”, e que tratava da suposta infância de Pedro Álvares Cabral. Por vezes, ela parou a leitura para discutir os fatos da própria história com os alunos. Porém, em nenhum momento chegou a mostrar as gravuras que ilustravam o livro, nem para Juliana (e nem para as demais), como também não tentou interagir ou se comunicar com ela no decorrer da contação da história. Ao final, anunciou que a aula estava encerrada e que fariam uma atividade relacionada à história na aula seguinte.

Ainda que a situação descrita não tenha ocorrido com uma das professoras que eram sujeitos da pesquisa, achamos conveniente situá-la, considerando que a professora da Sala de Leitura, ainda que durante apenas uma aula semanal, trabalha (ou deveria trabalhar, se assim o desejasse) diretamente com as alunas surdas, fazendo parte do cenário natural da escola. Informamos, ainda, que consideramos importante entrevistar essa professora, e chegamos a conversar com ela, solicitando a sua participação. Contudo, embora ela não tenha se negado, não compareceu ao encontro combinado e, posteriormente, quando a reencontramos na escola, não mencionou nada sobre o que havíamos acordado. Desse modo, inferimos que ela não estava desejando conceder a entrevista e optamos por não voltar a insistir, para não lhe causar constrangimento.

Em uma outra aula observada na turma, a sala estava arrumada em semicírculo, ficando os alunos bem próximos uns dos outros. A professora estava fazendo uma revisão oral sobre a história de Assu, com o objetivo de prepará-los para participarem de uma gincana, como parte das atividades comemorativas alusivas ao aniversário de emancipação política daquele município, momento em que competiriam com alunos de outras turmas. Com esse intuito, ela havia preparado um questionário com perguntas e respostas para que os alunos estudassem em casa.

Naquele momento da aula, estava conferindo se seus alunos, realmente, haviam memorizado as questões que foram por ela encaminhadas. Percebemos que Juliana estava alheia àquela atividade, como que esquecida em meio a seus colegas, pois a professora não a envolvia. A menina olhou, por um longo tempo, para a professora, que continuava a repetir as perguntas para que os alunos emitissem as respostas. Entretanto, eles não estavam respondendo de acordo com as suas orientações, pois não haviam memorizado o questionário.

Após constatar que os alunos não respondiam corretamente, a professora solicitou que retirassem os cadernos e mostrassem se haviam copiado, realmente, a atividade. Para isso, ela foi passando de carteira em carteira para conferir se eles tinham feito as anotações, porém, ao chegar à carteira de Juliana, passou, imediatamente, para a seguinte, ignorando completamente a presença da aluna. Frisamos, ainda, que ela era a única aluna da sala, cujo caderno não estava aberto sobre a carteira, pois, não podendo escutar o que a professora solicitara, não teve acesso a qualquer informação que a fizesse compreender a tarefa. Ficamos perplexos ante aquele quadro, pois, durante muitos diálogos preliminares, que foram estabelecidos em outros momentos com a professora, ela sempre afirmava dispensar muita atenção àquela aluna.

Juliana ficava a maior parte do tempo tentando se comunicar com a colega que sentava à sua direita, mostrando algum objeto, tocando no braço pra perguntar alguma coisa, através de gestos. Não pudemos compreender se ela tentava descobrir o que estava sendo feito pelos seus colegas ou se queria apenas se comunicar com a colega, já que, como qualquer criança da sua idade, é normal essa inquietude na sala de aula, principalmente se não estiver envolvida em uma atividade que instigue a sua curiosidade e atenção.

Depois de, aproximadamente, dez minutos, foi que a professora voltou-se para Juliana, que estava completamente alheia, sem compreender sequer o que seus colegas estavam fazendo. Pareceu-nos que somente naquele instante ela lembrou da aluna porque, de repente, parou o que estava fazendo, colocou a mão sobre o rosto e se perguntou, em voz alta, como é que iria botar “aquilo” na cabeça de Juliana. Dirigiu-se, então, até a sua carteira e explicou o que ela deveria fazer, pausadamente, para que ela fizesse a leitura labial. A aluna compreendeu e tirou o caderno da bolsa, abrindo-o na página do exercício.

Segundo a professora, Juliana não estava alfabetizada na Língua Portuguesa, mas tinha conhecimento de Libras, porém, ela é que não detinha esse saber, por isso ela procurava se comunicar com a aluna explorando a leitura labial.

Percebemos, durante o período de observação, que Juliana era uma aluna muito assídua e copiava todas as atividades propostas pela professora, embora dificilmente

compreendesse o que estava copiando. A professora Janaina costumava comentar que estava enfrentando dificuldades relacionadas à baixa frequência dos seus alunos. Entretanto, esse problema era relacionado aos demais alunos, pois Juliana só faltava em caso de muita necessidade.

Em termos gerais, a prática pedagógica desenvolvida pela professora do 5º ano assemelhava-se àquela que acabamos de descrever, no item precedente. Os conteúdos eram abordados segundo os mesmos princípios metodológicos. Aspectos como concepção de aprendizagem e ensino, proposição de atividades, compreensão do papel da professora e dos alunos, formas de planejamentos e avaliação, também nos pareceram praticamente idênticos. Por isso, não consideramos necessário especificar, com detalhes, esses elementos, no presente item.

Durante o período em que observamos essa classe, percebemos que as atividades eram feitas, impreterivelmente, de forma individualizada, isoladamente, estando sempre os alunos sentados em suas carteiras, que eram dispostas em fileiras. Vitória sentava-se na última cadeira da terceira fila. No caso dela, pareceu-nos coerente a sua localização, em virtude da sua estatura, pois era uma das alunas mais altas da turma, o que se justifica pela sua idade, que já atingia 20 anos no período da pesquisa, enquanto os demais colegas estavam numa faixa etária situada entre dez e treze anos.

Em relação a esse aspecto, o que questionamos não é a posição da aluna na sala de aula, mas a própria estruturação da organização social dos alunos, pois compreendemos ser um aspecto fundamental a ser considerado pelos professores em sua prática pedagógica, tendo em vista a necessidade de um trabalho cooperativo, em que os participantes menos experientes, ou com mais limitações, possam interagir com os colegas mais experientes, ou que não apresentam limitações significativas.

Segundo a abordagem histórico-cultural proposta por Vigotsky, há mais de meio século, de uma forma geral existe uma importância fundamental na relação e na interação entre as pessoas para a origem dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humanos. Desse modo, a prática pedagógica desenvolvida, segundo um modelo individualista, impossibilita o espaço de crescimento mútuo entre os alunos, o que é acentuadamente grave, em um contexto em que existe uma aluna surda que apresenta necessidades especiais em seu processo de escolarização.

Ao longo do tempo, as formas de agrupamento destinadas à escolarização foram se modificando, segundo as necessidades de cada época. Quando somente as classes privilegiadas tinham acesso à leitura, à escrita e a outras formas de aprendizagens, esse

processo se dava de forma individualizada. A partir do momento em que se sentiu necessidade de generalizar o acesso ao saber, possibilitando a denominada **cultura geral** a outras camadas sociais, surgiu o problema de como ensinar – ao mesmo tempo – a um número máximo de alunos, originando as primeiras formas de agrupamentos para atividades de ensino (ZABALA, 1998).

Na atualidade, o ato pedagógico que ocorre na sala de aula tem sido compreendido como algo extremamente complexo e desafiador. Por isso, todos os elementos que compreendem tal ato devem ser objetos de reflexão para que ele atinja os objetivos pretendidos. No que se refere ao agrupamento dos alunos na sala de aula, existe uma grande diversidade de formas atualmente adotadas, tais como organização da classe em grande grupo, em equipes fixas, em equipes móveis ou flexíveis e, ainda, aquelas que preferem o trabalho individual. A decisão por uma ou outra forma de agrupamento decorre das concepções que norteiam o fazer pedagógico do professor.

Nesse sentido, consideramos importante acentuar que a preferência por uma determinada forma de agrupar os alunos não implica sua adoção permanente, pois todas as formas têm suas peculiaridades, sendo adequadas a umas atividades e a outras, não. Portanto, cabe a cada professor fazer suas opções, considerando as necessidades de seus alunos. É questionável, porém, que uma única forma de organização seja adotada, particularmente, se tal forma for individualizante.

Um aspecto que observamos facilitar o envolvimento da aluna surda com o processo pedagógico desenvolvido na sala de aula foi a postura envolvente e comprometida da professora Solange, que, constantemente, estava atenta à aluna Vitória. As atividades propostas por Solange, que tivemos a oportunidade de observar – com raras exceções – eram explicadas cuidadosamente à aluna, com apoio de alguns sinais de Libras ou datilologia, de gestos e de uma fala pausada, na tentativa de que Vitória fizesse, também, a leitura labial.

Durante uma das nossas observações nessa classe, a exemplo da anterior, a professora estava escrevendo um exercício no quadro, como fixação de um conteúdo trabalhado na semana anterior, que consistia no uso adequado das palavras mau (com u) e mal (com l). Pelo que pudemos inferir, o ensino da Língua Portuguesa praticado priorizava os aspectos formais de estruturação, como uma atividade puramente normativa e ortográfica, sem, contudo, manifestar interesse por outros aspectos importantes, como o uso social da própria língua. Confirmando essa postura, a professora fez questão de nos mostrar um ditado de palavras que realizara com a turma, evidenciando o fato de a aluna surda ter acertado todas as palavras, inclusive aquelas que eram acentuadas.

É importante, ainda, salientarmos com relação à atividade proposta naquele instante da observação, que a professora ia anotando as questões no quadro e, em seguida, explicava o enunciado aos alunos. Ao mesmo tempo, ia chamando a atenção de Vitória, explicando-lhe o conteúdo através de gestos, mostrando as palavras escritas no quadro. Após essa explicação, foi à carteira da aluna, procurando se certificar se esta havia realmente entendido o que procurava ministrar.

Enquanto os alunos realizavam o exercício, começamos a circular pela sala para tentar perceber o envolvimento deles com a referida atividade. Nosso olhar não se voltava, exclusivamente, para Vitória, mas procurávamos vislumbrar todos os alunos integrantes daquela sala, por compreendermos que a prática pedagógica não deve ser analisada somente em relação à referida aluna, mas deve ser situada em um contexto mais amplo. Se essa prática não dá conta das necessidades dos alunos que não têm deficiência, certamente também não atenderá aos alunos que a apresentam.

Durante esse movimento de observação, atentamos para uma aluna que estava parada em sua carteira, sem demonstrar nenhum envolvimento com a atividade proposta. Movidos pela curiosidade, fomos até sua carteira e perguntamos qual a razão de não estar fazendo a tarefa, se não havia entendido o que fora explicado pela professora. Ficamos surpresos quando a aluna respondeu: “é porque eu não sei ler”. O mais intrigante foi que, em nenhum momento desse período em que observamos a turma, percebemos a professora intervir para que ela obtivesse êxito na sua aprendizagem.

Em outras palavras, acreditamos que a professora tinha conhecimento de que aquela aluna, já concluindo os anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda não era alfabetizada. Entretanto, não parecia haver nenhum trabalho específico que visasse à superação daquela realidade. Diante da resposta da aluna e da postura da professora, passamos a refletir sobre as controvérsias presentes na escola. Enquanto uma aluna surda, talvez por ter uma necessidade mais aparente, recebia atenção da professora, conseguindo obter algum êxito em seu processo de aprendizagem, uma outra – que não tem deficiência sensorial, física ou intelectual – encontrava-se excluída desse processo. Embora não tenhamos conseguido precisar qual o nível de leitura conquistado pela aluna surda, pudemos perceber que ela lia palavras e frases, o que possibilitava resolver os exercícios propostos na sala de aula.

Tomando por base os pressupostos teóricos que fundamentam a escola inclusiva, analisamos, a partir das considerações de Mantoan (1997), que o princípio democrático de educação para todos somente será evidenciado nas escolas que se especializem em “todos” os alunos e não apenas nos alunos que apresentam deficiência. Para a autora, a efetivação de um

projeto de inclusão escolar de alunos com deficiência ocorre quando o processo de escolarização adequa-se à diversidade dos alunos e quando a escola assume que as dificuldades experimentadas por alguns alunos são resultantes do modo como o ensino é ministrado, como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Percebemos que, em geral, os exercícios propostos não possibilitavam o desenvolvimento da criatividade ou a construção dos conhecimentos pelos alunos. Geralmente, eram atividades mecânicas, sem relação com o cotidiano dos alunos, que não os instigavam a **escrever**, mas principalmente a **copiar**. Alguns exercícios eram extensos, tomando a maior parte do tempo da aula. Em um deles, um aluno perguntou se a professora ia colocar o alfabeto inteiro, visto que a ordenação das questões era feita segundo as letras do alfabeto. Essa pergunta expressava a sua insatisfação e o enfado pelo excesso de cópia que tinha que fazer.

Observamos, ainda, que, enquanto copiavam, os alunos procuravam interagir uns com os outros, falando de fatos do cotidiano. Porém, não havia espaço para esse diálogo, pois a professora sempre encerrava o assunto, pedindo que fizessem silêncio e prestassem atenção no que estavam a fazer.

Feitas essas considerações, em que pretendemos esboçar uma idéia geral do percurso metodológico e dos caminhos percorridos pela presente pesquisa, passaremos, na seqüência, a apresentar e discutir os dados e sua análise, buscando descrever as concepções das professoras sobre a inclusão de alunos surdos e a prática desenvolvida com esses alunos em classes regulares.

3 AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E A PRÁTICA DESENVOLVIDA COM ALUNOS SURDOS EM CLASSES REGULARES

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo (Paulo Freire).

A referência ao pensamento de Freire (2001), introduzindo o presente capítulo, tem um caráter intencional na medida em que se refere à aceitação ou negação do novo, atentando para a necessidade de que façamos uma reflexão e de que tenhamos consciência dos motivos que nos mobilizam a aceitar ou rejeitar aquilo que se coloca como novo. Tal preocupação se faz presente neste momento histórico, em que a escola regular é desafiada a redimensionar suas concepções sobre a própria função social, qual seja, a de possibilitar o acesso ao saber a todos os homens.

Tal desafio constitui uma realidade ainda nova para os educadores, considerando-se que alguns grupos humanos, como as pessoas surdas, por exemplo, não vinham usufruindo desse tipo de escola, como espaços coletivos de aprendizagem. Por conseguinte, aqueles que são responsáveis pela prática educativa sentem-se “desequilibrados” diante da tarefa de educar tais pessoas no mesmo contexto e ao mesmo tempo em que educam os demais alunos, que – durante o exercício de sua profissão – constituíram seu tradicional grupo de educandos.

Desse modo, para alguns educadores, a inclusão escolar de alunos com deficiência nas classes regulares sugere um modismo a mais, a exemplo de tantos outros que já tiveram a oportunidade de experimentar. Na sua vivência profissional, por inúmeras vezes, eles são instigados a decidir entre opções metodológicas, formas de organização dos alunos, posturas avaliativas, dentre outras. Tais decisões, desde que fundamentadas, podem se dar de uma ou outra forma, sem que a opção represente prejuízo para aqueles a quem todo o processo se destina: os alunos.

Se a inclusão escolar de todos os alunos, independentemente de suas características pessoais, se enquadrasse dentro de um leque de possibilidades de escolha, o professor poderia optar, naturalmente, por aceitar ou não o desafio de trabalhar com a diversidade. Entretanto, na nossa compreensão, a inclusão escolar de todas as pessoas é um direito conquistado, e, conseqüentemente, é caminho sem volta, sendo uma maneira de justo reconhecimento da igualdade entre os seres humanos, tão difundida no presente século.

Assim, como diz Freire (2001), a atitude que demonstra o “pensar certo” consiste na disponibilidade de correr o risco frente ao que se coloca e aceitar o novo, não por ser uma imposição legal, mas pela certeza justificada no reconhecimento do direito de todos e da diversidade própria dos seres humanos. Acreditamos ser essa a postura das professoras sujeitos desta pesquisa que, mesmo em meio às dificuldades, riscos e medos, aceitaram o desafio de incluir alunos com deficiência em suas salas de aula.

O presente capítulo se propõe a detalhar aspectos relativos à análise das concepções e práticas dessas professoras. A construção dos dados analisados foi feita por meio de entrevistas semi-estruturadas. A partir das observações realizadas, elaboramos um roteiro que contemplava as questões propostas inicialmente, juntamente com outras surgidas durante a vivência no campo de pesquisa.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de dezembro de 2006 a fevereiro de 2007, com quatro professoras situadas no capítulo anterior, sendo gravadas em fitas K7 e transcritas, posteriormente. Em alguns momentos, procuramos estabelecer relações entre os depoimentos e as informações obtidas durante as observações.

Como já mencionamos, as professoras entrevistadas estão identificadas como Janaina, Solange, Cristina e Jeane, obedecendo à seqüência em que as entrevistas foram realizadas. Apenas Janaina foi entrevistada em sua residência, o que ocorreu no início do mês de dezembro de 2006, tendo isso sido combinado por nós, antecipadamente. As outras três professoras foram entrevistadas na própria escola, sendo que Solange concedeu sua entrevista, também, no mês de dezembro. Por último, realizamos as entrevistas com Cristina e Jeane no mês de fevereiro de 2007.

Após a realização das entrevistas e sua posterior transcrição, tarefa que fizemos questão de realizar no intuito de rememorar os momentos de interação com os sujeitos, passamos à etapa de análise dos dados. Para isso, fundamentamo-nos na técnica de Análise de Conteúdo³⁶ proposta por Bardin (1977), que tem como ponto de partida a mensagem expressa em determinado tipo de comunicação, podendo esta ser verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada (FRANCO, 2005).

A análise de conteúdo aparece, segundo Bardin (1977, p. 38)

como um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de

³⁶ Para a aquisição de informações mais detalhadas sobre a Análise de Conteúdo, remetemos o leitor a Bardin (1977) e Franco (2005).

conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

A partir de tal postulado, compreendemos com a autora que a inferência é a principal razão de ser da Análise de Conteúdo, pois é ela que confere relevância teórica a esse procedimento. Tal relevância se justifica porque a produção de inferências pressupõe a comparação de dados, obtidos por meio de discursos com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade, o que deve ser feito levando-se em consideração as condições concretas de seus produtores e receptores, relacionadas ao contexto histórico e social em que foram produzidos. Nessa esteira de pensamento, o interesse não reside na descrição do conteúdo, mas naquilo que este pode nos ensinar após o seu “tratamento”.

A Análise de Conteúdo tem uma longa história e sua origem é atribuída à tentativa de interpretação dos livros sagrados. Sua utilização também se estendeu à análise de propagandas, especialmente após as grandes guerras ocorridas no século XX (TRIVIÑOS, 1987; FRANCO, 2005). Durante um longo período, a Análise de Conteúdo esteve limitada à análise de dados já disponíveis, como livros, jornais e documentos, por exemplo. Entretanto, na atualidade, é cada vez mais comum o seu uso para fazer inferência acerca de dados verbais, obtidos através de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador.

Norteados por tais orientações, o percurso por nós desenvolvido para a análise se deu, inicialmente, por uma leitura “flutuante”, ou seja, uma leitura mais geral, que visava à organização do material, composto pelos depoimentos das professoras, obtidos através das entrevistas semi-estruturadas. Para compreender os sentidos expressos nas falas das professoras, realizamos várias leituras atentas do material transcrito. A seguir, fizemos um esboço dos temas mais evidentes em relação ao objeto, que também foram orientados pelos objetivos da pesquisa. Após esse trabalho minucioso, estabelecemos quatro temas para a realização da análise das entrevistas. Foram eles:

- concepções sobre inclusão escolar e possibilidade de aprendizagem de alunos surdos;
- adaptações realizadas;
- dificuldades inerentes à prática pedagógica inclusiva;
- benefícios proporcionados pela inclusão escolar de alunos surdos.

A partir desses temas, buscamos estabelecer subtemas de análise, o que representou um enorme esforço, pois exigiu um constante percurso de idas e vindas do material de análise à teoria e vice-versa. Os subtemas foram criados à medida que surgiam nas respostas, sendo posteriormente interpretados à luz da teoria. Assim sendo, passaremos agora a discutir mais detalhadamente os temas já elucidados.

3.1 Concepções sobre inclusão escolar e possibilidade de aprendizagem de alunos surdos

No intuito de melhor compreendermos a prática desenvolvida pelas professoras, buscamos, inicialmente, apreender as suas concepções sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, mais especificamente de alunos surdos, como também sobre a possibilidade de aprendizagem dos referidos alunos.

Nossa intenção, ao buscar elucidar esse aspecto, decorre da compreensão de que nossas práticas não são neutras, pelo contrário, elas são norteadas por valores, crenças e modos de conceber o mundo, as pessoas e os fenômenos. Portanto, a discussão em torno das concepções das professoras auxiliará consideravelmente na compreensão da prática que desenvolvem. Nesse sentido, com base nos fundamentos de Beteson (1976), Baptista (2006) nos faz lembrar que as nossas concepções sobre o mundo são determinantes para o nosso modo de ver e agir, sendo que esse modo de ver e agir, por sua vez, determinam nossas concepções sobre o mundo.

Conceitualmente, tomando Lima (2007) como referência, definimos concepções como as crenças e os posicionamentos que o professor possui acerca de determinado objeto ou realidade relacionados à sua prática profissional, cuja gênese individual e social caracteriza o processo singular pelo qual cada sujeito as estrutura. É importante lembrar que, segundo a autora, as concepções são elaboradas, geralmente, em um período bastante longo da vida do sujeito, sob forte influência do meio social e cultural com o qual estabelece relações.

Nessa mesma linha de raciocínio, Ainscow (1997, p. 19) argumenta que “as estratégias de ensino não são desenvolvidas nem imaginadas no vazio. A elaboração, seleção e utilização de determinada abordagem ou estratégia de ensino nascem das percepções acerca da aprendizagem e acerca dos alunos”. Concordamos, ainda, com a afirmação do autor de que até mesmo alguns métodos avançados de ensino poderão ser ineficazes quando adotados por professores que encaram certos alunos como limitados, ou quando centram a sua atenção no que falta aos alunos com deficiência, sem considerarem as suas potencialidades.

Para iniciarmos as entrevistas, levamos em consideração as orientações de Szymanski *et al.* (2002) quando discutem a importância do momento de “aquecimento” como meio de se estabelecer um clima mais informal entre o entrevistador e o entrevistado. Segundo as autoras, a preparação de uma entrevista é um processo que requer cuidados, não devendo ser considerados como “perda de tempo”, pois podem suscitar importantes informações para o pesquisador. Para isso, decidimos elaborar perguntas relacionadas ao percurso profissional das professoras, indagando sobre aspectos como a formação, tempo de exercício da profissão, tempo de atuação na escola, dentre outros que já foram apresentados na caracterização dos sujeitos. Na sequência, passaremos a discutir os dados das entrevistas.

3.1.1 – Experiência das professoras em situações de inclusão escolar

Ainda como uma fase preliminar, introdutória da entrevista, perguntamos sobre a experiência das professoras em situações de inclusão escolar. Essa pergunta não se referia apenas à inclusão de alunos surdos, mas também de pessoas com qualquer tipo de deficiência, uma vez que desejávamos captar elementos referentes às concepções das professoras sobre a escola regular enquanto espaço educacional para pessoas com deficiência.

As professoras Janaina e Cristina afirmaram que nunca tiveram um aluno com deficiência durante o exercício de sua docência, embora, na sequência da entrevista, Janaina tenha voltado atrás e lembrado que vivenciou uma experiência sobre a qual fez um extenso relato. As professoras Solange e Jeane afirmaram, de imediato, já terem trabalhado com, pelo menos, um aluno, e teceram alguns comentários a respeito desse fato, que serão situados a seguir.

Percebemos que as situações de inclusão de alunos com deficiência, comentadas pelas professoras, demonstram claramente uma “confissão” de despreparo da parte delas para lidar com a diversidade. Em suas respostas também é possível identificar que as expectativas em torno dos alunos com deficiência são permeadas pela ideia de que eles são trabalhosos, incapazes, ou que são pessoas com características bem diferenciadas das demais:

Há muitos anos atrás. Eu trabalhei só com um, mas eu nem sabia nada a respeito disso [...] a gente dizia: esse menino tem um problema. Mas eu nem sabia que era Síndrome de Down. E todo mundo só dizia assim: aquilo é um mongol, não se pre... né? Pronto! Mas eu não sabia nada da doença, não sabia de nada (Solange).

Não aqui. Trabalhei quando eu trabalhava no CAIC, como professora, com um aluno com deficiência mental, certo? [...] Mas ele não era trabalhoso não, ele só era muito lerdo. Era lerdo de dar uma agonia, assim... Ele já era um rapazinho e tudo, mas ele não me dava trabalho. Eu ia lanchar com ele a tiracolo, porque ele era grudado, assim como se fosse um bebezão. Andava assim, com as pernas dele e tudo, mas era como se fosse um bebezão (Jeane).

Além do desconhecimento, no primeiro depoimento fica explícita a falta de uma atenção especial para com aquele aluno que dela precisava. Essa atitude parecia muito comum entre as pessoas envolvidas naquele contexto em que o aluno fora matriculado. Quando a professora afirmou não saber nada a respeito da diferença que seu aluno apresentava, inferimos que a matrícula dele não foi motivo de discussão e mobilização por parte da escola e de seus profissionais, com vistas a buscar compreender as características próprias e as suas necessidades educacionais especiais, a fim de que esse educando fosse, de fato, incluído naquele espaço escolar.

Por conseguinte, acreditamos que tal posicionamento se repetiria, também, ante a matrícula de alunos surdos, cegos ou com qualquer outra deficiência. No momento da entrevista, a professora já detinha conhecimentos sobre a Síndrome de Down, mas revela que, anteriormente, nem sabia que tipo de necessidade educacional especial o aluno apresentava, sequer conhecia algo a respeito.

Ainda que nosso estudo não esteja voltado para esse grupo específico de educandos, consideramos importante enfocar esse fato para ressaltarmos como a escola, geralmente, se portava de maneira excludente, uma vez que sua atenção estava voltada apenas para um grupo padronizado e seletivo de pessoas, desrespeitando aquelas que apresentavam características diferenciadas. Nesse sentido, é necessário frisar que tal realidade ainda não foi modificada, embora venha sendo alvo de discussões e reflexões.

Em decorrência de sua preocupação e na tentativa de compreender a diferença existente naquele aluno, Solange buscava apoio conversando com seus colegas que, conforme ficou claro em sua fala, diziam que o menino era um “mongol”³⁷ e que ela não deveria se preocupar. Podemos observar que ela não chegou a concluir a expressão “não se preocupe”, interrompendo a expressão antes de seu término. Entretanto, pensamos que a professora entrevistada não concluiu por ter percebido que seria uma revelação preconceituosa, algo muito forte, que causaria constrangimento aos seus colegas, que procuravam tranquilizá-la em relação àquele aluno, como se não valesse a pena investir em sua educação, nem intervir pedagogicamente com vistas à sua aprendizagem. Fazemos essa afirmação com base em

³⁷ Termo altamente pejorativo e que se encontra, há algum tempo, em desuso.

outros diálogos mantidos com a professora, durante as observações, pois era comum, nessas ocasiões, que ela fizesse relatos sobre suas experiências e angústias vivenciadas.

Já no relato da professora Jeane, percebemos a sua baixa expectativa para com um aluno com deficiência intelectual, quando ela diz que ele andava “com suas próprias pernas e tudo”. Uma vez que o aluno não tinha nenhum comprometimento motor, não havia motivo para que se mencionasse essa possibilidade de mobilidade, exceto quando se tem a expectativa de que aquele grupo de pessoas não possa ter uma vida independente. A independência, assim como a autonomia, são conceitos fundamentais para a inclusão. Segundo Sasaki (2003), a independência é a faculdade de decidir sem depender de outras pessoas, como membros da família ou profissionais. Por conseguinte, a “autonomia é a condição de domínio no ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce” (SASSAKI, 2003, p. 36).

Com base no depoimento da professora compreendemos que aquele aluno era muito dependente dela – como, possivelmente, também o seria da mãe ou de outro familiar – uma vez que a acompanhava em todos os momentos, inclusive na hora da merenda. Entretanto, ressaltamos que a postura do aluno não é uma característica inata de todas as pessoas com deficiência mental ou com outra deficiência qualquer. Como as demais características humanas, esse comportamento decorre, principalmente, de fatores sociais. Certamente, esse aluno não foi estimulado a decidir, a administrar pessoalmente os problemas surgidos nas situações cotidianas que vivenciava.

Do mesmo modo, a escola, através da professora, não proporcionou oportunidades para que o aluno se sentisse seguro e independente. Uma pessoa com deficiência pode ser mais independente ou menos independente, de acordo com a sua autodeterminação e, principalmente, com as experiências vivenciadas, a colaboração da família e dos demais grupos sociais com quem tenha a oportunidade de conviver. Tanto a autonomia quanto a independência podem ser aprendidas e desenvolvidas pelas pessoas com deficiência. Daí por que, quanto mais cedo elas forem estimuladas a essa prática, melhor será o seu desenvolvimento, porém o que se tem observado é que muitos esperam que a independência de tais pessoas ocorra apenas com a maioridade, o que é um equívoco.

Uma das falas que tornam bastante evidente a compreensão da deficiência como patologia e, principalmente, como comprometimento cognitivo, foi manifesta pela professora Janaina, durante o relato de sua experiência anterior com inclusão de alunos com deficiência

em sua sala de aula. A professora trabalhara com uma Classe de Aceleração³⁸ na qual havia três alunos que ela afirmava ter deficiência.

Por meio dessa fala, podemos perceber a mesma postura identificada na professora Jeane sobre as pessoas com deficiência, qual seja, aquela que foca o olhar no que falta à pessoa, em detrimento de seu potencial.

Eu já tinha passado, aqui na escola, com uma turma de Aceleração...agora é que eu estou me lembrando que tinha uns com deficiência. E todo mundo chamava pra me dizer: mulher, olhe, tu tá com uma carrada de doido, né? Eu disse: e estou doida também. Porque isso daí leva você...porque você não sabe como lidar (Janaina).

Buscando melhor compreender quais eram os alunos que, na descrição da professora, constituíam uma “carrada de doidos”³⁹, perguntamos quais as deficiências apresentadas pelos alunos com quem a professora trabalhou. Ela nos deu a seguinte informação:

Era...Fernando é...ele era assim...é...muito gago, e ele tem uma deficiência por aí...geralmente na fala, fanhengo, com esse problema. E tinha outra que era Lúcia...era mental. Agora ela escutava, ela ouvia. Tinha um Tito...que eu acho que quem era doida era a mãe. Aí, a mãe dele chegou: minha filha, olhe, você tem que ter muito cuidado com ele porque ele é meio doido, ele toma remédio controlado (Janaina).

Conforme fica evidente nessa descrição sobre os alunos, podemos perceber que, segundo a professora, o primeiro aluno citado tinha apenas um problema relacionado à fala, enquanto que a segunda era identificada como que tendo uma deficiência mental. Sobre essa aluna há um detalhe importante que denuncia o modo como era compreendida a pessoa com deficiência. Para a professora, qualquer diferença presente na pessoa constituía um impedimento para o desenvolvimento da prática pedagógica e, conseqüentemente, para o desempenho escolar do aluno.

Percebemos, na descrição sobre a segunda aluna, a professora enfatizando que “ela escutava, ela ouvia”, deixando transparecer a concepção de que o fato de alguém ter nascido com alguma característica diferenciada já o caracterizava como inválido. Ao destacar que a

³⁸ A proposta de Classes de Aceleração foi desenvolvida pela SECD/RN, a exemplo de iniciativas de outros estados da federação, e tem o objetivo de recuperar a trajetória dos alunos em situação de defasagem, através da criação de classes que devem desenvolver uma proposta de aceleração da aprendizagem, que lhes possibilite avanços reais, reintegrando-os no percurso regular do Ensino Fundamental (RIO GRANDE DO NORTE, 1999).

³⁹ Termo totalmente indevido, pois a deficiência não é sinônimo de loucura, de doença mental ou mesmo de doença em si, é um estado de vida.

aluna escutava e ouvia Janaina revela um estereótipo sobre a pessoa com deficiência. Predominam, portanto, as concepções centradas nas limitações dessas pessoas, aliadas à baixa expectativa sobre suas capacidades e sobre o papel da escola regular, como agente de desenvolvimento de suas aptidões.

Seguindo esse raciocínio, Carvalho (2004) alerta que um dos desafios que devemos enfrentar, neste novo milênio, é a tomada de consciência de que as limitações advindas das diferentes manifestações de deficiência não podem ser confundidas com impedimentos. Segundo a autora, tais impedimentos têm origem na própria sociedade, nas normas e nos estereótipos que cria, acabando por prejudicar o desenvolvimento individual das pessoas com deficiência, que se dá a partir das interações sociais. As concepções e representações presentes no imaginário das pessoas sobre a deficiência interferem, decisivamente, na dinâmica de sala de aula, o que pode ser a principal barreira à inclusão escolar de tais pessoas. Na realidade, “o imaginário é composto por um conjunto de relações imagéticas produzidas em nossos contatos cotidianos” (CARVALHO, 2005, p. 52).

No que concerne à construção do imaginário social sobre as pessoas com deficiência, a autora diz que, geralmente, ela é calcada a partir da concepção de normalidade. Em acréscimo, Saviani (1998) afirma que pensamos a **contradição** entre normalidade e deficiência como pólos opostos, quando deveríamos pensar essa relação **por contradição** (grifos nossos). Quando pensamos a contradição, criamos imagens em torno das pessoas com deficiência a partir do que lhes falta, daquilo que as torna diferentes, sugerindo que são incompletas.

Dizendo de outra maneira, elas são percebidas como diferentes porque apresentam características que as tornam diferentes do que se instituiu como normal. Por outro lado, quando pensamos por contradição, tomamos ciência de que os fatos e os fenômenos humanos não podem ser resumidos de maneira uniforme, concebidos de um jeito único. Pelo contrário, constata-se que eles variam de acordo com as condições em que se manifestam, bem como das expectativas presentes nos grupos sociais a respeito do comportamento das pessoas.

É importante destacar que as pessoas com deficiência não devem ser vistas como um grupo homogêneo, nem mesmo quando nos referimos a uma mesma deficiência. Na verdade, todas as pessoas são diferentes, o que ocorre também entre aqueles que têm deficiência. Outro fator importante é a possibilidade de mudança de um mesmo sujeito ao longo da vida, segundo as vivências e experiências acumuladas.

Em acréscimo, enfatizamos a pouca vivência dos professores das escolas regulares com alunos que têm deficiência, quando, na verdade, há toda uma orientação legal no país para que a educação desses educandos ocorra em espaços comuns a todos os outros.

Na conferência de Salamanca, realizada na Espanha, os países signatários, entre os quais o Brasil, comprometeram-se, dentre outros aspectos, a garantir os meios necessários para a inclusão de todas as pessoas, independentemente de suas condições pessoais, nas escolas e classes comuns. No entanto, mesmo passados tantos anos, essas orientações parecem ter ficado adormecidas em muitos contextos educacionais, em nosso país. Mesmo reconhecendo que as mudanças sociais não acontecem por força de lei, esta deveria, no mínimo, desencadeá-las.

Os depoimentos das professoras reafirmam, ainda, as conseqüências da ausência histórica de alunos com deficiência na escola regular. Enquanto a professora Cristina, em doze anos de exercício da docência, afirma não ter tido nenhuma experiência com alunos com deficiência, Solange, ao dizer que teve, mas não sabia detalhar praticamente nada a respeito, revela o desconhecimento sobre a temática e a desvalorização dessas pessoas no ambiente escolar. Podemos inferir que a prática das professoras não levava em conta a diversidade dos alunos, sendo desenvolvida para um grupo que – aparentemente – se adequava em um determinado padrão.

Em seguida, procuramos dados a respeito do trabalho das professoras, quando passaram a ter alunos surdos em suas salas de aula. A professora Janaina, que atuava no quarto ano, estava vivenciando o primeiro ano de trabalho com Juliana, enquanto que Solange, que atuava no quinto ano, já trabalhava com Vitória há dois anos.

Na seqüência das entrevistas, pedimos às duas professoras que atuavam nas salas de aula que descrevessem como se deu o início do trabalho com as alunas surdas, ao que elas nos revelaram algumas particularidades desse processo:

Para mim foi difícil porque eu não sabia nada. Eu comecei só trabalhando com ela através de gestos, sorrindo para ela, procurando assim, torná-la aceitável ao ambiente, mas eu não sabia nada. Depois foi que a gente começou a ter um trabalho melhor [...]. Ela chegava, eu só falava com ela, procurando incluí-la, mas de forma que eu não tinha conhecimento de LIBRAS [...]. Mas procurei fazer com que ela se interessasse, gostasse do ambiente, foi a única coisa que eu fiz, no início (Solange).

Por outro lado, Janaina já havia nos declarado, durante o período de observação, que, mesmo tendo participado de alguns cursos específicos para a educação de pessoas com

deficiência, de curta duração, sentiu-se muito angustiada ao ser informada sobre a matrícula da aluna em sua sala. Durante a entrevista, ela fez a seguinte afirmação:

Eu não sabia nem como lidar com uma criatura dessa. Porque é difícil lidar com as pessoas assim. Como é que você vai lidar com uma pessoa dessa, se tem gente que diz logo: não, mulher, deixa logo aí, que é tudo doido !!! (Janaina).

As declarações das professoras revelaram, em primeiro lugar, a falta de conhecimento sobre a pessoa surda, sobre como lidar com os alunos com essa deficiência. Ficou explícito, porém, que Solange foi bastante receptiva, tentando acolher a aluna da melhor forma possível. Esse atendimento, no entanto, restringia-se ao aspecto social, pois não houve uma atenção voltada para a garantia de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento da aluna, em decorrência de não saber como lidar com ela.

É importante que se reflita sobre esse tipo de postura, pois, segundo Carvalho (2005), a pessoa que apresenta diferenças acentuadas das demais, muitas vezes, pode causar em quem a vê sentimentos de comiseração, com diversas manifestações de piedade, caridade ou tolerância, pelo fato de a pessoa ser cega, surda, autista ou outra qualquer. Em acréscimo, pode desencadear, ainda, movimentos de cunho assistencialista, que em nada contribuem para a emancipação das pessoas com deficiência.

Para a professora Janaina, parecia difícil até mesmo lidar com a aluna, que era denominada, em seu depoimento, de “uma criatura dessa”, dando a impressão de que se tratava de alguém completamente incomum, cuja essência diferia, totalmente, das demais pessoas. Para acentuar ainda mais a dificuldade encontrada, ao iniciar a experiência educativa com uma aluna surda, ela falou que havia pessoas com quem compartilhava suas angústias, que a aconselhavam a deixar aquela aluna de lado, a não intervir na sua educação, afirmando que as pessoas surdas eram todas “doidas”.

Com base nessas afirmações, podemos perceber que a diferença, mesmo no século XXI, tem sido um aspecto com qual o homem não aprendeu a lidar, apesar de todas as buscas empreendidas na tentativa de compreensão de si e do mundo. É comum, ainda, a presença de valores que cultuam a “normalidade” como regra e que manifesta assombro diante da diferença, geralmente percebida como falta de semelhança, ou desvio do padrão da raça. As expressões situadas no parágrafo precedente são testemunhas dessa assertiva. Podemos compreender que a deficiência, em nossa sociedade, tem como característica a

“anormalidade”, que lhe imprime uma marca negativa, o que se faz bem presente no discurso da professora Janaina.

Assim, entendemos que a aluna surda não estava sendo vista em sua totalidade, mas, principalmente, pela sua marca desviante do que é considerado normal. Como foi discutido no capítulo 1, é necessário perceber a Surdez como um grupo lingüístico e cultural, deixando de centrar-se na surdez apenas como condição física e ausência de audição. Nesse mesmo sentido, Leontiev (1977) argumenta que a deficiência não pode ser considerada como conceito abstrato, mas como uma categoria historicamente construída. Para ele,

[...] a criança não nasce com órgãos preparados para cumprir funções que representam o produto do desenvolvimento histórico do homem; esses órgãos desenvolvem-se durante a vida da criança, derivam da sua apropriação da experiência histórica (LEONTIEV, 1977, p. 113).

A partir de tal postulado, cremos que a surdez, mesmo sendo, a princípio, uma característica que poderá acarretar dificuldades, determinar maiores ou menores possibilidades de sucesso escolar e de integração social, limitando o desenvolvimento da pessoa que a apresenta, não é um fator que se desencadeia em si mesmo, isoladamente de outros elementos. A construção da surdez, nessa perspectiva, tem uma estreita relação com as restrições ou oportunidades que a pessoa surda vivencia. Assim, a compreensão de deficiência precisa ser concebida como um fenômeno relacionado ao tempo, ao espaço e a todas as variáveis que compõem a sociedade, bem como às potencialidades do sujeito.

Como sustentação dessa idéia, podemos assinalar que as pessoas surdas pertencentes às camadas mais elevadas da sociedade, geralmente, conseguem diagnóstico de maneira mais precoce e recebem os estímulos necessários e, por isso, passam a ter acesso mais fácil à estimulação adequada e à escolaridade, como também já alcançam algum tipo de inserção no mercado de trabalho. Por outro lado, muitos surdos pertencentes às camadas populares, por ficarem alheios a esses benefícios, acabam – com raras exceções – chegando à idade adulta sem escolaridade e sem oportunidade de emprego, passando, quando o conseguem, a desenvolver tarefas mal remuneradas e socialmente desvalorizadas.

Com relação ao desconhecimento das professoras sobre como atuar pedagogicamente, mediante a inclusão de alunos surdos, tomamos como base, para a análise, alguns postulados de Vigotsky (2003; 2005), por meio dos quais sabemos que as características de cada indivíduo não são dadas *a priori*. Elas vão sendo formadas a partir das inúmeras e constantes interações do indivíduo com o meio, compreendido como contexto

físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural. Nesse processo dinâmico, ativo e singular, o indivíduo estabelece trocas recíprocas com o meio, já que, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém no universo que o cerca.

À luz dessa assertiva, consideramos que a prática docente também é marcada por essas relações, uma vez que, ao longo de sua história, podemos constatar que a sociedade tratava os diferentes de forma segregada, a escola não era aberta para atender à diversidade, e, conseqüentemente, os professores não desenvolviam estratégias que pudessem dar conta da aprendizagem desses alunos. Assim sendo, os conceitos existentes sobre a própria deficiência interferiam de maneira negativa na prática das professoras.

Somente a presença dessas pessoas na escola é que irá possibilitar a construção de uma nova prática educativa pelos professores. Compartilhamos do pensamento de Zabala (1998, p. 13), quando diz que todos os bons profissionais objetivam ser mais competentes no que fazem e que “geralmente se consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência”.

Sem dúvida, o conhecimento específico de algumas particularidades próprias da deficiência é imprescindível. No caso do aluno surdo, é muito importante o conhecimento sobre as especificidades inerentes a ele, bem como de uma linguagem específica que possa mediar a construção dos seus conhecimentos. Assim, o professor precisa estar ciente de que o fato de um indivíduo não ter acesso à escuta da linguagem comum ao seu grupo social não o impede de acessá-la através de formas de comunicação diferenciadas, utilizando-se de outro sentido, pelo qual desenvolverá outros meios para se comunicar.

Vigotsky (2003) esclarece que a relação do homem com o mundo é mediada pelos instrumentos técnicos e o sistema de signos, construídos historicamente, como também por todos os elementos presentes no ambiente humano, impregnados de significado cultural. Segundo ele, a linguagem é um signo mediador por excelência, pois carrega, em si, os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana, que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados comuns aos diferentes membros de um grupo social, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante.

Assim, acreditamos que as pessoas surdas devem participar concretamente das atividades comuns para que possam beneficiar-se, ao máximo, da cultura em que estão inseridas, por meio das relações interpessoais. Essa participação implicaria, ainda, benefícios para toda a sociedade, uma vez que as relações humanas não ocorrem em uma só direção.

3.1.2 Posicionamentos sobre da inclusão escolar de alunos com deficiência

Para melhor compreensão de como as professoras têm desenvolvido sua prática pedagógica, em uma perspectiva inclusiva, procuramos identificar, ainda, qual a concepção que elas tinham sobre a inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns. Sobre essa questão, obtivemos as seguintes considerações:

Esse aluno, ele...ele deve ser incluído nessa perspe...nessa sala. Mas ele tem que ter mais...é...um aprofundamento dos conceitos que vão ser apresentados a ele. Como eu vou lidar com essa criança? Porque ela tem uma deficiência maior. Porque a aprendizagem dessa criança, ela vai ser diferente de uma criança normal, né? Porque ela vai ter mais...eu tenho que ter mais cuidado, mais preocupação com essa criança (Janaina).

Eu acho que a inclusão, ela é importante, mas tem muitas coisas que precisam ser modificadas. Por exemplo: capacitação de professor (Solange).

Essa é uma coisa boa, tanto para o aluno com deficiência como para o outro aluno, dito normal, porque além da inclusão do aluno deficiente vai...o aluno normal vai aprender a ter respeito pelas diferenças, pelas deficiências dos outros alunos (Cristina).

Olhe, eu não vejo como...eu vejo como...assim...não vejo, assim...como uma coisa que não poderia acontecer não, certo? Pra mim eu vejo assim, como uma coisa normal. Claro que o professor, ele sente inúmeras dificuldades porque por mais que se tente [...] a única arma que o professor tem, que a gente chama, assim, de arma, no sentido figurado da coisa, é a boa vontade (Jeane).

A partir dos depoimentos, podemos detectar que todas as professoras se posicionam a favor da inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns. Entretanto, três das docentes entrevistadas fazem, imediatamente, alguma ressalva em relação a essa prática, como podemos constatar nos dizeres acima transcritos. A professora Janaina atribui um papel importante ao próprio aluno para que ele possa ser incluído. Ao afirmar que o educando precisa ter mais aprofundamento dos conceitos que serão apresentados a ele, a professora deixa transparecer uma postura baseada no paradigma da integração escolar. As proposições desse paradigma indicam o acesso escolar aos alunos com deficiência, desde que eles se adaptem à escola. Desse modo, aqueles que não apresentassem as condições exigidas para ingressar na escola, permaneceriam excluídos daquele contexto.

A mesma professora aborda, ainda, a dificuldade apresentada pela criança com deficiência para aprender, bem como o cuidado dobrado que terá que lhe dispensar. Sem dúvida, esses aspectos são pertinentes, pois sabemos que a presença de um aluno surdo, ou

com qualquer outra limitação, pode exigir alguma adaptação no trabalho pedagógico, em menor ou maior grau. Assim, mesmo devendo ter acesso ao mesmo currículo vivenciado pelos colegas de sala, é necessário que os professores façam as devidas adaptações para que possa beneficiar-se do processo de ensino-aprendizagem, construindo os conhecimentos necessários para sua inserção sociocultural, uma vez que essa é a função social da instituição escolar. Por outro lado, é preciso que se tenha cuidado para que a evidência dessas dificuldades não constitua uma barreira à inclusão, pois muitas vezes a diversidade tem sido encarada pelos professores como um entrave à sua prática pedagógica, planejada para turmas pseudamente homogêneas, quando deveria ser percebida como elemento de enriquecimento, de desenvolvimento social e pedagógico dos alunos (CARVALHO, 2004).

Por conseguinte, a professora Solange mostra-se, também, favorável à inclusão. Entretanto, destaca a necessidade da formação de professores para esse trabalho inclusivo. Sobre esse aspecto, concordamos com Carvalho (2005), quando, discutindo a resignificação dos papéis das escolas para que se tornem inclusivas, destaca como um dos aspectos a serem considerados a necessidade de um investimento na formação inicial e continuada dos professores. Ela diz, ainda, que não pode haver uma legítima inclusão educacional escolar, se “desconsiderarmos os apelos de nossos professores, aprisionando-os num ideal do qual ainda não se apropriaram, pois isso leva tempo e é um movimento de dentro para fora” (CARVALHO, 2005, p. 61).

Ainda em relação à necessidade de formação dos professores, gostaríamos de pontuar que ela não deve ser compreendida como a aquisição de saberes especializados para se trabalhar com um determinado grupo de alunos. É preciso, em primeiro lugar, que o professor se perceba como profissional da aprendizagem, em vez de se sentir como profissional do ensino e, para tanto, necessário se faz que o processo de formação possibilite-lhe conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, assim, passe a conceber, também, os alunos com deficiência, como sujeitos de aprendizagem. Geralmente, a necessidade de orientação específica para lidar com alguém que tem deficiência pressupõe a concepção de que, em geral, essa pessoa aprende por processos diferenciados, o que, supostamente, requer métodos e técnicas especializadas.

Desse modo, a fragilidade evidenciada na formação do professor se refere ao trabalho pedagógico de modo geral e não apenas aquele direcionado aos educandos com deficiência. A ausência de conhecimentos mais abrangentes sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, como também relativos a outros campos do conhecimento, dá margem a muitos preconceitos relacionados ao aluno com deficiência.

Em acréscimo, a professora Jeane diz que é a favor da inclusão, mas acentua que o processo inclusivo traz consigo inúmeras dificuldades que serão vivenciadas pelo professores. Na sua compreensão, apesar das tentativas empreendidas, o professor não tem com quem contar, dispondo apenas de sua boa vontade. Essa afirmação foi feita porque, segundo ela, a escola vem se mobilizando no sentido de acolher a todos os alunos, realizando a matrícula, mesmo sem ter as condições necessárias, na esperança de que as instâncias administrativas superiores contribuam para o desenvolvimento do trabalho na escola. Entretanto, essa contribuição não tem sido dada de maneira satisfatória, tendo ocorrido apenas algumas ações descontínuas. Por outro lado, a afirmação se justifica, ainda, porque os professores que atuam nas salas de aula – e por isso lidam diretamente com os alunos –, não recebem muito apoio especializado porque a equipe de apoio pedagógico, da qual ela faz parte, também não sabe muito sobre como orientá-las.

Ao tratar dessa mesma questão, a professora Cristina posicionou-se favoravelmente à inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares, tendo sido a única que não acrescentou nenhuma observação para que a inclusão fosse feita, ao contrário das demais. Na seqüência da sua fala, ela acrescentou somente fatores positivos como consequência advinda da inclusão escolar. Tais aspectos serão discutidos, de uma forma mais abrangente, em item posterior.

Assim, interpretamos que a questão da aceitação das diferenças não é um aspecto já consolidado, que seja unânime entre os educadores, pois ainda temos muitos caminhos a serem trilhados, embora algumas mudanças já se façam notórias. Sabemos que uma mudança de paradigma não se faz de modo rápido e arbitrário.

3.1.3 Concepções sobre a possibilidade de aprendizagem de alunos surdos

Conforme foi explicitado no capítulo que aborda os nossos objetivos de pesquisa, uma das maiores inquietações desencadeadoras deste estudo estava centrada em torno das ações desenvolvidas pelos professores para possibilitar aprendizagem aos alunos surdos. Essa inquietação era decorrente de experiências profissionais em que pudemos observar a presença de alunos surdos em classe comum, sem que lhes fosse oferecida nenhuma condição para se beneficiar do processo de aprendizagem. Diante do crescimento do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas e classes regulares, passamos a refletir sobre a prática dos professores, mediante a inclusão, bem como sobre a preocupação destes com a aprendizagem de tais educandos.

Diante disso, uma das questões discutidas no decorrer das entrevistas se referia à compreensão das professoras sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos surdos e sobre os meios que favorecem este processo. Algumas considerações sobre tal questão foram feitas mesmo antes que perguntássemos explicitamente. Foi unânime, entre as professoras, que todos podem aprender, embora de forma muito lenta, compreensão que se repetiu em todas as falas. Antes, porém, de tecermos algumas considerações sobre a postura das professoras, consideramos necessário situar o conceito de aprendizagem que embasa o nosso trabalho. Tomando por base as idéias vigotskianas, Matui (2002, p. 118) propõe a seguinte definição, que tomamos como referência:

Aprendizado ou aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo).

A partir do conceito apresentado, é possível compreender claramente que a aprendizagem é um processo interativo, cuja ênfase se dá nos processos sócio-históricos e na interdependência dos indivíduos envolvidos no processo, sendo que os fatores inatos, mesmo sendo consideráveis, não são determinantes para que ela possa ou não ocorrer. Sem dúvida, a surdez traz inúmeras limitações para o desenvolvimento do indivíduo. Entretanto, é preciso que se leve em conta as potencialidades e limitações da pessoa surda, permitindo que ela manifeste sua espontaneidade e suas diferenças. Estas não a tornam inferior ou menos capaz, mas apenas diferente, como todo ser humano. Podemos constatar isso a seguir, nos depoimentos das professoras:

A aprendizagem dela não vai ser “pei”, “puf”, né? Porque vai ser uma coisa muito lenta. Então, a preocupação vai ser dobrada diante da aprendizagem dessa criança (Janaina).

Eles vão demorar mais, eles vão precisar ter mais apoio, tanto dos professores como da sala de apoio, também dos pais, mas eles aprendem. Até a gente tem a comprovação de que eles não aprendem mais por causa da idade, mas os que começam bem pequenos aprendem mais (Cristina).

De certa forma, as concepções das professoras são coincidentes com a via de pensamento apresentada anteriormente, já que acreditam que a surdez não é um fator que venha impossibilitar a aprendizagem dos alunos. Por conseguinte, as observações pontuadas

por elas sobre as dificuldades e a lentidão que os alunos surdos podem apresentar para aprender precisam ser cuidadosamente analisadas para que não funcionem como uma baixa expectativa em relação a esses alunos. Tal postura poderá reduzir consideravelmente a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento, pois como afirma Mittler (2003, p. 98):

As baixas expectativas podem ser incapacitantes para os alunos porque eles tem como resultado o cumprimento da profecia do insucesso escolar. Se o professor não espera que seus alunos alcancem um certo nível de aquisição dos conteúdos curriculares, apenas alguns “resistirão à tendência”.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, o autor relata o curioso resultado de uma pesquisa realizada por Rosenthal e Jacobson (*apud* Mittler, 2003), em que eles constataram que as aquisições educacionais dos alunos subiram com rapidez depois que os professores foram deliberadamente mal informados de que testes especiais tinham mostrado que se tratava de alunos de inteligência superior. Mesmo sendo falsas, as informações desencadearam melhores expectativas nos professores, que passaram a investir mais na intervenção para a aprendizagem dos alunos.

Com base nisso, consideramos que o fato de pensar que a aprendizagem dos alunos surdos será algo muito lento pode levar as professoras a não investir neles, enfatizando apenas as dificuldades que terão que enfrentar.

Do nosso ponto de vista, esse é um aspecto muito importante a ser discutido por toda a equipe escolar, pois o que temos presenciado, na maioria das escolas, principalmente em situações que envolvem alunos com deficiência, é que a tendência tem se concretizado, ou seja, a grande maioria acaba abandonando a escola por ser considerada incapaz de aprender. Concretiza-se a tendência, cumpre-se o destino, só que o problema não está no aluno, mas nas concepções que embasam a prática dos professores.

Por outro lado, na fala da professora Cristina, identificamos alguns aspectos por ela considerados importantes para a aprendizagem dos alunos surdos. Em primeiro lugar, ela aponta a necessidade de ajuda de outros segmentos como a família e os profissionais que atuam na sala de apoio. Em segundo lugar, fala sobre a importância da intervenção precoce para o sucesso escolar desses alunos. Com relação a esse último aspecto, gostaríamos de acentuar que o acesso da criança à escola e a sua participação no processo educativo, o mais cedo possível, é altamente relevante para o seu desenvolvimento, principalmente das que são

surdas, por compreendermos que a escola é a instituição responsável pela sistematização da aprendizagem.

Por conseguinte, o acesso a uma forma de comunicação é fator determinante para o desenvolvimento das pessoas surdas. Segundo Silva (2001), a exemplo dos ouvintes, os surdos podem se desenvolver lingüisticamente, desde que sejam expostos à Língua de Sinais o mais cedo possível. Caso isso não ocorra, o seu desenvolvimento global poderá ser afetado significativamente.

A observação da professora também pode ser reveladora de uma realidade excludente, que se perpetuou, também, no município em que realizamos a pesquisa, onde a maioria das crianças surdas ou com outras deficiências ficava fora da escola. Somente nos últimos anos, sob o prisma da inclusão escolar, é que elas começaram a ter acesso à escolarização. Nesses casos, está sendo observado pelas professoras que, quando chegam tardiamente à escola, sua aprendizagem torna-se mais difícil, pois geralmente apresentam um desenvolvimento inferior à sua faixa etária. O desenvolvimento é entendido por Vigotsky como um processo de internalização de modos culturais de pensar e agir. Esse processo tem início nas relações sociais, através das quais os adultos ou pessoas mais experientes partilham com a criança seus sistemas de pensamento e ação, por meio da linguagem, do jogo e das demais atividades compartilhadas.

Embora considere que há diferenças entre aprendizado e desenvolvimento, Vigotsky diz que esses dois processos caminham juntos desde o nascimento da criança e que o aprendizado suscita e impulsiona o desenvolvimento. Assim, tudo o que a criança aprende com o adulto ou com outra criança vai sendo elaborado e se incorporando a ela, transformando seus modos de agir e pensar.

Sabemos que, na atualidade, a escola é a instituição que tem a função específica de possibilitar o contato sistemático e intenso das crianças com os processos de leitura e escrita, com os sistemas matemáticos e com outros conhecimentos acumulados e organizados pelas mais diversas áreas do saber. Assim sendo, os conhecimentos produzidos na escola são significativamente diferentes daqueles que são produzidos no cotidiano e, por isso mesmo, ela torna-se fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Vigotsky (citado por FONTANA; CRUZ, 1997, p. 64) afirma que:

A educação é o traço distintivo fundamental da história do pequeno ser humano. A educação pode ser definida como sendo o desenvolvimento artificial da criança. Ela é o controle artificial dos processos de desenvolvimento natural. A educação faz mais do que exercer influência

sobre um certo número de processos evolutivos: ela reestrutura de modo fundamental todas as funções do comportamento.

Embora estejamos tratando do aprendizado e desenvolvimento de pessoas surdas, para Vigotsky (1995) os princípios do desenvolvimento humano são os mesmos para todas as pessoas e, por isso, todo ser humano é educável e tem possibilidades de aprender. Na sua compreensão, a fragilidade decorrente da deficiência é também uma força que move o sujeito para as suas realizações. Tal compreensão implica considerarmos que a deficiência faz parte da subjetividade de muitas pessoas, que se constituem como sujeitos sociais tendo como elementos fundantes a fragilidade e a força dessa condição, bem como as suas possibilidades educativas.

Ainda sobre a mesma questão, as outras duas professoras fizeram as seguintes afirmações:

Ele é capaz de aprender. Agora é uma coisa muito **lenta**. Justamente, eu acho mais pela falha do professor do que mesmo dele. No caso, eu me incluo (Solange) (grifo nosso).

A gente sabe que a parte pedagógica pra eles é **lenta**, né? Ou muito, muito lenta. É totalmente diferente de uma criança normal a questão do conhecimento pra ele, mas a gente trabalha muuuuito a questão da socialização dele (Jeane) (grifo nosso).

Podemos observar que a professora Solange aborda a dificuldade de aprendizagem da aluna surda como decorrência do despreparo do professor. Nesse caso, ela reconhece que a escola e os profissionais que nela atuam, especialmente os professores, podem contribuir para a quebra de barreiras que se colocam diante da aprendizagem dos alunos surdos. Tal colocação é indicativa de uma postura positiva que se contrapõe àquela que durante muito tempo procurou explicar as barreiras para a aprendizagem, sob a ótica das características do aprendiz, sendo as suas condições orgânicas e psicossociais os principais obstáculos responsáveis pelo insucesso dele na escola.

Na compreensão de Carvalho (2004), pensar sob esse prisma não implica deixar de considerar as condições do educando, negando a relevância do seu desenvolvimento orgânico e psicológico. Entretanto, o que se faz necessário é deixar de atribuir ao aluno o papel de “vilão” e passar a considerar todos os fatores que de algum modo estão relacionados à sua aprendizagem e que interferem na prática pedagógica.

Já o depoimento da professora Jeane revela uma baixa expectativa sobre a possibilidade de aprendizagem de tais alunos. Ao colocar a ênfase na questão da socialização,

deixa transparecer a idéia de que o máximo que a escola pode fazer por esses alunos é favorecer a sua integração em um grupo para que compartilhem de algumas experiências que são comuns aos demais alunos.

3.1.4 Estratégias apontadas como facilitadoras de aprendizagem dos alunos surdos

Ao indagarmos quais as alternativas pedagógicas que as professoras acreditavam contribuir para a aprendizagem dos alunos surdos, verificamos que indicaram diferentes possibilidades. É importante salientar, porém, que durante a fase de observação, não percebemos que todas as atividades e/ou recursos sugeridos estivessem por elas sendo utilizados em seu fazer pedagógico. Entretanto, acreditamos que a presença desses alunos tem levado as professoras a refletir sobre essa questão e que essa reflexão vai conduzindo, gradualmente, a uma nova postura pedagógica. Nesse sentido, elas expressam as seguintes opiniões:

Tinha que ser tudo pelo visual, porque é quase impossível eu ter uma comunicação que não seja pelo visual com ela. Então, para ela tem que ter cartazes... E eu ter que falar em libras para ela, porque do contrário não tem resultado (Solange).

O aluno surdo, já que a gente não tem intérprete, o professor não está, ainda, habilitado com a Libras, é... A gente... A melhor maneira que a gente está achando é usar material concreto para ensinar (Cristina).

Atividade diferenciada das que são usadas com crianças normais. Eu não posso usar... Porque a gente já percebeu... Eu não posso usar a mesma atividade para uma turma que tem alunos com deficiência auditiva, certo? (Jeane).

Eu acho que o que favoreceria era se ela soubesse Libras (Janaina).

Como vimos, as professoras enfocaram diferentes aspectos que, segundo o seu entendimento, poderiam contribuir para possibilitar a aprendizagem dos alunos surdos na classe comum. Um deles, bastante enfatizado, foi o uso de recursos visuais como gravuras, materiais concretos, figuras e nomes para que eles adquiram conhecimentos relativos à língua portuguesa e formem outros conceitos. O uso do recurso visual é extremamente importante para esses alunos porque, não tendo pleno acesso aos estímulos orais, precisam fazer uso dos diversos canais sensoriais (visão, tato, olfato, gustação), que se encontram íntegros, para receber e responder aos estímulos. Assim, o professor pode contribuir para que o educando

surdo desenvolva melhor a sua relação com o mundo e a comunicação com ele (BRASIL, 1997). E isso contribui, também, para a melhoria da aprendizagem dos demais alunos.

Porém, no que tange ao material visual, somente a sua apresentação torna-se insuficiente se não houver uma via de comunicação para explorá-lo. Como frisou a professora Solange, é preciso usar a língua de sinais para facilitar a aprendizagem, caso contrário não haverá resultado. Observamos que, na escola campo de pesquisa, apenas uma das professoras tem noção de Libras, as demais não têm esse conhecimento. Nesse caso, ao participarem de atividades com as professoras que não sabem Libras, as alunas surdas utilizam-se do seu grau de oralidade, por meio da leitura labial, para se apropriarem do que está sendo abordado, o que em geral não é suficiente para possibilitar uma comunicação efetiva.

Por não ter um conhecimento mínimo da Libras, a professora estimula apenas a oralidade e não faz uso da língua considerada natural para os surdos, que se distingue da língua oral por se utilizar “de um meio ou canal visual-espacial e não oral auditivo”, por usar “o espaço e as dimensões que ele oferece na constituição de seus mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos para veicular os seus significados” (BRITO, 1997, p. 19).

Nesse sentido, Lima (2006) adverte que, na atualidade, critica-se muito a ênfase dada ao desenvolvimento da linguagem oral desacompanhada da aprendizagem da língua de sinais, pois essa ênfase pode indicar, também, o ouvinte como modelo ideal a ser seguido pelo surdo. Para a superação dessa barreira, torna-se imprescindível a presença de um intérprete para auxiliar no processo de ensino, ou ainda, que o professor da sala comum adquira esse conhecimento.

Outro elemento evidenciado no discurso da professora Jeane se refere à necessidade de realizar atividades diferenciadas. Durante a fase de observação, em que nos inserimos no cotidiano da escola, especialmente nas classes em que estavam incluídas as alunas surdas, pudemos observar algumas dessas atividades. Na sala da professora Solange, observamos que Vitória, a aluna surda, estava sentada, separadamente, na mesa da professora, por ser mais espaçosa, montando um dominó, que continha gravuras e palavras.

O objetivo da atividade era a identificação do nome de cada objeto contido nas gravuras. O dominó havia sido confeccionado pela própria professora e, segundo ela, foi a estratégia que encontrou para que a equipe pedagógica constatasse que a aluna já sabia ler, pois na escola eram realizados testes de leitura com todos os alunos. A partir de então, a própria equipe pedagógica passou a confeccionar materiais semelhantes para que todos os

outros professores utilizassem esses recursos, inclusive em outros componentes curriculares, envolvendo os mais diversos temas.

A proposição da atividade, desencadeada pela presença de uma aluna surda na classe comum, indica a importância da inclusão para o redimensionamento da prática pedagógica, no sentido de atender à diversidade dos alunos. Consoante essa via de pensamento, Ainscow (1997, p. 16) assim se expressa:

É útil que os professores sejam estimulados a utilizar de forma mais eficiente os recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos. Refiro-me, de forma particular, a um conjunto de recursos que estão disponíveis em todas as salas de aula e que, no entanto, pouco têm sido utilizados: os próprios alunos.

A colaboração dos pares, tanto em sala de aula como em atividades extraclasse, é algo que merece ser cada vez mais incentivado, pois favorece que alunos com vários interesses e habilidades possam se ajudar mutuamente.

A partir das necessidades dos alunos, o professor poderá ir ajustando as melhores estratégias para atendê-las, podendo essa interação possibilitar a superação do medo e do sentimento de incapacidade que costumam sentir os professores diante da inclusão de alunos com quem não estão acostumados a trabalhar. Esse convívio também poderá contribuir para que a maior parte dos problemas apontados como características da pessoa surda passe a ser vista como decorrente de condições sociais.

3.2 Adaptações realizadas

As adaptações curriculares, conforme já discutimos no primeiro capítulo, são medidas indispensáveis para o trabalho escolar pautado pelo paradigma da inclusão, não devendo ser vistas como algo que envolve apenas o professor e o aluno, mas todos aqueles que têm ligação com o processo educativo. Para González (2002, p. 162), “as adaptações curriculares relacionam-se com afirmações conceituais que fundamentam a necessidade de um currículo comum, geral, como resposta curricular à diversidade e respeito às diferenças individuais”. Desse modo, o autor propõe um currículo comum a todos os alunos.

Tais adaptações são organizadas em dois grupos: adaptações de grande porte e adaptações de pequeno porte. As adaptações de grande porte competem às instâncias político-administrativas, uma vez que se referem às modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa e financeira. Por outro lado, as adaptações de pequeno porte

compreendem modificações menores, que podem ser realizadas pelo professor no contexto de sua sala de aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) definem, ainda, níveis de adaptações curriculares, que podem se dar no âmbito do Projeto Pedagógico, ou em âmbito escolar. Na seqüência, serão discutidas algumas adaptações realizadas na escola e no contexto da sala de aula pesquisadas.

3.2.1 Adaptações realizadas em âmbito escolar

Na escola investigada, uma das principais adaptações realizadas, que pode ser considerada de grande porte, foi a implantação da Sala de Apoio Pedagógico Especializado, solicitada pela direção. Tal ação contou com a intervenção da coordenadora de Educação Especial da 11ª Dired, sendo autorizada pela Subcoordenadoria de Educação Especial da SEEC/RN. Em decorrência da implantação dessa sala, duas professoras foram designadas para desenvolver suas atividades profissionais, apoiando o trabalho dos demais professores e oferecendo serviços especializados para os alunos que deles necessitam. Outra medida decorrente da implantação da Sala de Apoio foi a aquisição de materiais específicos para a realização de atividades pedagógicas, tais como jogos, dicionários em Libras, vídeos e computador. Uma outra ação concretizada, que pode ser assinalada como adaptação de grande porte, foi a realização do curso de Libras, providenciado e organizado pela direção da escola, com o objetivo de apoiar os professores no desenvolvimento de sua prática.

Um aspecto que gostaríamos de acentuar é que, ao analisarmos o PPP da escola, considerado como o documento que traduz a linha filosófica, a missão, as metas e os objetivos traçados pela escola, observamos que ele não contempla nenhuma referência à inclusão escolar de alunos com deficiência. Após fazermos uma leitura do PPP e constatarmos a ausência da discussão e sistematização dessa temática no referido documento, conversamos com a coordenadora pedagógica da escola, que também coordenou a elaboração do Projeto, a fim de saber se estava em fase de atualização. Sobre isso, ela nos respondeu que a equipe não estava sentindo necessidade de reformular o PPP, pois ele havia sido construído há pouco tempo e já contemplava as ações da escola.

Nesse sentido, registramos que há uma discrepância entre o PPP e a realidade escolar. Embora não tenhamos nos sentido à vontade para comentar sobre este nosso ponto de vista com a coordenadora, sentimos que ainda há uma compreensão restrita sobre a relevância de tal documento para a vida da escola. Diante da abertura que a escola tem feito, no sentido

de possibilitar o acesso de alunos com deficiência – dentre os quais os alunos surdos – seria indispensável que esta temática estivesse definida claramente, na fundamentação filosófica, na missão, nas metas e nos objetivos traçados pela escola, inclusive com previsão de adaptações necessárias, tanto administrativa, quanto financeira e pedagogicamente.

Durante as entrevistas, perguntamos se havia algum trabalho sistemático desenvolvido pela escola, que incluísse a equipe gestora e/ou pedagógica considerando a presença das alunas surdas como também, de outros alunos com deficiência que se encontravam matriculados. Sobre essa questão, as professoras fizeram as seguintes considerações:

Não. Só tem aquela sala de apoio, mas aquela sala de apoio não está funcionando nem pra nós, professores – porque eu acho que também devia ser para nós – e nem para os alunos. Porque é assim... elas dizem que funciona. Eu digo: não, mulher, não diga a mim que funciona, sabe por quê? Porque se ela funcionasse. Eu já pedi. Por que vocês não levam Juliana pra lá, assim como levam outro aluno normal? (Janaina).

Mesmo que, durante a fala, a professora Janaina tenha deixado algumas frases incompletas, pudemos inferir, tanto pelo próprio contexto da entrevista, como apoiados por outros elementos percebidos durante as observações, que ela não está satisfeita com a atuação da Sala de Apoio. Na sua compreensão, a referida sala está atendendo somente aos alunos considerados normais, ou seja, aos alunos com dificuldades de aprendizagem, deixando de prestar este serviço aos alunos com deficiência. Em acréscimo, ela acentua que a sala também não está funcionando para os professores, ou seja, não proporciona nenhum tipo de ajuda para que esses profissionais trabalhem com alunos surdos.

Ainda sobre o mesmo aspecto, a professora Solange disse que, na escola, não existe nenhuma reunião para estudos e discussões sobre a prática pedagógica desenvolvida em uma perspectiva inclusiva. Quando indagamos se a matrícula das alunas surdas e de alunos com outras deficiências tinha desencadeado a organização de atividades dessa natureza, ela reafirmou que não e acrescentou, ainda, as seguintes considerações:

O trabalho pedagógico que é desenvolvido com essa aluna está resumido, aqui, a mim. Porque nesse ano de 2006 é que nós tivemos aquele pequeno curso, mas por iniciativa da diretora, porque ela queria colocar a educação especial aqui. Através disso foi que ela arranhou um professor pra vir. Mas em nenhum momento mais houve (Solange).

Em primeiro lugar, queremos esclarecer que a professora se referiu ao curso realizado na escola, sem explicar mais detalhes sobre ele porque sabia que nós tínhamos tido a oportunidade de participar do referido curso, conforme já foi descrito no segundo capítulo. Ela estava se referindo a um curso de Libras realizado durante o mês de maio, na escola. Outro aspecto relevante se refere à afirmação de que a diretora queria colocar a educação especial na escola. Nesse sentido, acreditamos que ainda há uma indefinição sobre os conceitos relacionados à educação de pessoas com necessidades especiais. A proposição legal é de que o atendimento educacional especializado deve se dar, preferencialmente, em classes e escolas regulares e esse atendimento especializado é o que constitui a educação especial.

É importante ressaltar que o termo educação especial não deve ser compreendido como indicativo de uma educação à parte daquela que já se processa normalmente na escola, mas como a proposição de atividades didático-pedagógicas, desenvolvidas em coletividade, da maneira mais diversificada possível para que todos os alunos possam atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, conforme preconiza a Constituição Federal, Art. 205⁴⁰ (BRASIL, 1988).

Com relação ao termo “preferencialmente”, encontramos uma importante observação em um documento elaborado pelo Ministério público (BRASIL, 2004), segundo o qual não deve ser entendido como possibilidade de substituição da escolarização que ocorre na escola comum. Observa, ainda, que a lei admite o atendimento educacional especializado oferecido fora da escola regular de ensino, em escolas especializadas, desde que o aluno também frequente a escola regular. Como foi evidenciada, esta proposição decorre da compreensão de que tal atendimento é um complemento e não um substitutivo da escola regular.

Ainda sobre a fala da professora Solange, podemos perceber que ela afirma, por mais de uma vez, que não há um trabalho coordenado pela equipe pedagógica, citando apenas as iniciativas da diretora. Mesmo sendo composta por seis professores, a equipe de apoio pedagógico ainda não vem desenvolvendo um trabalho que realmente contribua para a melhoria da prática dos professores. Foi principalmente devido a essas afirmações das professoras que atuam nas salas de aula, que decidimos entrevistar, também, a supervisora que trabalhava diretamente com as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e

⁴⁰ “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

uma das professoras que trabalha na Sala de Apoio Pedagógico Especializado, no intuito de ouvirmos o posicionamento dessas educadoras sobre a mesma questão.

Perguntamos-lhes, então, sobre o trabalho realizado pela equipe pedagógica, visando contribuir para a melhoria do trabalho inclusivo da escola. Sobre esse aspecto, ouvimos a seguintes afirmações:

A gente está deixando ainda muito a pegar neste aspecto. Porque a gente ainda não tem, assim... A gente conversa. Não é semanalmente, está sendo assim, diariamente. Quando o professor chega e diz: olha, eu não estou conseguindo trabalhar com esse aluno, como é que eu faço? A gente, as vezes a gente vai na sala de aula visitar [...]. A gente não pára só com aquela professora. A gente pára quinzenalmente para fazer o planejamento geral da escola, o planejamento diário da turma. Agora nesse planejamento, também é perguntado, o que eu faço com aquela criança? E a gente conversa. A gente ajuda assim, de acordo com as possibilidades da gente (Jeane).

Não. A gente não tem assim, digamos, planejamentos só pra isso, e estudos, grupo de estudos só pra essas coisas não. A menina da DIREC, ela vem, ela dá apoio na Sala de Apoio Pedagógico, ela nos ajuda nos nossos planejamentos e, no caso, caberia aos professores da sala de apoio, dá esse apoio aos outros professores. Mas não em termos, assim, de dar estudos. Porque a gente também não sabe tanto pra dar estudos (Cristina).

Assim, identificamos que tanto a professora Cristina, que atua na Sala de Apoio Pedagógico Especializado, como a professora Jeane, que compõe a equipe de supervisão, confirmaram que não existe, na escola, um trabalho sistemático que contribua para a superação das dificuldades que surgem no cotidiano da escola, principalmente no tocante ao trabalho empreendido pelas professoras que têm alunos com deficiência incluídos nas suas salas de aula. Fica claro, também, que a inexistência de tal prática não é decorrente de falta de vontade de fazer e nem, tampouco, do fato de esses profissionais não serem favoráveis à proposta da inclusão escolar de qualquer aluno.

Pelo contrário, foi possível perceber que, a cada dia, elas se posicionam de maneira mais favorável à inclusão, e que o convívio com tais alunos tem despertado o sentimento de aceitação das pessoas que apresentam diferenças. Queremos, inclusive, acentuar que a professora que atua no apoio pedagógico concluiu a sua entrevista chorando, por ter se emocionado ao narrar a angústia que sente diante das limitações e dificuldades enfrentadas por ela e pelos demais colegas da escola para trabalhar em uma perspectiva inclusiva.

Entretanto, sabemos que esse trabalho precisa ser aperfeiçoado, pois não poderia se dar da forma espontânea como elas narraram, conforme pudemos observar no período da

pesquisa. Ficou claro que não há reunião para a discussão de tais questões e que, quando uma professora se sente angustiada, procura a supervisora, sendo que esta vai à sala procurar saber o que a professora está precisando, oferecendo ajuda, de acordo com suas possibilidades. Seria importante que a equipe de apoio pedagógico proporcionasse condições para um aprofundamento teórico-prático, e procurasse atuar de uma forma mais sistemática, dialogando com todos os professores e os demais profissionais da educação que atuam na escola, já que o trabalho coletivo e a colaboração, envolvendo o maior número de profissionais da escola e até agentes externos, têm sido apontados como excelentes estratégias para o sucesso da educação em uma dimensão inclusiva.

Em relação a esse aspecto, encontramos uma relevante contribuição em Pacheco *et al.* (2007), que discutem caminhos para a inclusão a partir de pesquisas realizadas em diferentes países. Com base nos resultados dessas pesquisas, afirmam que a colaboração não foi apenas uma das maneiras de trabalhar, mas o próprio fio condutor que norteou todo o trabalho inclusivo desenvolvido nas escolas pesquisadas, razão pela qual os autores fizeram a seguinte afirmação:

A colaboração é uma das pedras angulares da educação escolar inclusiva. Ela precisa estar presente em todos os níveis. Refere-se aos alunos dentro da sala de aula, à equipe de professores que leciona, ao pessoal em geral e ao trabalho com peritos externos, como os especialistas e os pais (PACHECO *et al.*, 2007, p. 129).

Com base em tal afirmação, ressaltamos a necessidade de uma nova dimensão do trabalho pedagógico de apoio aos professores, pois percebemos que a prática escolar tradicional caracteriza-se, dentre outros aspectos, pelo isolamento dos professores, que são designados para trabalhar com determinada turma ou disciplina e, normalmente, desenvolvem todo o processo educativo solitariamente, desde o planejamento, a execução e a avaliação das atividades educativas. Essa prática já é ineficaz para uma escola comum, sem a presença de alunos com necessidades diferenciadas. Para uma escola que se abre para atender à diversidade de alunos, como é o caso da instituição em que realizamos a investigação, ela se torna totalmente impossível de ser praticada. Entretanto, temos clareza de que uma mudança desse nível não acontece da noite para o dia.

Para tanto, é necessário que haja muita reflexão sobre concepções e atitudes relativas à inclusão, que deverão culminar com a adoção de uma nova visão sobre o trabalho escolar, a aprendizagem e os aspectos sociais relativos à educação de todos os alunos,

inclusive daqueles que têm deficiência. Para a conquista da mudança apontada, torna-se necessária a criação de espaços para que todos os profissionais tenham a oportunidade de se reunir, de discutir as questões que se colocam como dificuldades no exercício de sua prática cotidiana.

Enfocamos, inclusive, a previsão de espaço para a participação de familiares no contexto da escola, considerados parceiros potenciais para um melhor acompanhamento escolar de alunos que apresentam deficiência, especialmente dos alunos surdos. Isso é necessário porque cada família costuma desenvolver códigos próprios de comunicação com seus filhos, sendo indispensável que os professores tomem conhecimento desses códigos para facilitar a comunicação no espaço escolar.

No que se refere à relação entre a família e a escola, observamos que também não existe um trabalho sistemático para que esta possa acontecer satisfatoriamente. Geralmente, a participação dos pais na educação dos filhos ocorre de forma individual, quando vêm espontaneamente à escola para deixar seus filhos. Em alguns casos, os contatos são feitos como forma de apoio ao trabalho pedagógico, embora isoladamente, como foi elucidado nas falas de algumas das professoras:

A gente apóia procurando os pais. Encaminhando algum aluno que a gente ache necessário, pedindo ao pai que vá com ele ao médico (Cristina).

Juliana não participa da sala de apoio, que é outra coisa errada. Juliana era pra participar porque as professoras querem que ela participe da seguinte forma: ela estuda pela manhã e deve vir pra sala de apoio à tarde. A mãe dela disse que não. Porque ela não quer vir e ela não vai trazer. Olhe, são essas coisas aí que a escola deveria tomar uma posição. É isso que eu digo, é falta de planejamento. Isso aí é uma falta de planejamento porque a escola podia se preocupar. Tem supervisor, tem sala de apoio, então vamos juntar esses pais, essas mães, vamos conversar com eles que isso não tem cabimento [...] porque é melhor para o aluno e é melhor para o professor (Janaina).

Ao fazer uma análise das falas situadas, podemos inferir que, de fato, a participação da família não está sendo potencializada nas ações da escola. No depoimento da professora Cristina, foi dito que elas procuram os pais sempre que acham necessário, o que nos faz crer que não há um trabalho contínuo nesse sentido. Ainda por ocasião do mesmo depoimento, ela afirma pedir aos pais para que encaminhem o filho ao médico, quando necessário. Tal procedimento pode ser norteadado por uma concepção de deficiência relacionada a uma patologia, demandando a necessidade de atendimento dos profissionais da área de saúde.

Ainda em relação a essa concepção, durante o período de observação, havíamos conversado com uma das professoras⁴¹ que atuam na Sala de Apoio Pedagógico Especializado, sobre o aluno surdo, que se evadiu da sala comum, passando a frequentar apenas aquela sala. Ela nos relatou que havia conseguido uma consulta para o menino com um fonoaudiólogo de uma instituição especializada. Nossa conversa ocorreu logo após essa consulta, que foi acompanhada pela própria professora. Ela nos informou que não havia mais possibilidade de conseguir avanços em seu desenvolvimento na escola. Segundo o profissional consultado, já era muito tarde para educá-lo.

A situação descrita revela, em primeiro lugar, a ênfase que se coloca na atuação dos profissionais da saúde como os detentores de saberes que merecem credibilidade, em detrimento dos saberes dos profissionais da educação. Em segundo lugar, revela, também, a ênfase na deficiência como fator que impede o desenvolvimento da pessoa. Em outras palavras, não há a compreensão da deficiência apenas como uma característica da pessoa, mas como um elemento que passa a constituir a totalidade de quem a tem. Conforme foi descrito no segundo capítulo, o aluno em enfoque foi privado de uma língua que lhe possibilitasse o acesso à cultura, pela falta de conhecimento da família. Foi justamente essa falta de comunicação que acarretou atraso ao seu desenvolvimento. No entanto, embora tardiamente, ele poderá se desenvolver, perfeitamente, desde que lhe sejam proporcionadas situações e experiências favoráveis, não sendo “muito tarde para educá-lo”.

3.2.2 Adaptações realizadas em sala de aula

Sabemos que as dificuldades de aprendizagem que surgem na sala de aula são tão frequentes e comuns quanto a própria diversidade humana e podem ocorrer em maior ou menor intensidade, em um caráter transitório ou permanente. Quando a dificuldade é transitória, geralmente, o professor resolve de forma mais espontânea no curso das atividades pedagógicas, inserindo pequenos ajustes. Por outro lado, quando as dificuldades e/ou necessidades diferenciadas são permanentes, faz-se necessária a adoção de medidas mais acentuadas e planejadas como respostas educacionais adequadas, o que constitui as adaptações curriculares. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), as adaptações curriculares representam possibilidades educacionais para trabalhar pedagogicamente com as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Assim, implica que sejam

⁴¹ Essa professora não foi entrevistada em virtude de que, no período em que realizávamos as entrevistas, ela encontrava-se de licença médica, fazendo um tratamento de saúde em outro município.

realizadas adaptações no currículo regular para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

As medidas adaptativas realizadas em sala de aula são feitas pelo professor e se referem, principalmente, à programação das atividades cotidianas tais como a organização dos alunos e distribuição do mobiliário, os procedimentos didático-pedagógicos, o modo de trabalhar, ou seja, como fazer na prática pedagógica, a organização temporal dos componentes curriculares e dos respectivos conteúdos, bem como o uso de materiais didáticos e os procedimentos adotados para a avaliação. Com base em tais considerações, procuramos saber se as professoras costumavam realizar adaptações em suas salas de aula, considerando a presença de alunos surdos, como também que tipo de adaptações eram realizadas. Por tratar do trabalho desenvolvido nas salas de aula, este item contém somente análises das falas das professoras que nelas atuam, sendo que as duas professoras que exercem outras funções se fazem presentes nas demais partes do texto.

No que se refere ao planejamento, já traçamos algumas considerações no item precedente, em que interpretamos que não existe um trabalho coletivo para discussão nesse sentido. Sobre o planejamento realizado pelas professoras, buscamos identificar que medidas adaptativas são previstas por elas no planejamento diário e obtivemos as seguintes informações:

Cada um faz o seu planejamento, mas tem o planejamento geral. Elas sentam com a gente e a gente faz, cada um faz o seu. Elas querem que faça o diário e a gente faz. Agora, só em termos...para o aluno deficiente, não. Só o geral (Janaina).

Fazer um planejamento exclusivo, assim...pra ela, numa aula de Ciências, de Geografia, não.[...] Agora, eu procuro assim...na hora da aula eu explico, explico pra eles, mas aí eu me volto pra ela, mando que os meninos batam, assim, nela que é pra ela olhar pra mim e eu poder ficar falando com ela, mostrando o que é que eu estou falando. Fazer a chuuvva, sabe? Tudo eu venho mostrando pra ela (Solange).

Da mesma forma que não há um trabalho em âmbito escolar para que o planejamento contemple ações diferenciadas para os alunos surdos, as professoras que têm essas alunas em suas classes também afirmam que não fazem adaptações em seu planejamento. A professora Janaina diz que cada uma faz o seu planejamento diário, sendo que o planejamento anual e os bimestrais são feitos de forma coletiva, com a participação da equipe pedagógica. Entretanto, deixa claro que, mesmo nesses momentos em que ocorrem os

planejamentos coletivos, não são discutidas e nem pensadas atividades específicas para os alunos com deficiência, restringindo-se à elaboração de atividades gerais para toda a turma.

Por outro lado, a professora Solange diz que, no momento da execução do planejamento, ou seja, durante a aula, tenta fazer adaptações que, segundo o nosso entendimento, ocorrem através da exploração do sentido da visão, pelo uso de mímicas e de gestos, como no exemplo da chuva citado por ela. Enquanto falava “chuva” ela fazia o gesto com a mão aberta em movimento de cima para baixo, encenando a forma como a chuva cai.

Em relação à inexistência de um planejamento que contemple adaptações curriculares para as alunas surdas, compreendemos ser um fator bastante negativo na prática das professoras, considerando a perspectiva inclusiva. Fazemos tal afirmação a partir das contribuições de Zabala (1998), quando aborda a necessidade da unidade que deve existir entre todas as variáveis que compõem a prática educativa; para ele, o que ocorre na aula deve ser examinado na própria interação entre todos os elementos que nela interferem. Em acréscimo, argumenta que, dentro de uma perspectiva dinâmica, para que uma prática seja considerada reflexiva, não pode ser reduzida ao momento em que são produzidos os processos educacionais na aula.

Ainda segundo Zabala (1998, p. 17), a

[...] intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O **planejamento** e a **avaliação** dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados (grifos do autor).

Como explicitamos anteriormente, compreendemos ser de grande relevância para a melhoria da prática pedagógica inclusiva o cuidado e a atenção para a realização das adaptações, que deveriam ocorrer desde o planejamento. Nas propostas de atividades para a turma, seria necessário o cuidado com a presença de alunos com deficiência, principalmente quando se trata de alunos surdos que demandam uma forma de comunicação diferenciada, para que todos sejam contemplados na programação.

Por outro lado, tratando de adaptações referentes à metodologia, ouvimos as seguintes declarações:

Não. Se eu for fazer uma tarefa que envolva Juliana, eu tenho que me voltar somente para ela [...]. Pra os outros vai ser uma tarefa normal, mas aí, ela recebe aquela tarefa normal e eu vou ficar só acompanhando [...], eu vou

trabalhar com ela mais delicadamente porque eu vou ter que ir pra frente dela, vou ter que falar com ela, vou ter que mostrar a ela, porque ela não pode ficar solta (Janaina).

Adaptação mesmo, não. Mas eu procuro levar um recurso que ela possa ver, entender. E eu procuro falar com ela na hora que eu estou explicando, dizendo a ela na hora que eu estou explicando, dizendo a ela o que é que eu estou falando, e mostro na figura. E vou assim, tentando incluí-la, e ela faz os gestos de aprovação, que entendeu.[...] se eu for dá uma aula de Ciências ou de Geografia eu tenho que levar um recurso visual em consideração a ela. E aos outros também, porque todo mundo gosta, né? (Solange).

Percebemos, no depoimento das duas professoras, a afirmação inicial de que elas não fazem adaptações. Entretanto, logo em seguida, descrevem algumas atividades e posturas que desenvolvem, no intuito de possibilitar àquelas alunas o acesso ao conhecimento, que representam tentativas – embora ainda incipientes – na busca de construir alguns caminhos para dar respostas às necessidades das alunas.

Um aspecto que consideramos relevante, na fala da professora Solange, diz respeito aos recursos visuais que ela utiliza em consideração à presença de Vitória, e complementa dizendo que todo mundo gosta, pois eles tornam a informação que procura transmitir mais acessível para a turma toda. Esse fato comprova o que já foi dito por Sasaki (2003), quando aponta os benefícios da educação inclusiva para todos os estudantes e não apenas para aqueles que apresentam deficiências.

Ainda sobre o mesmo tema, a professora Janaina teceu o seguinte comentário:

Se eu for trabalhar Ciências, se eu me dirigir muito a ela [...] ela vai adquirindo aquele conhecimento, mas se eu não ficar ali com ela, ela não aprende não. [...] quando a gente fala de frente pra ela, ela já vai pegando. Agora Português é bem difícil. Agora Matemática não, já não é muito difícil porque eu faço os gestos de frente pra ela. Por exemplo, se for uma continha de adição eu digo: tira uma, aí ela faz. É de repente. Quando eu estou fazendo uma tarefa que...está dizendo ali que é uma atividade somativa, quando eu faço com ela, falando com ela assim, ela pega logo. Agora Português, aí é que são elas...até, às vezes, eu vou mostrar uma coisa a ela, lá na sala, pra poder ela entender. Aí quando ela pega, aí ela já escreve (Janaina).

A afirmação da professora enfatiza o que já é evidente. Um aluno surdo, inevitavelmente, precisa de uma atenção especial e de uma forma de comunicação que lhe permita compreender os enunciados das questões propostas como, também, todo o processo que se dá na sala de aula. Deixar de buscar essas alternativas de comunicação seria uma forma clara de exclusão do aluno surdo. Percebemos que a professora acentua mais de uma vez a

necessidade de ficar próximo a aluna, fazendo gestos, mostrando algum objeto na sala de aula que lhe faça compreender o significado do que está abordando.

Na fala dela foi situado, ainda, que há uma maior facilidade no trabalho com a Matemática, embora a professora não venha utilizando recursos materiais para trabalhar os conteúdos desse componente curricular, limitando-se a mostrar os algoritmos no quadro negro. O fato de ser uma disciplina com uma carga enorme de conceitos lógicos requer o uso de variados recursos para que qualquer aluno construa conceitos, o que se torna ainda mais necessário com alunos surdos.

Sobre esse ponto, voltamos a enfatizar que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são elementos fundamentais para a construção dos processos cognitivos e para o estabelecimento das relações sociais, pois a linguagem é responsável pela regulação da atividade psíquica humana, uma vez que é ela que possibilita a estruturação dos processos cognitivos, sendo compreendida como constitutiva dos sujeitos, pois possibilita interações imprescindíveis para a construção dos conhecimentos (VIGOTSKY, 2001).

Durante as observações que realizamos em sala de aula, pudemos constatar que, realmente, poucas adaptações eram feitas no aspecto metodológico ou no que diz respeito ao uso de recursos visuais, no sentido de melhor utilizar os demais canais de comunicação. De fato, as professoras procuravam orientar as alunas sobre a atividade que estava sendo desenvolvida, porém, na maior parte do tempo as alunas permaneciam alheias, já que o processo de ensino se dava mais através da exposição oral.

No caso da professora Janaina, as orientações eram feitas, por meio da fala pausada, na tentativa de que Juliana fizesse a leitura labial. Já a professora Solange usava bastante a datilologia, ou seja, a representação manual das letras do alfabeto da língua portuguesa, para traduzir o que desejava comunicar a Vitória, sendo que, algumas vezes, utilizava alguns sinais da Libras.

Conforme foi discutido no primeiro capítulo, a tentativa de explorar a oralidade do surdo é um recurso bastante limitado e inadequado por não possibilitar a apropriação da língua considerada natural para ele. Para que a criança surda possa ter certa compreensão, através da oralidade, precisaria ser submetida a treinamento específico, e, mesmo assim, não haveria eficácia nesse procedimento. Para que se aproprie do sistema conceitual, precisaria interagir com outras pessoas, gradativamente, através de uma língua comum. No caso investigado, as alunas surdas aprenderam algumas noções da Libras, através de cursos específicos para esse fim. Porém, elas não convivem, naturalmente, com pessoas surdas, já que pertencem a famílias de ouvintes e não convivem com outras pessoas surdas em outros

espaços. Mesmo no contexto escolar, estudando no mesmo turno, em salas vizinhas, as duas alunas não tinham contato, pois percebemos que cada uma tinha seu grupo de amigos, sendo que Juliana não era entrosada com os demais colegas.

Durante as observações realizadas, em poucos momentos foi possível identificar a mediação de outros colegas para a aprendizagem das alunas com deficiência. Isso é um ponto negativo, pois sem a intervenção de outras pessoas, elas têm pouca chance de se desenvolver, mas se o trabalho coletivo for incentivado, muitos objetivos poderão ser alcançados. Para melhor compreendermos a importância da participação do outro no processo de aprendizagem, buscamos mais uma vez nos amparar nas contribuições da abordagem sociocultural. De acordo com seus fundamentos, tudo o que a criança aprende com o adulto ou com outra criança mais experiente é elaborado e incorporado a ela, transformando seus modos de agir e de pensar, sendo que o conhecimento do mundo se dá através do outro.

Segundo Vigotsky (2003), os processos de aprendizagem constituem processos de desenvolvimento e modificam os mecanismos biológicos da espécie. Esse processo é constituído culturalmente e depende das condições sociais em que se dá e das formas pelas quais as relações sociais cotidianas são organizadas e vividas, bem como do acesso às práticas culturais. Desse modo, o autor alerta, ainda, para o fato de que as atividades realizadas pelas crianças de forma autônoma foram antes compartilhadas com outras pessoas. Assim, ele propõe que se trabalhe considerando os indicadores de desenvolvimento proximal, os quais possibilitam a percepção sobre os modos de agir e de pensar ainda em elaboração e que exigem a colaboração do outro para serem realizados.

Nesse caso, observa ele, os indicadores do desenvolvimento proximal seriam as aquisições das crianças sob a orientação de um adulto ou de outra criança mais experiente. Dessa forma, o aprendizado precede e impulsiona o desenvolvimento, criando zonas de desenvolvimento proximal (ZDP). A atividade compartilhada pela criança permite considerar o seu futuro, pois o seu desenvolvimento proximal, hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã. Percebemos que, de algum modo, esse aspecto estava sendo considerado pela professora Solange. Durante a entrevista, quando perguntamos sobre a organização social dos alunos, ela fez a seguinte afirmação:

Como eu acompanho essa turma por dois anos, gerou um respeito muito grande. E eles tinham um respeito especial até, por ela. Ao ponto de ir lá, no caderninho dela, e mostrar. Olha, tá errado, faça assim. E a colaboração dos colegas foi muito importante, porque, até, a gente tinha alunos que sabiam falar em Libras, e na hora, eles ficavam falando em Libras pra ela, pra que ela pudesse escrever alguma coisa que eu tivesse falando (Solange).

A professora Janaina, por sua vez, não estimulava a participação e organização coletiva entre os seus alunos. Em nenhum momento em que estivemos presentes em sua classe, presenciamos atividades realizadas coletivamente, isto é, que fossem dirigidas pela professora, envolvendo os alunos em grupos. Quando enfatizamos não ter havido atividades coletivas sob a coordenação da professora é porque tivemos a oportunidade de observar que, quando concluíam as tarefas propostas, caso a professora deixasse os alunos livres por um tempo, eles começavam a se agrupar, a sentar no chão e a fazer atividades de forma coletiva, como jogos, desenhos e outros.

Ao indagarmos a respeito da realização de atividades em grupo, na entrevista, ela declarou:

É porque não são muitos. Só é ela. É pior ainda. Porque se fossem mais, dois, três. Aí eu poderia juntar eles três, fazer um grupo [...]. Quem sabe se iam se relacionar melhor. Só que é só ela. Aí fica mais difícil por isso, porque fica só ela. Aí é que é trabalhoso a gente trabalhar ela (Janaina).

Pelo exposto, entendemos que a professora gostaria de formar um grupo isolado em sua sala de aula, constituído apenas por alunos que apresentam a mesma deficiência. Isso reflete o tratamento diferenciado que ela dispensa a Juliana, em virtude de suas características diferenciadas. Podemos inferir que Janaina não incentivava a colaboração dos pares, ou seja, a atuação dos colegas que não apresentam limitações sensoriais, como se não fosse possível o trabalho coletivo entre os considerados “normais” e aqueles que têm alguma deficiência. Dessa forma, ela parece sugerir a criação de uma espécie de “minissala” especial dentro da sala comum, dita inclusiva.

Embora durante nossos contatos nas salas de aula tenhamos presenciado pouco uso de materiais específicos, que facilitassem a aprendizagem das alunas surdas, como também dos demais alunos, nos diversos componentes curriculares, consideramos necessário ouvir o ponto de vista das professoras a esse respeito, uma vez que não estivemos observando a prática por elas desenvolvidas durante todo o ano letivo.

Perguntamos, inicialmente, se as professoras consideravam necessário o uso de recursos específicos para trabalhar pedagogicamente com alunos surdos, e o que seria necessário, nesse sentido, para melhorar o processo de ensino, mediante a inclusão desses alunos:

Quem tem essa deficiência precisa de material, por exemplo, esse material que eu já disse. Porque ela não escuta, aí ela precisava saber alguma coisa em Libras, ter material específico pra ela, é preciso (Janaina).

Eu acho que teria que fazer, por exemplo, a questão do dominó, que é importante. Recursos, cartazes, historinhas que você pudesse trabalhar, no dia-a-dia a ordem, a seqüência lógica...Isso aí seria muito importante pra trabalhar com eles, dentre outras coisas (Solange).

Com base nas afirmações das professoras, entendemos que elas consideram indispensável a utilização de recursos materiais específicos no processo de ensino que se destinem a alunos surdos. De fato, uma das importantes variáveis da prática educativa compreende materiais curriculares e outros recursos didáticos que possam contribuir para a melhoria de tal prática. Segundo Zabala (1998), os materiais curriculares são meios que ajudam os professores a oferecer respostas aos reais problemas que surgem nas diferentes fases de planejamento, execução e avaliação do processo de trabalho pedagógico, o que pode ser ampliado quando se refere a propostas mais especificamente direcionadas, como por exemplo aquelas elaboradas para alunos com necessidades educativas especiais.

Após identificarmos a postura das professoras sobre a necessidade do uso de recursos didáticos utilizados como forma de adaptação curricular, perguntamos, então, se elas os utilizavam e como o faziam. Conforme transcrito abaixo, elas fizeram as seguintes considerações, enfatizando o trabalho com a Língua Portuguesa e a Matemática:

Em Português ela sempre foi fraca, mas as outras coisas, se eu ficar de frente pra ela, em termos de Matemática, e disser a ela bem direitinho como é que ela vai fazer, ela faz. Eu mando ela contar nos dedos - porque você sabe que em Matemática ela pode contar nos dedos - eu posso mostrar uma figura, um negócio, aí vai, ela pega bem direitinho. Agora em termos de leitura mesmo, assim...é difícil (Janaina).

Eu procurei fazer dominós com ela porque eu achava que era a única forma de eu ver a questão da leitura. Levando seqüência de fatos para ela colocar em ordem, que era pra ver a interpretação dela, se ela tinha entendido ou não aquela linguagem ali (Solange).

Antes de fazer a análise do conteúdo das falas acima situadas, julgamos pertinente destacar que a Língua Portuguesa é considerada como a segunda língua dos surdos, sendo a Língua Brasileira de Sinais a sua primeira língua, através da qual a professora irá orientar a construção dos outros conhecimentos pelos alunos, inclusive aqueles referentes à língua materna.

Na fala situada anteriormente, percebemos que a professora Janaina mencionou a necessidade de Juliana saber alguma coisa em Libras para poder compreender os conteúdos trabalhados. Tal posicionamento atribui à aluna uma responsabilidade que é da escola, uma vez que essa instituição é que deveria dispor de um professor com o domínio da Libras, tanto para ensiná-la aos alunos surdos quanto para ensinar os conteúdos estudados na sala comum. A escola deveria garantir também aos alunos surdos o atendimento educacional especializado para o ensino da Língua Portuguesa.

É importante que tenhamos como princípio a necessidade de organização e estruturação da instituição escolar para que ocorra a inclusão de qualquer pessoa com reais possibilidades de inserção no contexto educacional, a que todos os homens têm direito. Se não houver esse cuidado, incorreremos no erro de pensar que o aluno surdo é incapaz de aprender na escola regular, quando, na verdade, a escola deve se adequar para incluí-lo, o que deve acontecer, também, com relação às demais pessoas que têm necessidades diferenciadas.

O Decreto nº 5.626/2005, estabelece que a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngüe, ou seja, deve envolver pelo menos duas línguas no processo educacional. Segundo Quadros e Schmiedt (2006), a forma de organização da educação bilíngüe varia bastante, de acordo com as decisões político-administrativas de cada estado, que define as regras para a sua implementação. Na grande maioria, o critério adotado é o uso da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e, portanto, como a língua de instrução, e a Língua Portuguesa trabalhada como a segunda língua. Entretanto, em alguns estados ou localidades, os professores desconhecem Libras e as escolas não têm estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos o acesso a essa língua essencial para a sua formação.

Tal realidade ainda se faz presente na escola investigada. Das quatro professoras participantes desta pesquisa, apenas uma possui alguma noção de Libras, da qual fazia uso na sala de aula. Mesmo tendo participado de cursos de Libras, embora de curta duração, as demais professoras não conseguiam, ainda, introduzir essa forma de comunicação nas suas práticas pedagógicas.

Com relação à utilização dos referidos materiais, gostaríamos de retomar a experiência da professora Solange, que confeccionou dominós para, através deles, fazer a avaliação da competência em leitura pela aluna Vitória, incluída na sua sala de aula. Tal fato já foi descrito no item que trata das estratégias apontadas pelas professoras como facilitadoras da aprendizagem de tais alunos, em que foi defendida a necessidade de realização de atividades diferenciadas.

Nesse sentido, embora acumulem-se inúmeras tarefas a serem cumpridas na sala de aula e fora dela, e exista bastante material disponível, apontamos a atitude da professora como um aspecto muito positivo dentro do contexto de uma escola que se propõe a ser inclusiva. Ela revela a iniciativa criativa e reflexiva que deve ser inerente aos professores frente aos problemas que se colocam no cotidiano das escolas.

A professora Janaina, por sua vez, queixou-se de que a escola não dispõe desses materiais, embora tenhamos constatado a existência de alguns jogos e livros adequados ao trabalho com alunos surdos, adquiridos pela escola, principalmente após a criação da Sala de Apoio Pedagógico Especializado, conforme afirmamos anteriormente. Com base nas idéias de Zabala (1998), podemos argumentar que o fato de fazermos uso de materiais elaborados por outras pessoas, como aqueles que chegam prontos à escola, não significa uma dependência total e nem a incapacidade de produzirmos os materiais de que precisamos, segundo os nossos objetivos e metas de trabalho.

Nesse mesmo sentido, Quadros e Schmiedt (2006) dizem que os recursos didáticos a serem utilizados na educação de surdos são inúmeros e variados e que a criatividade do professor é, sem dúvida, um aspecto que faz toda a diferença. Diante das necessidades do aluno para acessar a informação de uma forma mais plena no dia-a-dia da escola, muitos recursos surgem: fichário, dicionário Libras/Português, caixa de gravuras, caixa de verbos, caixas com histórias em seqüência, diário coletivo, cartaz de aniversário, mural Libras/Português, canto da leitura, dentre outros. Elas alertam, ainda que, muitas vezes, esses recursos não se encontram prontos para serem adquiridos, o que pode ocorrer tanto pela sua especificidade, quanto pelas limitações financeiras de muitas escolas e professores. Segundo as autoras, é bastante comum entre os professores a angústia gerada pela falta de material, por isso é muito importante o trabalho coletivo no que diz respeito à discussão, elaboração e divulgação de recursos didáticos.

3.3 Dificuldades inerentes à prática pedagógica inclusiva

As dificuldades constituíram um dos temas mais evidenciados por todas as pessoas com quem mantivemos contato na escola, desde a fase em que realizamos as observações, por meio de conversas informais, até a realização das entrevistas. Constantemente, elas eram retomadas e apontadas como decorrência da inclusão escolar de alunos com deficiência, dentre os quais aqueles que são surdos.

As maiores dificuldades apontadas pelas professoras, que serão discutidas na seqüência, foram: a inexistência de trabalho coletivo na escola; falta de preparo para atuar com alunos surdos e, conseqüentemente, a grande necessidade de formação; o fato de considerarem a inclusão escolar como uma novidade, o que gera medo, insegurança e preconceito; a falta de apoio por parte dos gestores do sistema educacional.

A importância do trabalho coletivo é contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Os Artigos 12 e 13 orientam a participação de todos os membros dos estabelecimentos de ensino na elaboração da sua proposta pedagógica. Por conseguinte, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, reconhecendo a emergente necessidade de um trabalho nessa dimensão, orienta que a formação para a docência deve preparar o professor para “o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe” (Art.2º, Inciso VII).

Quando a escola está aberta para atender a todos os educandos, sem estabelecer parâmetros que incluam alguns e excluam tantos outros, a necessidade de trabalho coletivo se torna ainda mais acentuada.

Tratando de escolas que se propõem a trabalhar com todos os grupos de alunos, como aquela em que realizamos a investigação, Mantoan (2003) argumenta que elas precisam somar forças (com os pais e com os educadores em geral), pois acredita que as soluções coletivas são as mais acertadas e eficientes.

Entretanto, a falta de trabalho coletivo foi apontada pelas professoras entrevistadas como um dos fatores que constituem uma grande dificuldade para o desenvolvimento da prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva, conforme podemos constatar pelos seus depoimentos:

Já teve um curso, ali na escola mesmo. Tem reuniões pra falar. A APAE vai lá e faz um grupo, mas não assim diretamente. Quem quer participar, participa. Agora entre nós professores não. Agora foi uma das coisas que eu pedi, eu já disse lá. [...] E todo mundo: não sei o quê... Então tá bom, vou me calar, não vou mais dizer nada. Porque eu acho que isso é uma necessidade, você não acha? É uma necessidade. Deveria se juntar, ou uma semana ou coisa assim...esse dia aqui vai ser só pra os professores se reunirem pra falar sobre esse tipo de deficiência com cada um (Janaina).

Eu gostaria assim...que o supervisor, ele andasse junto comigo. Orientando, dando sugestões, certo? Acompanhando o meu planejamento (Solange).

A escola deveria se preocupar, tem supervisor, tem sala de apoio. Então vamos juntar esses... esses pais, essas mães. Vamos conversar com eles que isso não tem cabimento (Janaina).

Quando menciona o curso ocorrido na escola, a professora Janaina está se referindo ao curso de Libras, sobre o qual tratamos anteriormente. Na seqüência, ela fala de uma reunião feita pela APAE⁴², que foi à escola e “formou um grupo”. Sabemos que a APAE é uma histórica associação especializada, que tem desenvolvido atividades em todo o Brasil. A partir da notificação da professora sobre esse fato, consideramos importante registrar como se processou a participação da APAE na escola investigada.

Como conseqüência do trabalho que começava a se desenvolver na escola, o contingente de alunos com deficiência que nela estava matriculado começou a chamar a atenção de pessoas que desenvolvem ações para esse grupo de pessoas. Desse modo, alguns líderes da APAE, organizados em municípios circunvizinhos, procuraram a diretora da escola para que, por meio dela, mantivessem contato com as famílias dos alunos, a fim de instaurar uma APAE no município de Assu.

Registramos, ainda, que a diretora convidou-nos para participar daquela reunião, na qual esteve presente, também, o subcoordenador de Educação Especial da SEEC/RN. Entretanto, esse fato não interferiu nas ações da escola. A presença do subcoordenador se justificava por ele ser uma autoridade no estado e por atuar naquela função, o que já era esperado uma vez que a política da Subcoordenadoria de Educação Especial está voltada para a perspectiva inclusiva.

A professora Janaina demonstrou que a reunião feita pela APAE foi um momento em que alguns profissionais da escola se reuniram para, de algum modo, falar sobre as pessoas com deficiência, bem como sobre alternativas a serem desenvolvidas com elas. Por outro lado, ela acrescenta que, entre os professores da escola, esses momentos de discussão não costumavam ocorrer, embora ela mesma já tenha sugerido isso no contexto da escola, sem, contudo, ter a adesão dos colegas. Diante de tal realidade, ela diz ter resolvido se calar.

Em acréscimo, a professora refere-se à necessidade de momentos de discussão entre os educadores da escola, a fim de encontrarem alternativas que possam contribuir para a melhoria da prática pedagógica com alunos surdos, bem como com todos os alunos que apresentam necessidades especiais. Nesse sentido, concordamos com a professora porque

⁴² Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, fundada, no Brasil, no ano de 1954, no Rio de Janeiro e, posteriormente, disseminada em todo o país, prestando ações assistenciais e educacionais a pessoas com deficiência mental.

sabemos que o conhecimento sobre a deficiência do educando contribui muito para nortear a ação pedagógica dos professores, já que possibilita uma real dimensão das limitações, necessidades e potencialidades dos alunos, evitando os estereótipos a eles relacionados.

Compreendendo a inclusão como uma força que traz renovação para a escola, Stainback e Stainback (1999) alertam que é necessário o desenvolvimento de um trabalho coletivo, o que eles denominam de formação de comunidades. Para Sergiovanni (1994 *apud* STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 51):

A comunidade é o vínculo que une os alunos e os professores de maneira especial a algo mais importante do que eles próprios: valores e ideais compartilhados. [...] A comunidade pode ajudar os professores e os alunos a serem transformados de uma coleção de “eus” em um “nós” coletivo, proporcionando-lhes, assim, um sentido singular de identidade, de pertencer ao grupo e à comunidade.

Com base em tais considerações, acreditamos que o trabalho coletivo é a alternativa que pode possibilitar uma nova realidade à escola. Sem essa organização, as ações se tornam estanques e sem efetividade. Por essa razão, pensamos que as idéias da professora devem ser discutidas no âmbito da escola, a fim de que possam desencadear uma sistematização das ações educacionais para todos os alunos, especialmente, os alunos surdos.

Durante a nossa atuação profissional, temos percebido que, constantemente, os professores se queixam de se sentirem sozinhos diante da tarefa de educar seus alunos. Segundo eles, os demais educadores que atuam na escola se sobrecarregam de atividades burocráticas e pouco contribuem com o trabalho pedagógico, que acaba se restringindo à sala de aula. No que concerne à inclusão de alunos surdos na escola investigada, tal realidade parece se repetir. Entretanto, é importante ressaltar que a tarefa de educar não deve ser atribuída apenas aos professores que atuam nas salas de aulas ou aqueles que exercem suas funções na Sala de Apoio Pedagógico Especializado.

Consoante essa via de pensamento, González (2002) afirma que os alunos com necessidades educacionais especiais não são de competência do professor de apoio ou especialista, ao que somamos a idéia de que eles também não são de responsabilidade exclusiva dos professores da sala comum. É importante salientar, seguindo, ainda, o raciocínio de González (2002, p. 244):

[...] a responsabilidade de lhes proporcionar respostas adequadas deve ser compartilhada, em uma cultura de colaboração propiciada a partir do interior das escolas. Para isso, os professores necessitam identificar-se, por meio do

projeto educacional, com a escola, analisando o seu contexto e as necessidades reais.

Assim, voltamos a assinalar a necessidade de envolvimento de todos para a melhoria do trabalho pedagógico em uma proposta inclusiva, pois um trabalho nessa dimensão poderia introduzir, necessariamente, significativas mudanças na dinâmica e funcionamento da escola e, conseqüentemente, de todos os educadores que nela atuam. As mudanças não deveriam ser efetuadas apenas no nível metodológico, mas também no nível ideológico, o que acreditamos seria efetivado por meio da cultura da inclusão.

Por conseguinte, a ansiedade e a preocupação manifestas por muitos professores diante da inclusão de alunos com deficiência, geralmente, estão estreitamente relacionadas com a falta de preparo e a inexistência de experiência, o que ficou mais uma vez evidenciado na presente pesquisa. Ainda sobre o tema relacionado às dificuldades enfrentadas pelas professoras para desenvolver sua prática em uma perspectiva inclusiva, mais especificamente com a inclusão de alunos surdos em classes regulares, um dos aspectos que tiveram grande incidência em suas respostas foi, sem dúvida, o fato de se sentirem despreparadas e afirmarem que sentem necessidade de formação nessa área.

Tal discurso não é diferente daqueles já expressos em outras pesquisas realizadas, tanto no Brasil como em outros países. A exemplo da nossa investigação, podemos citar a pesquisa realizada por Oliveira (2003), no município de Natal, em que os professores também reclamam da falta de formação. Sobre esse aspecto, as professoras que entrevistamos fizeram as seguintes observações:

Eu sinto dificuldade porque não sou preparada, se eu tivesse me preparado, tivesse sido mais bem preparada eu não sentia. Eu fiz os cursos como eu já disse, mas [...] Eu vi, mas eu não tenho segurança nisso, eu não pratico diariamente. Eu só não sou leiga de tudo nesse assunto. E até porque hoje a universidade já me dá esse apoio. Eu mesma já tenho uma apostilha aqui, já posso estudar por ela (Janaina).

A gente não teve nenhum tipo de estudo, nenhum tipo de ensino. Quando, no meu caso, eu fiz faculdade, não era como agora que se vê Libras na faculdade, se vê mesmo a questão da inclusão na faculdade. A gente entrou leigo. O aluno foi jogado na sala de aula sem que a gente, nem o professor da sala de aula normal, nem o professor da sala de apoio, tivessem conhecimentos sobre as dificuldades (Cristina).

A maior dificuldade que eu tenho é falta de informação, realmente. No sentido de como eu devo trabalhar, que eu... uma coisa que eu venho... vamos dizer assim, construindo. Mas, que eu não tenho a formação pra eu dizer: ah! Eu sou segura nisso aqui. Eu vou fazer isso porque eu tenho segurança,

porque eu tenho conhecimento, eu estudei pra isso...Não! Então, **eu só venho construindo** como eu devo trabalhar com ela (Solange) (grifo nosso).

Como já foi dito anteriormente, esse aspecto tem sido enfatizado em outros estudos, não apenas relacionados aos alunos surdos, mas aos demais alunos que têm deficiência. Esse sentimento de despreparo sinaliza um problema histórico, inerente à formação dos professores, que não tem possibilitado uma sintonia com os contextos escolares, nem uma análise satisfatória das práticas pedagógicas. Nesse sentido, indagamo-nos sobre qual seria a formação que daria conta de preparar o professor para todas as possíveis situações encontradas na realidade escolar. Essa questão é muito importante, do nosso ponto de vista, para suscitar uma profunda reflexão.

Segundo Pimenta (2001), a profissão de professor, como outras profissões, emergiu num dado contexto histórico, como resposta à necessidade posta pela sociedade. Ao longo do tempo, determinadas profissões desapareceram, outras surgiram e algumas se transformaram, adquirindo novas características. A profissão de professor se inscreve nesse último grupo, uma vez que a formação inicial proporciona ao futuro professor os saberes necessários para atuar pedagogicamente, mas requer uma formação constante, segundo as necessidades históricas e sociais.

Tais saberes vão sendo redimensionados na própria prática docente, que não deve ser pautada por fórmulas e receitas previamente estabelecidas, mas por um constante processo de reflexão sobre si mesma e o desenvolvimento da habilidade de pesquisar sobre ela. Desse modo, em uma situação nova, o professor lançará mão dos saberes específicos e pedagógicos que foram adquiridos por meio da formação, bem como daqueles construídos pela experiência, podendo mobilizá-los para atuar em contextos diversificados.

No caso dos professores participantes da pesquisa, um dos saberes necessários refere-se a Libras, que é um conhecimento indispensável para os profissionais que trabalham com alunos surdos. A professora Janaina comenta que fez os cursos, mas não pratica diariamente e, por isso, não tem segurança para utilizar esse meio para se comunicar com Juliana, sua aluna surda.

É importante lembrar, ainda, que o conhecimento da Libras que Juliana e Vitória possuem foi adquirido através de alguns cursos, em sua maioria, fora da escola. Um dos cursos a que as alunas tiveram acesso foi ofertado pela SEEC/RN e aconteceu na sede da 11ª Dired. Um outro foi realizado na escola, contando com a participação da maioria dos professores, como também de outros alunos surdos que estudavam na escola.

Um aspecto a ser questionado e discutido, coletivamente, é a forma aligeirada e descontínua como esses cursos são oferecidos. Sobre o primeiro curso, promovido pela SEEC/RN, durante a entrevista a professora Janaina comentou dos vários imprevistos ocorridos durante a sua realização, inclusive com a redução do número de horas, o que dificultou, ainda mais, a aprendizagem.

Assim, acreditamos que um dos pontos a serem redefinidos com muita seriedade é o que diz respeito à formação dos professores, pois constatamos através de nossos estudos e das entrevistas que do modo como os cursos tem sido dado não tem atingido os objetivos almejados. Muitos cursos “empacotados” têm se realizado continuamente em nosso país, porém, na sua maioria, eles não têm correspondido às reais aspirações dos professores, que continuam reclamando por formação.

As professoras mencionam, também, a lacuna existente na sua formação inicial. Cristina e Solange, que já concluíram a graduação há alguns anos, comentam que, na época em que fizeram os seus cursos, não receberam nenhum tipo de orientação para trabalharem com pessoas com deficiência. Cristina diz que, hoje, a faculdade ensina Libras e orienta sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência para os professores que estão em formação.

Entretanto, é importante situar que, embora desde o ano de 2002, a Lei nº 10.436 oriente a inclusão da disciplina Libras nos cursos de formação de professores, como parte integrante do currículo, e que tenha sido regulamentada pelo Decreto nº 5626 de 2005, tornando-a obrigatória, nem todas as universidades estão oferecendo-a em seus currículos. A UERN, por exemplo, onde todas as professoras da escola investigada fizeram o seu curso de graduação, não tem ofertado essa disciplina. Segundo a instituição, uma das grandes dificuldades para tal realidade é a falta de profissionais qualificados para a função. Mesmo assim, para suprir essa lacuna, no segundo semestre de 2007, realizou a primeira seleção para a contratação de professores que ministrarão tal disciplina, embora tal seleção ainda não tenha contemplado o curso de Pedagogia.

A professora Janaina, que estava cursando Pedagogia, durante a realização da pesquisa, disse-nos que a universidade a apoiava e que ela tinha algumas apostilhas sobre o assunto. Porém, ressaltamos que, atualmente, no curso de Pedagogia oferecido pela UERN, há apenas a disciplina de Educação Especial, com a carga horária de 60 horas, que discute aspectos relacionados à educação de pessoas com deficiência.

Embora saibamos que outras universidades já tenham conseguido ampliar o número de disciplinas que prepara o professor para atuar com a diversidade, como é o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), reportamo-nos à UERN por ser a

única que tem um *campus* no município de Assu, como também por sermos professora desta instituição.

Nesse sentido, entendemos como relevantes as considerações de González (2002) ao afirmar que qualquer aluno que estivesse sendo formado para exercer a docência, deveria receber uma preparação básica que lhe possibilitasse estratégias para serem adotadas no trabalho com alunos que têm necessidades diferenciadas, de modo a oferecer-lhes respostas adequadas em situações cotidianas. Contudo, é importante frisar que o trabalho pedagógico realizado com alunos surdos em classes regulares requer uma formação mais específica, já que precisa haver o conhecimento de um código que permita a comunicação entre surdos e ouvintes.

Um fator que consideramos muito importante, na fala de Solange, foi o fato de a referida professora afirmar que, embora não tenha recebido formação específica e, portanto, não se sinta segura, vem construindo saberes sobre como deve trabalhar com a aluna surda. Esse aspecto revela que a presença dos alunos surdos ou com outras deficiências poderá contribuir para a formação dos professores, para a busca de conhecimentos específicos, no que concerne ao trabalho docente em uma perspectiva inclusiva.

Tal afirmação baseia-se nas idéias de Ramalho, Nunes e Gauthier (2003) que apontam três características indispensáveis para a formação docente. São elas:

- a reflexão – segundo os autores, a reflexão do professor deve contribuir com o seu desenvolvimento profissional, possibilitando-lhe capacidade de decidir e interpretar suas ações. Essa prática não deve ser exercida, solitariamente, pelo professor, mas inserida nas relações institucionais e sociais. Os pressupostos de Schön indicam que a reconstrução da prática profissional deve se dar a partir da própria prática, o que poderia ser feito com base em uma estreita relação entre teoria e prática.
- a pesquisa como atividade profissional – com base em Stenhouse (1987), os autores dizem que o professor como pesquisador adota a sua prática como objeto de estudo, o que possibilita uma transformação e reconstrução da referida prática. A compreensão do professor como pesquisador relaciona-se à idéia do professor como artista que aperfeiçoa sua arte, experimentando a sua prática de forma crítica. Tal visão procura superar a idéia do professor como produto da “racionalidade técnica”, que seria

aquele que transmite ou aplica o conhecimento elaborado por outros agentes.

- a crítica – que consiste numa atitude que norteia a compreensão da realidade educativa, tomando por base referenciais que possibilitem compreender e transformar a realidade educativa, o que se materializa na superação de práticas reprodutoras na sala de aula e no contexto escolar. A crítica permite dimensionar o sentido da transformação da realidade educativa.

Compreendemos que as atitudes de reflexão, de pesquisa sobre a própria prática e de crítica deveriam ocorrer na dimensão da sala de aula, na escola e na sociedade, que são espaços de interação e interdependência. Desse modo, os educadores poderiam redimensionar sua prática na tentativa de superar os problemas relacionados à formação.

Como vimos nas entrevistas, mesmo participando de alguns cursos específicos para a atuação pedagógica com alunos surdos, ou recebendo uma formação inicial na universidade, as professoras continuam sentindo-se despreparados. Tal realidade nos faz entender que a formação deve ser repensada, sendo permeada pelas atitudes acima mencionadas.

Mantoan (2003), ao abordar aspectos sobre a preparação dos professores para a inclusão, observa que muitos deles continuam esperando uma formação que lhes ensinem a trabalhar, na prática, com turmas heterogêneas, a partir de manuais e regras transmitidas por formadores. Além disso, esperam obter conhecimentos que os orientem a resolver problemas pontuais a partir de regras gerais, com o máximo de brevidade. Entretanto, a autora coloca que a formação é imprescindível, mas não se pode descuidar do modo como ela acontece, já que deve permitir aos professores aprenderem no sentido de se profissionalizar, aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, reagir positivamente às novidades e aos possíveis educandos com quem poderão trabalhar.

Embora saibamos que a autora, em alguns momentos, propõe idéias sobre a prática inclusiva que consideramos difícil de serem executadas em determinados contextos educacionais, concordamos plenamente com suas considerações, uma vez que temos vivenciado situações semelhantes no que concerne à compreensão dos professores sobre a sua formação.

Em acréscimo, gostaríamos de pontuar, ainda, uma outra importante consideração de Mantoan (2003, p. 81):

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem este novo projeto educacional.

Sem nenhuma pretensão de apresentar conclusões sobre a temática, uma vez que compreendemos a dimensão da sua complexidade, queremos, ainda, fazer referência aos aspectos legais que orientam a formação dos profissionais da educação. A LDB 9394/96, em seu Título V, artigo 59, Inciso III, preconiza que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Nesse mesmo sentido, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem contemplar formas de orientação relativas à formação para a atividade docente voltada para “o acolhimento e o trato da diversidade” (Art. 2º, Inciso II). A mesma resolução orienta, ainda, no Artigo 6º, a necessidade de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano “[...] incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]”.

Os referenciais teóricos e legais mencionados vêm ao encontro da proposta de educação inclusiva e constituem uma tentativa de suscitar nos docentes os conhecimentos e habilidades indispensáveis para o atendimento às necessidades diferenciadas de seus alunos. Assim, o sistema educacional escolar precisa mudar e possibilitar, aos seus educadores, as condições de formação necessárias, para que eles possam dar as respostas educacionais necessárias ao seu alunado, inclusive aos que têm deficiência, tanto nas salas de aulas regulares quanto nas salas de apoio.

A maioria dos professores que se dizem despreparados, na verdade, foram capacitados para trabalhar com a homogeneidade, o que gera muita resistência diante das diferenças mais acentuadas de alguns alunos. Para os professores que estão recebendo alunos com deficiência em suas salas de aula, faz-se extremamente necessária a formação em serviço, ou seja, a formação continuada. No que concerne à formação inicial, é preciso que se atente para que ela assuma a perspectiva de educação para todos e que não se esgote no

momento inicial, mas se prolongue ao longo de toda a vida, buscando-se conjugar qualidade e equidade (DELORS, 2003).

Uma outra dificuldade apontada diz respeito ao preconceito, historicamente construído, em relação às pessoas com deficiência, o qual também se faz presente no contexto escolar, inclusive entre os professores. Em decorrência disso, a inclusão de alunos surdos, assim como de outros alunos com diferentes deficiências, na escola regular, tem gerado conflitos e inquietações.

Uma das dificuldades consiste nas percepções dos atores sociais e educacionais sobre a deficiência e as pessoas que a têm, estabelecendo uma visão estigmatizada em relação a essas pessoas, a qual se evidencia por meio de atitudes excludentes e preconceituosas. Esse fato foi externado por uma das professoras, em um momento da entrevista, conforme descreveremos a seguir:

Se eu não tivesse vivenciado esse curso, eu tinha enfrentado mais dificuldade, ainda, na minha sala de aula, porque você sabe que [se] deparar com uma **pessoa assim**, a gente não sabe nem o que vai fazer. E todo mundo dizia: mulher, como é que nós vamos lutar agora com **esses doidos**. Eu dizia: não sei, só sei que vai ter que ter meios pra isso porque **se eles vierem doidos, nós vamos ficar mais doidos** ainda (Janaina) (Grifos nossos).

É qualquer uma. O povo não quer saber, não. Não sabe distinguir as deficiências, não. Inclui logo que **é doido e pronto**, acabou-se a conversa... (Janaina) (Grifos nossos).

No presente relato, grifamos algumas expressões a fim de dar evidência ao posicionamento da professora. Na verdade, essa foi uma das declarações que mais nos levou a refletir, pela forma contundente com que a professora se referiu a Juliana. Inicialmente, ela falava de um curso de formação sobre educação de pessoas com deficiência, do qual havia participado, antes de trabalhar com a referida aluna. Em seguida, afirmou que a sua participação naquele curso foi muito positiva, pois se não tivesse recebido aquelas informações, certamente teria enfrentado mais dificuldades em sua prática pedagógica, pois não sabia o que fazer ao se deparar com uma “pessoa assim”.

A expressão utilizada pela professora denota, enfaticamente, uma percepção da aluna surda apenas com base na deficiência e não na pessoa, que tem muitas potencialidades. Fica clara, também, a imagem da aluna como incapaz, como alguém muito incomum com quem não se tem muitas possibilidades de interagir. Nesse sentido, lembramos uma importante reflexão de Ribas (2007, p. 115), quando diz que “olhar para as pessoas com deficiência e enxergar apenas a deficiência é ter a deficiência de não conseguir enxergar a

pessoa com todos os elementos que compõem a sua identidade”, observação com a qual estamos plenamente de acordo.

Não obstante, podemos, ainda, analisar a expressão utilizada pela professora como evidenciando um estigma por ela atribuído à aluna, em decorrência da surdez. Segundo Goffman (1988), o termo estigma foi criado pelos gregos para indicar sinais corporais com os quais se procurava evidenciar algo extraordinário ou mau sobre o *status* moral da pessoa que o apresentava. Na atualidade, se refere à situação da pessoa que não está habilitada para a plena aceitação social. O autor esclarece que cada ambiente social estabelece as categorias que classificam as pessoas que podem [ou devem] fazer parte dele.

Estabelecendo a relação de tal afirmação com a presente pesquisa, podemos dizer que a escola sempre estabeleceu critérios para a escolha daqueles que nela “se encaixavam”, e, assim, muitos ficaram de fora, sendo que um dos grupos mais excluídos foi, justamente, aquele composto por pessoas com deficiência.

Dessa forma, quando a escola se depara com alguém que lhe é estranho, pode começar a surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que podem ser incluídos, e esse estranho em geral passa a ser visto como indesejável. Nesse caso, afirma Goffman (1988, p. 12), “[...] deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada, diminuída”.

Por outro lado, quando a professora relata que seus colegas indagavam como é que ela iria trabalhar com aqueles “doidos”, podemos perceber que a preocupação deles estão impregnada de preconceitos, estereótipos e estigmas.

Assim, antes de prosseguirmos com a análise, consideramos pertinente traçar algumas considerações a respeito de tais fenômenos, tomando como referência Amaral (1995). Segundo a autora, o preconceito é uma atitude favorável ou desfavorável que precede qualquer conhecimento. Por conseguinte, o estereótipo pode ser entendido como um julgamento qualitativo, fundado no próprio preconceito e anterior a uma experiência pessoal. Com relação ao estigma, utilizando-se do mesmo conceito de Goffman, Amaral (1995, p. 121) acrescenta que “a partir da conotação de ‘des-humanidade’ aplicada à pessoa com estigma segue-se todo um procedimento de discriminação, de segregação”.

Outra observação importante feita pela autora diz respeito à estreita relação entre preconceito e estereótipo. Ela observa que, no que se refere à questão da diferença/deficiência, o preconceito pode ser expresso na aversão que se possa ter ao diferente, ao mutilado, ao deficiente. Em decorrência desse tipo de preconceito, poderão surgir estereótipos do tipo: o deficiente é mau, é vilão ou é asqueroso. Por outro lado, se o

preconceito tiver como base uma atitude de pena ou de piedade, o estereótipo será: deficiente é vítima, sofredor e prisioneiro.

Com base nessas considerações é que identificamos a presença de alguns fenômenos como preconceito, estereótipo e estigma na situação relatada pela professora, conforme havíamos afirmado. Como sabemos, Juliana, a aluna a quem ela se referiu é surda. Contudo, foi corrente em sua fala, por mais de uma vez, a referência à aluna como “doida”, ou seja, como alguém que apresenta doença mental. Isso revela que as pessoas que assim se referem à aluna, atribuem-lhe uma característica que não tem nenhuma relação com a surdez ou com qualquer outro tipo de deficiência.

Nesse sentido, Goffman (1988, p. 15) diz que “tendemos a inferir uma série de imperfeições a partir da imperfeição original”. Pelo fato de ter chegado à escola uma aluna surda, juntamente com alguns outros alunos com deficiência, passou a haver uma inquietação, por parte dos professores, que, em virtude do desconhecimento, passaram a generalizá-los, incluindo-os em uma única categoria, a de “doidos”, ou seja, a de doentes mentais. Essa categoria é, justamente, aquela que congrega o grupo de pessoas mais estigmatizadas, sobre as quais se têm as mais baixas expectativas.

Tal inquietação por parte dos professores acontece porque, como diz Amaral (1995), a deficiência nunca é vista como algo natural, pelo fato de representar aquilo que foge do esperado, que é contrário do belo, do eficiente, causando, portanto, ameaça e desorganização e gerando, quase sempre, a hegemonia do emocional. Ainda segundo Amaral (1995, p. 113), as emoções:

[...] sejam conscientes ou inconscientes, admitidas ou inconfessadas, perpassam muito **intensamente** as relações estabelecidas (ou a estabelecer) entre as pessoas não deficientes e as portadoras de deficiência. Medo, cólera, desgosto, atração, repugnância – juntas ou isoladamente, fortes ou moderadas – são possibilidades reais e freqüentes (grifo da autora).

Assim, a partir da ansiedade que se instalou nos professores, em decorrência de terem de trabalhar com alunos com deficiência, podemos perceber, também, que foram desencadeados mecanismos de defesa. Tais mecanismos podem se dar por meio da atitude de ataque, o que é praticamente inexistente na sociedade atual, ou através da fuga ao problema. Nesse último, a rejeição costuma ser a forma mais evidente, o que pode se dar pelo abandono, superproteção e negação (AMARAL, 1995).

O mecanismo do abandono foi identificado, pelo menos, em duas situações já relatadas no segundo capítulo. Uma delas ocorreu na ocasião em que Juliana foi para a sala de

leitura e não teve nenhum tipo de atenção ou intervenção da professora para que ela participasse ativamente daquela atividade. Uma outra foi quando a sua professora estava fazendo a revisão de um exercício, preparando os alunos para participarem de uma gincana e, ao solicitar que colocassem os cadernos sobre a carteira, passou observando um a um, tendo passado direto do colega que estava antes para o que estava depois de Juliana, como se ela não fosse uma aluna como os demais e não merecesse a mesma atenção e investimento.

Outro mecanismo que pudemos identificar foi a negação que se deu na forma de compensação, conforme podemos ver na seguinte fala:

Ela fica no lugar dela, ela faz tudo o que eu mando, tá aqui o caderno dela pra provar como tudo o que ela faz é organizado demais. [...] Que criança de caderno organizado! Tudo bem copiadozinho, tudo...beleza de caderno. E têm outros aqui que nem são doidos e o caderno nem... não vale a pena nem a gente olhar (Janaina).

Sabemos que todas as formas de negação permeiam, constantemente, as relações que se dão entre pessoas que não têm deficiência e as que a têm e, sem dúvida, elas interferem, mesmo que inconscientemente, nas relações estabelecidas entre elas. As várias formas de negação disfarçam a rejeição, que é decorrente do desconhecimento, do medo, do mal-estar e, por vezes, do sentimento de repulsa que a imperfeição ainda provoca nas pessoas (AMARAL, 1995). Isso também foi expresso nas falas de algumas das professoras:

Quando a minha colega, vizinha de sala, pegou a turma e viu que tinha aquele aluno, aí ela se **apavorou** assim como todo mundo se apavora quando pega os alunos com **deficiência**, sem saber o que vai fazer (Janaina).

Podemos dizer que noventa e nove por cento dos nossos alunos são aceitos. Às vezes, o que acontece não é uma não aceitação, é um **medo**. E o medo é normal no ser humano (Jeane).

Até eu me assustei porque eu não sabia... O quê que eu vou fazer com essa menina aqui dentro dessa sala, meu Deus? Como é que eu vou falar com ela? (Solange).

A desinformação reflete, ainda, a fragilidade na formação do professor sobre a aprendizagem e desenvolvimento das pessoas surdas, reduzindo as suas percepções em relação a elas, por se diferenciarem dos padrões estabelecidos, não as concebendo como sujeitos que têm potencial para aprender (FIGUEIREDO, 2004).

Uma compreensão mais ampla sobre os aspectos mencionados, certamente, reduziria, de forma considerável, alguns dos problemas por nós identificados, uma vez que,

munidos desse saber, os professores entenderiam que os seres humanos, independentemente de suas características, aprendem pelos mesmos processos e que todos são detentores de potencialidades e limitações.

A ausência histórica desses educandos na escola regular foi um fator que contribuiu, consideravelmente, para o medo e a insegurança que se instalaram diante da inclusão. A grande maioria dos professores não conviveu com pessoas com deficiência enquanto colegas de classe, nem quando realizaram seus estágios de formação inicial, nem mesmo durante muitos anos no exercício da docência. Quando muito, os que têm mais tempo de docência tiveram a oportunidade de observar, muitas vezes à distância, a organização de ambientes especializados na escola regular, as denominadas “classes especiais”, que existiram no Estado até meados da década de 90, do século XX.

Um outro aspecto apontado pelas professoras como dificuldade enfrentada, ante a inclusão de alunos surdos, é uma queixa justa e inquietante que, de algum modo, está relacionada com os demais aspectos já situados. Trata-se da falta de apoio por parte das instâncias gestoras do sistema de ensino. Nos últimos anos do século passado e início deste, presenciamos uma nítida ampliação de documentos legais, em âmbito nacional, amparando o direito educacional das pessoas com deficiência. Dentre eles, destacamos a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Todos esses textos indicam que as instituições escolares devem se organizar para atender a todos os alunos, na rede regular de ensino.

Tomando como referência o censo escolar de 2001 (BRASIL, 2002), identificamos um aumento estimado em 150% nas matrículas dos alunos com deficiência, no ensino regular. Entretanto, percebemos que só o acesso não tem garantido um processo satisfatório na escolarização deles.

Segundo a avaliação de Ferreira e Ferreira (2004, p. 24), em geral, as políticas mostram um descompasso entre o compromisso com as pessoas com deficiência e a “questão quantitativa de atendimento mais compatível com uma política de resultados para justificar compromissos governamentais no âmbito internacional”.

Por outro lado, os mesmos autores advertem que a proposta de elaboração de projetos pedagógicos institucionais, prevista pela LDB, ao invés de representar uma concretização da autonomia escolar, tem sido mais “uma peça burocrática que foi construída pela força da lei, num sistema educacional que não desenvolveu autonomia pedagógica, nem autonomia administrativa” (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 32). A possibilidade de

organizar sua proposta de trabalho pouco contribui para sua autonomia administrativa se não for acompanhada da autonomia financeira.

Por conseguinte, encontramos na fala de uma das professoras a materialização da avaliação feita anteriormente, conforme podemos conferir nos trechos que serão situados na seqüência, em que elas argumentavam sobre as dificuldades que vinham enfrentando:

É falta de apoio, certo? Da Secretaria de Educação. Total apoio em todos os aspectos. Pedagógico, certo? E financeiro. Apoio...porque entra o financeiro, entra a estru...entra o material, entra a estrutura física pra gente adequar melhor (Jeane).

Em termos dela está lá, de ficar lá, dela ser incluída, isso eu não acho que está errado não. Está certo. A inclusão foi feita, tá...parabéns, eu aceito, foi louvável. Mas tem coisas que precisam de mais cuidado, precisam de mais planejamento. São essas coisas assim que... Jogou, não importa (Janaina).

A argumentação da professora Jeane está mais centrada na falta de atuação da própria Secretaria de Educação do Estado, que tem a Subcoordenadoria de Educação Especial como órgão específico para planejar e executar ações referentes à educação de pessoas com deficiência, como foi dito anteriormente.

Com relação ao fator financeiro, apontado como um entrave ao trabalho desenvolvido com alunos surdos, assim como com os alunos com outras deficiências, sabemos que a escola realmente não dispõe diretamente de uma verba que lhe possibilite a aquisição de recursos necessários para atender às suas necessidades. Entretanto, sabemos que – mesmo tendo ocorrido alguns avanços, nos últimos anos – em outros países, a educação dessas pessoas tem sido tratada com muito mais sistematicidade e com políticas mais efetivas. Podemos citar como exemplo a experiência relatada por Porter (1997), vivenciada no Canadá, cujo investimento se dá, proporcionalmente, ao número total de alunos matriculados na província, e não pela existência de alunos com deficiência.

Sobre a referida experiência, o autor destaca que ela é vantajosa por dois motivos: primeiro, pelo fato de eliminar a necessidade de justificar o financiamento a partir da presença de alunos com deficiência nas escolas, colocando-se uma menor ênfase na deficiência e passando a enfatizar o apoio aos profissionais e aos alunos. Em segundo lugar, o princípio norteador é de que todas as escolas necessitam de um determinado nível de serviços de apoio, em decorrência de atenderem a uma população heterogênea.

Nesse aspecto, percebemos uma grande diferença na realidade investigada. Embora as políticas públicas, no Brasil e no Rio Grande do Norte, venham apontando, fundamentalmente, para a inclusão escolar de todos os alunos, não há, ainda, uma organização

que possibilite o acesso e a qualidade do trabalho educacional nas escolas. Somente a partir presença de alunos com deficiência na escola é que começam a ser desencadeadas algumas ações no sentido de melhor atendê-los e, mesmo assim, com muitas limitações e dificuldades. Com base nisso, reforçamos a nossa idéia de que somente uma presença significativa desse grupo de alunos na escola poderá fazer com que ocorra um movimento no sentido de se buscar uma efetiva prática da inclusão.

No que se refere à inclusão de Juliana, aluna surda com quem a professora Janaina esteve trabalhando no ano em que realizamos a pesquisa, caso que pode exemplificar tantos outros na mesma escola e em outras instituições de ensino no país, a professora tece considerações sobre a falta de planejamento. Segundo ela, a inclusão é uma coisa boa, uma atitude louvável e os alunos surdos, de fato, devem estar na escola e na classe regular. Sua insatisfação, porém, está relacionada com o modo como essa inclusão é feita, sem planejamento, sem preparação da escola.

Todas as argumentações refletem o que, efetivamente, as instituições estão produzindo, na prática, em termos de compreensão e implementação de políticas inclusivas, as quais não têm se dado da forma mais apropriada, embora sejam permeadas por fundamentos, reconhecidamente legítimos, que lhes respaldam.

A inclusão é a concretização das lutas desencadeadas, ao longo do tempo, em defesa do direito das pessoas excluídas, dentre as quais as pessoas com deficiência. Por isso, todos são conclamados a participar da mudança. As políticas não são efetivadas por força de lei, mas precisam ser incorporadas e vivenciadas por todas as instâncias, o que só acontecerá mediante o compromisso pessoal e coletivo de todos os agentes envolvidos.

Em acréscimo, as professoras dizem que, apesar da mobilização realizada no âmbito da escola investigada, não há o apoio necessário da Secretaria de Educação no que se refere à formação continuada dos professores, contratação de professor bilíngüe para auxiliar na educação dos alunos surdos e aquisição de material específico. Apesar das solicitações da diretora, pouca coisa foi obtida para a melhoria do trabalho pedagógico. Assim, a escola ainda mantém professores com classes lotadas, mesmo com alunos com deficiência incluídos.

É importante, ainda, salientar que a Sala de Apoio Pedagógico Especializado, recurso tão importante nesse processo inclusivo, em especial no que tange aos alunos surdos, funciona em um espaço improvisado, com uma estrutura mínima para o desenvolvimento de suas atividades.

Jeane afirmou, por várias vezes durante a sua entrevista, que ela, enquanto orientadora pedagógica, bem como suas colegas professoras, vem trabalhando somente com a

boa vontade, sem receber apoio das instâncias superiores do sistema estadual. A professora enfatizou ainda que:

Falta apoio da DIRED. Porque é uma hierarquia. Aqui, a gente tem que recorrer à DIRED. Apoio, que deveria existir mais, muito mais, porque essa luta aqui da gente já vem desde o ano passado pra implantar essa sala. Já se vem pedindo, **pedindo e até clamando** desde o ano passado. A sala de apoio trabalha só com a boa vontade mesmo, pedindo um joguinho a outro, o professor botando o seu combustível pra ir visitar o aluno que não pode comparecer (Jeane) (grifo nosso).

Embora a fala da professora esteja reforçando o que foi mencionado anteriormente, um aspecto importante a ser destacado é a forma como foi implantada a Sala de Apoio Pedagógico Especializado na escola investigada. Como vimos, ela aconteceu em decorrência da luta das professoras, lideradas pela diretora. Essa sala vem trabalhando, realmente, devido à boa vontade das professoras que nela atuam, embora seja algo estabelecido legalmente, conforme já citamos no item 3.3.2. A própria Lei 9394/96, Art. 59, Inc. III (BRASIL, 1996), estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar que existam professores com especialização adequada para o atendimento especializado, como deveria acontecer no caso dos alunos surdos existentes nessa escola.

Nesse caso, uma vez que a Sala de Apoio Pedagógico Especializado foi criada para dar atendimento, legalmente, seria necessária a presença de professores com qualificação, o que não corresponde à realidade. Entretanto, não queremos atribuir esse problema às professoras que foram designadas para o exercício da função, mesmo porque – conforme pudemos constatar durante a nossa permanência na instituição – elas têm feito o que podem, inclusive realizando campanhas para arrecadar jogos para a referida sala, utilizando seus veículos para visitar os alunos que deixam de freqüentar a escola, dentre outras atividades relevantes. Por conseguinte, registramos que os sistemas de ensino deveriam elaborar e executar as políticas com muito mais seriedade e consistência.

É certo que a inclusão escolar estabeleceu um grande desafio para os gestores públicos, no sentido da organização de políticas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a participação e aprendizagem de todos os alunos, bem como a oferta de atendimento educacional especializado para quem dele precisar. Contudo, os fatos mencionados nos levam a crer que esse desafio está apenas começando, pelo menos no contexto por nós investigado.

3.4 Benefícios proporcionados pela inclusão escolar de alunos surdos

Gostaríamos de iniciar este último item mencionando a história do príncipe Sidarta, relatada por Stainback e Stainback (1999). Esse príncipe era filho de um poderoso rei, que fazia de tudo para impedir que seu filho conhecesse o mundo e a vida como realmente são, ou seja, protegia o filho de contatos com qualquer pessoa ou fato que lhe possibilitassem conhecer a velhice, a pobreza, a dor e o sofrimento. O rei advertia aos seus súditos que só permitissem que Sidarta tivesse contato com aqueles que fossem capazes, bem-sucedidos e belos. Entretanto, apesar dos esforços do pai, o filho encontrou pessoas velhas, doentes, fracassadas, diferentes daquelas que conhecia até então. O conhecimento do mundo real fez o príncipe deixar aquele mundo imaginário e encontrar seu próprio caminho de vida.

Embora a história não defina qual seja “o caminho de vida”, ousamos inferir que ele é caracterizado pela aceitação da diversidade como fenômeno natural, como rompimento com os muros de proteção que excluem muitos grupos humanos, em nome de uma seleção cujos critérios são ilegítimos. Com base no raciocínio de Rodrigues (1983), Amaral (1995, p. 36) comenta que “[...] cada sociedade, dependendo de suas características, elege um determinado número de atributos que configuram como seu homem-ideal deve ser: intelectual, moral e corporalmente”.

A história nos permite, assim, uma analogia com a sociedade, a escola e seus muros divisores entre deficientes e eficientes, impedindo a aceitação e o crescimento que a diversidade pode proporcionar.

Stainback e Stainback (1999) afirmam que as crianças e os jovens precisam conhecer a realidade humana em toda a sua dimensão para que possam crescer como seres humanos. Nesse sentido, acreditamos que a inclusão de alunos com deficiência nas escolas e classes regulares possibilitará benefícios para eles, para os outros alunos, para os professores, para os demais profissionais que atuam na instituição escolar e para toda a sociedade. Acreditamos, por conseguinte, que o convívio com aqueles que têm deficiência levará as pessoas a refletirem sobre os critérios antes estabelecidos, fazendo com que adentrem por um caminho inovador: que a deficiência, antes vista como patologia, incapacidade, aberração, marca indesejável e desprezível, passe a ser encarada apenas como uma diferença inerente à diversidade humana.

Questionados sobre quais os possíveis benefícios advindos da inclusão escolar de alunos surdos na classe regular, os docentes levantaram vários pontos, que passaremos a detalhar e comentar.

Durante as entrevistas, as professoras mencionaram, em primeiro lugar, a conquista do respeito entre os alunos como um dos benefícios que puderam observar, a partir da inclusão das alunas surdas na escola, ao destacarem:

No início foi assim... Ela chegava – como eu já disse a você –, chamavam de doida. Hei, hei, hei. Remedavam ela. Quando ela fazia “ei”, eles também faziam. [...] Eu dizia pra eles: respeitem, não chame ela “ei”, que ela tem nome. O nome dela é Juliana. Mas, hoje... Bem demais, chamam Juliana, **batem**⁴³ nela, quando vai fazer uma...uma tarefa. Pronto, hoje quando eu pedi que fossem pegar a carteira dela, foram pegar a carteira pra ela, trouxeram, colocaram no lugar. Ela sentou. Pronto. Já respeitam como um ser humano normal (Janaina) (Grifo nosso).

No primeiro dia de aula eu já peguei um texto pra mostrar pra eles a questão da deficiência, né? E mostrar que as pessoas deficientes também podem ser eficientes, que elas têm capacidade de aprender, de conviver com os outros... E isso, como eu acompanhei essa turma por dois anos, gerou um respeito muito grande. E eles tinham um respeito especial, até, por ela (Solange).

Na sala especial, a pessoa sofria muito preconceito por parte das outras salas. Se um aluno com algum tipo de deficiência, mesmo que não fosse aparente a deficiência, estudasse nessa sala, ele já era taxado de “**doido**”, ou de “**maluco**”, de “**louco**”, de um monte de coisa que, exatamente, essa proposta da inclusão tenta fazer com que não exista, esse preconceito, essa diferença no aluno (Cristina) (grifos nossos).

A partir dessas narrativas, percebemos que, segundo a professora Janaina, no início do ano, Juliana era denominada de doida, sendo imitada pelos seus colegas ao proferir algum som, na tentativa de se comunicar. A partir de suas intervenções junto à turma, aquela prática indesejável foi sendo mudada – gradativamente – ao longo do ano e, no final, eles já estavam demonstrando mais respeito pela colega surda e colaborando para que Juliana participasse do processo de ensino-aprendizagem.

Do mesmo modo, a professora Solange conta que, desde o primeiro dia de aula, a temática relacionada à deficiência passou a fazer parte do currículo da sua sala de aula, em decorrência da presença de Vitória. No caso da turma de Solange, há um aspecto importante: o fato de a turma estar estudando junto há dois anos gerou um respeito especial dos alunos para com a colega surda, conforme é atestado pela docente. Essa realidade foi confirmada por nós no período da observação, pois percebemos que os colegas tinham uma atenção muito grande para com Vitória. Tal atitude pode indicar, de fato, uma aceitação e respeito pela colega, mas pode indicar, também, um mecanismo de defesa evidenciado pela superproteção,

⁴³ O verbo “bater”, nessa frase, tem o sentido de tocar, chamar a atenção da colega para que olhe em determinada direção ou observe algo que está ocorrendo e que, pela ausência da audição, ela não está percebendo.

que coloca o protetor no centro da relação, deslocando dela o desprotegido (alguém que precisa de proteção) (AMARAL, 1995).

Por outro lado, a professora Cristina aponta como benefício da inclusão, a possibilidade de se construir uma nova consciência, pautada pelo respeito e pela cultura do não-preconceito. Ela aborda a experiência das classes especiais, através das quais era reforçada a diferença, sendo os alunos comumente taxados de “doidos”, de “malucos” ou de outros termos, mesmo que não tivessem uma deficiência evidente. Situa a convivência na mesma sala como fator importante para contrariar a prática da segregação, permitindo emergir a compreensão de que todos podem viver e aprender juntos.

Nesse sentido, Sasaki (2003) aponta alguns benefícios da educação inclusiva para todos os estudantes, tanto para os que têm deficiência, quanto para aqueles que não a apresentam. Ao vivenciar esses benefícios, os alunos:

- desenvolvem a apreciação pela diversidade individual;
- adquirem experiência direta com a variação natural das capacidades humanas;
- demonstram crescente responsabilidade e melhorada aprendizagem através do ensino entre os alunos;
- estão melhor preparados para a vida adulta em uma sociedade diversificada.
- têm acesso a uma gama mais ampla de modelos de papel social, atividades de aprendizagem e redes sociais (SASSAKI, 2003, p. 124).

Assim, podemos dizer que os principais benefícios da inclusão escolar de alunos com deficiência, dentre estes os que são surdos, referem-se à derrubada de barreiras decorrentes do desconhecimento e ao respeito que a convivência no cotidiano escolar pode desencadear entre os alunos.

Podemos enumerar, ainda, a apreciação pela diversidade, a experiência com as diferentes capacidades humanas e uma melhor preparação para viver em uma sociedade diversificada, o que consideramos mais relevante.

Além do que já foi mencionado, percebemos, também, que as professoras apontaram como benefícios advindos da inclusão escolar a melhoria da sua prática pedagógica e a aquisição de novos saberes, ao afirmarem:

A inclusão, eu acho que nem traz só benefício e nem só prejuízo, né? No meu caso, assim...como professora, eu vou ter dificuldades...porque aquela criança não acompanha...mas também, eu vou aprender como eu devo tratar essa criança, porque... a cada avanço que eu tiver é como se eu tivesse ganhando um prêmio...certo? (Solange).

A inclusão já foi feita e vai ser pro resto da vida. Por isso que é o lado bom de quem vai... Quem vai buscar conhecimento, vai melhorando sua prática pedagógica, cada dia vai ficando melhor. Então é isso que tem que se fazer. É pesquisar, é buscar um planejamento mais adequado, envolvendo estas questões aí, né? E a gente tá precisando disso. Eu só vou melhorar minha prática pedagógica se eu praticar. Se não praticar, não vou melhorar, não (Janaina).

Depois de dois anos é que eu posso dizer que, no próximo ano, eu já possa fazer um planejamento melhor para quem é surdo. Mas, até dois anos antes eu não tinha como fazer porque eu... eu não tinha nenhum conhecimento. Mas, pelo que eu fui aprendendo, assim, fui descobrindo (Solange).

Conforme podemos ver, claramente, as professoras indicam a própria vivência pedagógica, em uma perspectiva inclusiva, como alternativa para melhorar sua prática docente. Anteriormente, discutimos que a formação do professor é mais eficaz se ocorrer por meio da reflexão, da pesquisa e da crítica sobre a própria prática. Desse modo, inferimos que, mesmo quando o professor recebe uma formação sobre como atuar com alunos com deficiência, essa formação se torna mais consistente quando relacionada com situações práticas.

Nesse sentido, as professoras fizeram relatos a respeito de cursos que já tiveram a oportunidade de participar, sem que eles tenham contribuído muito no momento em que se depararam com alunos com deficiência, em suas salas de aula.

Por outro lado, relatam que, a partir da experiência desenvolvida, passaram a construir e a descobrir alternativas de trabalho inclusivo. A professora Solange fala que sentiu dificuldades em sua prática, ao trabalhar com Vitória, em virtude de esta não conseguir acompanhar a turma, em termos de aprendizagem. Por outro lado, ela diz que há um aspecto positivo nesta situação, pois lhe permite ir construindo o conhecimento que antes não tinha.

Por conseguinte, a professora Janaina diz que a inclusão já foi feita e será para o resto da vida dos professores. Nesse sentido, ela demonstra acreditar que a inclusão escolar de alunos com deficiência é algo que vai permanecer e, por isso, cabe agora aos professores buscarem construir conhecimentos que subsidiem o seu fazer pedagógico.

Um aspecto que consideramos importante diz respeito à abordagem da professora sobre o que ela pensa ser necessário para a melhoria da prática pedagógica: a busca do conhecimento, a atitude de pesquisa, um planejamento que contemple as necessidades dos alunos e o exercício da prática, ou seja, a vivência da experiência de forma concreta.

Conforme foi dito, alguns professores não se sentem preparados para a tarefa de educar crianças deficientes. Entretanto, como diz Vigotsky (2003), a condição humana não é dada pela natureza, mas construída ao longo de um processo histórico-cultural, pautado nas interações sociais entre os homens e destes com o meio. Esse postulado é reforçado por Leontiev (1978, p. 267), um dos seguidores de Vigotsky, que também afirma que “cada indivíduo aprende a ser um homem”. Assim sendo, é coerente pensar que o professor não nasce professor, mas constrói suas competências e se constitui como tal a partir de suas vivências profissionais e de um processo de construção social, na interação com outros indivíduos e com os alunos.

Seguindo essa mesma perspectiva, a professora Solange garante que, após dois anos de experiência trabalhando com uma aluna surda, se sente bem mais preparada para atuar pedagogicamente e, também, para fazer um planejamento que contemple as necessidades de um aluno surdo, de modo mais satisfatório.

É importante atentar, ainda, para a sua afirmação de que, até dois anos atrás, ela não tinha nenhum conhecimento nesse sentido, porém, por meio da vivência com Vitória numa situação de inclusão, foi aprendendo e descobrindo um pouco mais sobre como atuar diante das necessidades da aluna.

Tal afirmação também foi confirmada pelas nossas observações, convivendo com a professora e participando das aulas em sua classe. Apesar de não ter um conhecimento mais profundo da Libras, ela já consegue lançar mão dessa língua para se comunicar com a aluna, o que ocorre, também, com alguns alunos de sua classe.

Outra aprendizagem importante desenvolvida pela professora para utilizar em sua prática foi a elaboração e confecção de materiais específicos para o uso da aluna surda, sendo que, posteriormente, ela afirmou ter chegado à conclusão de que aquele recurso também foi importante e estimulador para todos os alunos que constituíam a classe. E todos esses conhecimentos foram construídos a partir da interação com Vitória.

3.5 Sugestões para o aprimoramento da educação inclusiva

Por fim, perguntamos às professoras quais as sugestões que elas apresentavam, visando contribuir para a melhoria da educação inclusiva.

Embora algumas dessas sugestões já tenham sido contempladas nos tópicos precedentes, queremos situá-las, de uma forma mais sistemática, a fim de dar visibilidade a esse aspecto, que consideramos de fundamental importância, visto ser apontado por

professores que estão vivenciando a experiência de trabalhar com alunos surdos em classes regulares, ou seja, que estão “tentando”⁴⁴ desenvolver a sua prática pedagógica de uma forma inclusiva.

Conforme destaca Carvalho (2004; 2005), se não atentarmos para uma série de elementos que a escola deve observar, corremos o risco de estar fazendo a exclusão em nome da inclusão. Em outras palavras, a autora alerta que colocar o aluno na escola sem que esta ofereça respostas às suas necessidades é pior que colocá-lo segregado em uma escola ou classe especial.

Nesse sentido, lembramos a necessidade que a escola tem de possibilitar aos alunos surdos o acesso à Libras, o que vem ocorrendo de forma pouco satisfatória. Esse foi, também, um dos aspectos considerados pelas professoras, ao fazerem suas sugestões, conforme podemos observar a seguir:

Para trabalhar com alunos surdos eu gostaria que a gente tivesse cursos de Libras. E, também essa questão, é...como a gente vai ensinar a alguém que também não sabe Libras. Se a gente não sabe e a criança também não sabe, como ensinar a essa criança que não sabe Libras? A gente precisava de uma pessoa que ensinasse a essa criança e a gente também. Para depois haver a comunicação, e incluí-la, realmente, na sociedade (Cristina).

Precisava que a gente tivesse uma pessoa, um professor, um voluntário, um amigo da escola, um estagiário, qualquer coisa que fosse, pra auxiliar a gente na questão da linguagem, assim, da Libras (Jeane).

A professora Cristina adverte que se o professor não sabe Libras, não tem como ensiná-la a um aluno que também não domina essa língua. Seguindo o raciocínio da professora, encontramos em Vigotsky a compreensão de que a linguagem, além da função comunicativa, exerce, também, as funções organizadora e de planejamento, sendo, portanto, o instrumento de pensamento mais importante que o ser humano possui.

Nesse caso, a criança surda que não tem uma forma de linguagem fica em grande desvantagem. No mesmo sentido, Bakhtin (1990, p. 108) argumenta que “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir”.

Essas considerações têm uma grande relevância para a compreensão do desenvolvimento da pessoa surda, ressaltando a importância das relações sociais e lingüísticas na constituição dos sujeitos. Os problemas comunicativos e cognitivos da pessoa surda não devem ser atribuídos a ela mesma, mas ao meio social em que ela está inserida, especialmente

⁴⁴ O uso da expressão entre aspas se justifica porque percebemos que algumas medidas ainda precisariam ser tomadas, algumas ações deveriam ser redimensionadas, para que a prática investigada seja, de fato, inclusiva.

quando este não possibilita uma língua que a pessoa tenha condições de adquirir espontaneamente.

Segundo Goldfeld (2002), a falta de acesso a uma língua leva a criança a ter um tipo de pensamento mais concreto, uma vez que a internalização de conceitos mais abstratos se dá pelo diálogo e pela aquisição do sistema conceitual.

Além da aquisição da Libras, que é uma necessidade específica para atender a alunos surdos, as professoras apresentaram outras sugestões, contemplando aspectos mais gerais, no que concerne à melhoria da educação em uma perspectiva inclusiva, conforme apresentamos a seguir:

É preciso que haja um planejamento mais profundo e, também, que a pessoa que fossem dar essa orientação fosse uma pessoa que realmente tivesse muito conhecimento nesse assunto, que fosse uma pessoa adequada pra isso (Janaina).

Antes de jogar o aluno na escola, seria preciso que equipassem a escola pra receber esse aluno, que dessem condição ao professor de saber trabalhar com esse aluno. A gente sabe que a gente aprende na prática, no dia-a-dia, que ninguém nasce... Se um pai tem um filho surdo, ele não faz um curso de Libras na mesma hora que o filho nasce. Ele vai aprendendo aos poucos. Do mesmo jeito acontece com o professor. Mas que, pelo menos alguém se preocupasse em mandar cursos, em mandar recursos pra essa escola, pra que ela possa melhorar (Cristina).

Trabalho coletivo. Porque tem que ter trabalho coletivo. Que é o que a gente procura fazer aqui, desde lá do pessoal de apoio até a direção. Apoio da Secretaria do Estado (Jeane).

Eu acho que todos os professores deveriam participar de uma formação. É... A respeito dessa questão de crianças especiais. [...] Então eu acho que deve ter uma formação contínua, não só uma vez... Não. De seis em seis meses, que o professor possa é... Participar de cursos que possam ajudá-lo na sua prática. Porque eu acho que é importante... Além dele ter o conhecimento sobre o problema é preciso ter de como ele proceder com aquele aluno. Que eu acho que aí é onde está o "X" da questão (Solange).

Como vimos, as professoras apresentaram sugestões bastante relevantes. Inicialmente, Janaina alerta para a necessidade de um planejamento mais consistente, destacando, ainda, a importância de receber orientação sobre como atuar pedagogicamente com esse alunado, por parte de alguém especializado e que tenha um maior conhecimento acerca das questões relacionadas à inclusão escolar e aos vários aspectos dela decorrentes. Ao abordarmos a questão das adaptações realizadas em âmbito escolar, o planejamento também

foi um dos aspectos apresentado, pelas professoras, como algo que tem deixado muito a desejar.

A professora Cristina sugere que a escola e sua equipe deveriam se preparar para receber o aluno. Quando utiliza a expressão “jogar o aluno na escola”, entendemos que ela se refere à falta de planejamento mais efetivo por parte dos gestores do sistema, quando da implantação de medidas consideradas importantes, tais como a inclusão de todos os alunos nas escolas regulares.

Em nossa compreensão, conforme foi dito pelas próprias professoras e por nós relatado no início deste capítulo, elas não se mostram contrárias à inclusão, entretanto, questionam a forma como esta tem se dado, pois elas acabam se sentindo responsáveis por uma tarefa que não conseguem executar de modo satisfatório, justamente por não terem os conhecimentos e nem os recursos necessários.

Tal afirmação até parece contradizer o que foi discutido no item precedente sobre a importância da presença do aluno surdo para que o professor construa os saberes necessários para atuar pedagogicamente. Entretanto, na seqüência, a professora Cristina observa que ninguém nasce sabendo e que o conhecimento vai sendo construído, e salienta que as instâncias gestoras não assumem a sua parte nesse processo a contento, o que envolveria a promoção de cursos de formação e a aquisição dos recursos necessários para o trabalho educacional.

A respeito dessa proposição, Vigotsky (2003) afirma que tudo o que é especificamente humano – distinguindo o homem das demais espécies – origina-se de sua vida em sociedade, o que é imprescindível para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Segundo o autor, é nessa relação que o conhecimento passa pelo processo de internalização, que é a reconstrução interna de uma operação externa. Esse processo ocorre através de sucessivas transformações. Nesse sentido, a interação se configura como uma condição indispensável para que a aprendizagem aconteça e para que as professoras se constituam como sujeitos de sua prática.

A professora Jeane indica o trabalho coletivo como um dos fatores imprescindíveis para a melhoria da educação inclusiva, e deveria se dar desde o nível micro até o macro, envolvendo os profissionais que trabalham na escola, as famílias e aqueles que fazem a SEEC-RN, o que abrange, também, a respectiva DIREC, à qual a escola está jurisdicionada.

Por fim, a professora Solange volta a sugerir a importância da formação para os professores, que deveria se dar de forma contínua e não em momentos isolados, como os cursos em que teve a oportunidade de participar. Outro aspecto mencionado diz respeito aos

conteúdos que essa formação deveria compreender, a saber: conhecimentos sobre a deficiência e sobre os procedimentos pedagógicos, ou seja, como os professores devem proceder, em sua prática, para trabalhar em uma dimensão inclusiva. Nesse sentido, é importante atentar para que tal formação não seja concebida como uma ministração de “receitas”, já que o processo de formação requer uma íntima relação entre os conhecimentos teóricos e a prática específica de cada um, envolvendo uma constante reflexão sobre o agir docente no cotidiano escolar.

Considerando a complexidade da temática, tudo o que foi mencionado, certamente, constitui apenas breves considerações sobre o objeto a que nos propusemos investigar, pois muitos outros aspectos podem ser, ainda, elucidados. Todavia, esperamos ter contribuído para suscitar reflexões importantes. Para encerrar este capítulo, optamos por mencionar mais uma vez o pensamento de um grande educador brasileiro, o nosso saudoso Paulo Freire (2001, p. 39), quando diz que: “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação”. Acreditamos que ao assumir essa postura, o sistema educacional, a escola e os professores poderiam abrir espaço a uma nova realidade, em que todas as pessoas possam ser educadas coletivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar, de um modo geral, teve sua expansão recentemente, já que a escolarização é considerada uma conquista da Modernidade. Segundo Araújo (2005), a escolarização é um fenômeno moderno, é algo novo. Ao longo da Modernidade, muitos pensadores posicionaram-se em defesa da educação, uma vez que passaram a buscar nela a possibilidade de construção do próprio homem. Um fator determinante para o enfrentamento desse desafio está relacionado às mudanças ocorridas em muitas concepções humanas, quando o homem passou a buscar em si mesmo e nas suas relações as respostas para sua própria existência, rompendo gradativamente com aquelas vivenciadas na Idade Média.

Desse modo, começou-se a valorizar as ações direcionadas para as crianças, pela compreensão de que estas constituíam o futuro da humanidade. A formação da criança passou a ser uma prioridade, pois investir nela significava investir na formação humana, sendo a infância a fase da vida mais apropriada para isso. Como marcos dessa trajetória, podemos citar Lutero (1483-1546), Erasmo (1469-1536), Comênio (1592-1670), Rousseau (1712-1778), dentre outros.

No Brasil, embora a República tenha sido proclamada em fins do século XIX (1889), somente a partir da década de 20 do século XX é que começaram a se intensificar significativas mudanças no campo educacional, desencadeadas por outras transformações na vida social e econômica do país. O surgimento das primeiras indústrias, a emergência das camadas médias e a imigração tiveram efeitos sobre o campo educacional. Um acontecimento que representou um marco na luta pela educação no nosso país foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia a idéia de uma educação pública, gratuita e laica para todos os cidadãos brasileiros, a ser implantada em programa de âmbito nacional.

Na segunda metade do século XX, embora muitas conquistas tenham sido alcançadas, possibilitando a expansão das escolas e do número de matrículas, algumas pessoas com deficiência permaneceram à margem desse processo, ou quando muito, recebendo atendimento educacional em contextos que as segregavam das demais pessoas. Entretanto, na última década do mesmo século e início do XXI, a partir de uma mobilização mundial, tal realidade passou a ser alvo de discussões, que culminaram com orientações filosóficas e legais para a organização de sistemas educacionais inclusivos, onde todas as pessoas, independentemente de suas características pessoais, pudessem aprender de forma coletiva, usufruindo dos mesmos espaços.

Assim, na atualidade, a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre as quais estão aquelas que têm deficiência, deve se dar nas escolas e classes regulares, o que é respaldado por documentos internacionais e nacionais. De acordo com tais documentos, a escola é responsável pela aprendizagem de todos os alunos, sem ressalva, e essa responsabilidade deve ser partilhada entre todos os membros da comunidade escolar, sendo que todos devem colaborar com o processo educacional, a ser desenvolvido em caráter inclusivo. Diante desse quadro, a escola precisaria mudar suas concepções e práticas, procurando se reorganizar nos aspectos estruturais e pedagógicos para possibilitar a inclusão de todos os alunos.

Impulsionados por essa nova realidade, realizamos a presente pesquisa, que nos possibilitou a aquisição de conhecimentos significativos a respeito da complexidade da questão. Nestas breves considerações, procuraremos retomar os aspectos mais relevantes que respondem às questões norteadoras do nosso trabalho de investigação, apresentadas anteriormente.

O primeiro aspecto destacado refere-se à própria atividade de pesquisa e a nossa condição de pesquisador. Nesse sentido, pudemos constatar que a atividade investigativa, dentro da perspectiva qualitativa, é permeada pela flexibilidade e possibilidades de mudanças. Como dizem Bogdan e Biklen (1994), quando adentramos ao campo de pesquisa, sabemos muito pouco sobre os sujeitos e ambientes que constituem o nosso objeto de estudo. Por isso, os planos e objetivos vão sendo reavaliados e evoluem à medida que nos familiarizamos com eles. Nosso trabalho teve estreita relação com tais afirmações, uma vez que tanto o objeto quanto os sujeitos foram sendo redimensionados no processo investigativo, em decorrência dos fatores e elementos que o constituíam.

Por outro lado, percebemos que a proximidade com os sujeitos, através dos contatos, que se dão pela inserção do pesquisador no campo, não impossibilita certo distanciamento dos dados e sua interpretação, pois percebemos que as identidades, tanto do pesquisador quanto dos pesquisados, permanecem bem definidas, cada um em sua condição. Tal diferenciação foi claramente identificada em situações vivenciadas na escola, como no caso em que fomos solicitados para decidir sobre o impasse ocorrido durante a gincana realizada na escola, justamente pelo reconhecimento do papel externo ao contexto, que exercíamos.

A temática da educação inclusiva vem sendo debatida de forma intensa, e o número de pesquisas nessa área tem aumentado consideravelmente (LIMA, 2006). Entretanto, percebemos que ainda necessita de muitas contribuições, especialmente de pesquisas cuja

metodologia possibilite ações de formação para os sujeitos nela envolvidos. Nesse sentido, um dos fatores evidenciados no estudo por nós empreendido, diz respeito à solicitação de contribuições por parte dos profissionais da educação, que atuam nas escolas regulares, visando à melhoria do trabalho que desenvolvem com alunos surdos e/ou com outro tipo de deficiência, nas referidas escolas.

O segundo aspecto a ser destacado diz respeito às nossas constatações em relação aos objetivos estabelecidos para a pesquisa. Sobre o contexto escolar, foi possível identificar algumas incoerências. Conforme foi explicitado inicialmente, decidimos realizar a pesquisa na escola selecionada a partir do momento em que tomamos conhecimento de que nela havia muitos alunos com deficiência matriculados, o que resultava de uma proposta da gestão, recém-eleita por voto direto, que tinha como uma das metas o desenvolvimento de um trabalho educacional, de forma inclusiva.

Todavia, foi possível perceber que nem mesmo o Projeto Político-Pedagógico da escola fazia referência ao trabalho inclusivo. Embora a gestão manifestasse esse desejo, não havia ações sistematizadas nesse sentido, em âmbito escolar. Alguns profissionais não se mostravam favoráveis à matrícula de tais alunos e a própria diretora, em alguns momentos, chegou a decidir pela retirada de um aluno surdo, que estudava no 1º ano, em decorrência de algumas dificuldades que surgiam pela presença do aluno na classe regular. As dificuldades foram atribuídas, exclusivamente, à surdez que, na compreensão das pessoas envolvidas naquele contexto, impossibilitava o seu convívio com os colegas ouvintes. O aspecto mais preocupante na situação investigada refere-se à falta de iniciativa no sentido de construir estratégias que possibilitassem a superação dos problemas que surgiam.

Como já discutimos no primeiro capítulo, o desenvolvimento satisfatório da criança surda tem uma estreita relação com a atenção educativa recebida. Quando o processo educacional é adaptado às reais possibilidades da criança, quando são utilizados os meios comunicativos de que ela necessita, torna-se mais fácil a sua aprendizagem. Porém, esse processo é dificultado quando a criança surda é que tem de se adaptar ao modelo educativo, geralmente construído e direcionado aos alunos ouvintes.

Nesse sentido, gostaríamos de afirmar que não é possível considerar que exista um trabalho educacional inclusivo na escola estudada, pois um trabalho nessa dimensão seria caracterizado pela provisão de estratégias, recursos e ações que visem a possibilitar o acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos, mesmo considerando que estes aprendem em ritmos e níveis diferenciados. Portanto, uma escola que deseja trabalhar de forma inclusiva,

não pode continuar estabelecendo critérios de aceitação, excluindo aqueles que não preenchem tais critérios.

No que se refere às concepções das professoras sobre a inclusão escolar dos alunos surdos, foi possível identificar que elas se mostraram favoráveis e acreditam ser a melhor forma de educá-los, embora, em sua maioria, apresentem ressalvas que indicam medidas ou critérios a serem adotados para que se possa trabalhar com alunos surdos em classes regulares. Uma das principais ressalvas diz respeito à necessidade de formação. As concepções que as professoras têm a respeito do processo de ensino de seus alunos surdos podem ser percebidas em suas ações pedagógicas diárias. Elas afirmam que eles são capazes de aprender, mas muito lentamente e através de recursos como Libras e outros materiais visuais.

Assim, em sua maioria, as práticas pedagógicas não mostram o uso desses procedimentos, revelando, dessa forma, a crença de que o aluno surdo tem muita dificuldade para aprender e, portanto, não vale a pena investir em suas aprendizagens. A crença de que a tarefa de educar alunos surdos compete a especialistas também se materializa na prática. O processo pedagógico desenvolvido também denuncia essa compreensão, por considerar, quase que exclusivamente, os alunos ouvintes.

As professoras dizem acreditar que a surdez não é um fator que impeça a aprendizagem dos alunos surdos, mas que esta se dá de forma muito lenta. É importante acentuar que a maior dificuldade que o surdo encontra para aprender não decorre de fatores cognitivos, mas estão relacionadas com a necessidade de uma forma de comunicação diferenciada, sendo que, na atualidade, a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, “em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos” (LEI nº 10.436/2002, Art. 1º).

Seguindo a mesma orientação, o Decreto nº 5626/2005, que regulamenta a lei citada, orienta que os alunos surdos devem ter acesso, obrigatoriamente, ao ensino da Libras e também de Língua Portuguesa, na modalidade escrita, desde a educação infantil, devendo as escolas serem providas dos profissionais necessários a tais conhecimentos. Como foi dito, a escola que pesquisamos não dispunha de profissionais qualificados para essa função e as professoras regentes das classes regulares tiveram que trabalhar com as alunas surdas mesmo sem apresentar tal competência.

Com relação a esse aspecto, pudemos identificar duas situações: a da professora Janaina, que já havia participado de um curso sobre Libras, oferecido pela SECD, como parte de sua formação continuada, mas que não lhe possibilitou o conhecimento necessário para

trabalhar com sua aluna Juliana; e a da professora Solange, que, mesmo só tendo participado de um curso de Libras após um ano de trabalho com Vitória, buscou alguns conhecimentos relativos à Libras em dicionários – já existentes na escola – e, também, em outros materiais impressos veiculados por entidade religiosa⁴⁵.

Assim, a professora Solange conseguiu se comunicar melhor com sua aluna, que passou a demonstrar um melhor nível de participação no processo educativo ocorrido na sala de aula. Já a professora Janaina utilizava alguns gestos para se comunicar com sua aluna surda, a qual, por sua vez, permanecia bem mais alheia ao processo educacional. Nesse sentido, é importante que se possa refletir a respeito da inserção de alunos surdos na escola regular, pois o fato de permitir a matrícula não significa que esteja havendo, efetivamente, a inclusão. Pelo contrário, muitas vezes, em nome da inclusão, o aluno fica matriculado na escola regular, convivendo com os alunos ouvintes, porém permanece mais excluído do que se estivesse freqüentando uma classe especial. Tal exclusão se consolida quando o aluno não se beneficia do processo pedagógico desenvolvido, permanecendo sem aprendizagem.

Essa afirmação não indica um posicionamento nosso em defesa das classes especiais, mas um alerta para que as escolas ajam com responsabilidade, buscando redimensionar suas ações quando matriculam alunos que requerem atendimento educacional especializado. Por outro lado, sabemos que tais ações não são de responsabilidade exclusiva das escolas, especialmente as públicas que, na grande maioria, não possuem autonomia financeira para prover os recursos necessários ao trabalho pedagógico, nem para contratar profissionais habilitados em Libras. Assim, deveria haver um trabalho conjunto entre as escolas, as diretorias e/ou secretarias de educação, em consonância, também, com o Ministério da Educação.

Outra observação que julgamos pertinente diz respeito ao modo pelo qual os cursos de formação continuada são desenvolvidos. Geralmente, eles são pensados pelas secretarias municipais ou estaduais de educação que, por sua vez, já recebem as diretrizes do MEC. Desse modo, os professores participam de uma formação aligeirada, muitas vezes desconectada das suas reais necessidades, não havendo as devidas relações com a realidade das escolas. Sobre os cursos de Libras aos quais as professoras tiveram acesso, a nossa principal observação diz respeito à sua duração. Sabemos que, sendo a Libras uma língua com toda a complexidade a ela inerente, um curso com uma carga horária de apenas 40 horas é

⁴⁵ A professora teve acesso ao material publicado por uma entidade religiosa, denominada Testemunhas de Jeová, que tem desenvolvido um trabalho sistemático com as pessoas surdas.

completamente insuficiente para que o professor se aproprie desse conhecimento e possa utilizá-lo em sua prática pedagógica.

Quanto às adaptações curriculares, é importante retomar que elas não podem ser percebidas como um currículo modificado e empobrecido para que os alunos que apresentam limitações possam cumprir etapas acadêmicas. Com base em González (2002), compreendemos as adaptações curriculares como afirmações conceituais que dão sustentação à necessidade de um currículo comum, como resposta curricular à diversidade, bem como de respeito pelas diferenças individuais, cujo ponto de partida encontra-se na garantia de um currículo único para todos os alunos. Nessa perspectiva, a intervenção pedagógica está centrada na capacidade de aprendizagem do aluno incluído, conforme suas características individuais, deixando, portanto, de considerar apenas as diferenças como fator de incapacidade.

No que se refere às adaptações realizadas pelas professoras, em decorrência da presença de alunos surdos, percebemos que, em âmbito escolar, a principal adaptação realizada foi a criação da Sala de Apoio Pedagógico Especializado. Entretanto, essa medida não contribuiu para a melhoria do trabalho educacional com alunos surdos, visto que, não havia professores especializados para atuar, o que revela a falta de planejamento articulado para a execução de políticas educacionais. Embora, no Brasil, as políticas e os documentos venham orientando que a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais deve ser dada, preferencialmente, nas escolas e classes regulares, percebemos que muitas escolas ainda não se encontram preparadas para possibilitar o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades específicas, como é o caso dos alunos surdos.

Por conseguinte, também não existiam atividades de planejamento, em que fossem discutidas as dificuldades vivenciadas pelas professoras que atuavam com alunos surdos, nem as possibilidades de elaboração de alternativas para um melhor desempenho desse trabalho. Nesse sentido, compreendemos que não é possível desenvolver um trabalho educacional inclusivo sem que a coletividade seja um elemento que se faça presente em todas as instâncias que compõem a escola, desde a gestão, a família, a equipe pedagógica e os próprios alunos.

As adaptações realizadas nas salas de aula estavam mais relacionadas à postura das professoras, que procuravam falar de frente para as alunas, a fim de que estas pudessem compreendê-las pela leitura labial, o que é insuficiente para garantir a aprendizagem. O apoio dos colegas não vinha sendo potencializado, uma vez que o trabalho cooperativo não foi utilizado como estratégia de ensino. Sobre esse aspecto, trazemos algumas considerações de Stainback e Stainback (1999), quando advertem que a escola deve desenvolver um trabalho

que ultrapasse a tradicional aprendizagem acadêmica básica, primando, em seu currículo, pelos aspectos relativos a atitudes, interesses e habilidades que os alunos utilizarão durante toda a vida.

Sem dúvida, o processo educativo desenvolvido para alunos surdos requer, prioritariamente, como principal adaptação, a provisão de um profissional habilitado em Libras, para que eles usufruam o direito de adquiri-la, uma vez que é a língua do surdo. O ensino da Língua Portuguesa, bem como dos demais componentes curriculares, pressupõe a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Em acréscimo, outras possibilidades de adaptações curriculares se referem ao uso de textos escritos, complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão, tais como linguagem gestual, mímicas e outros. Podem, ainda, ser utilizados materiais visuais e de apoio, que favoreçam a apreensão das informações expostas verbalmente.

Ainda com referência às constatações decorrentes das nossas questões de pesquisa, pudemos identificar que as dificuldades apontadas pelas professoras para desenvolver sua prática pedagógica com alunos surdos em classes regulares estão relacionadas com a falta de um trabalho coletivo na escola; a necessidade de formação, uma vez que afirmam não estar preparadas para essa tarefa; a presença, ainda marcante, entre as pessoas que fazem a escola, do medo e do preconceito, o que interfere, diretamente, nas suas ações e atitudes; e, também, a falta de apoio e de políticas bem elaboradas, como foi discutido anteriormente.

Não obstante, foram apontados alguns benefícios advindos da presença de alunos surdos nas classes e escolas regulares. Dentre eles, enfatizamos o respeito e colaboração mútua entre os alunos, bem como a aquisição de novos saberes e melhoria da prática pedagógica pelos professores. Nesse sentido, acreditamos que só a presença dos alunos surdos ou com outras necessidades diferenciadas possibilitará as condições para que a escola construa as condições de atuar de forma inclusiva. Fazemos essa afirmação com base nos postulados da teoria sociocultural, segundo a qual o homem vai se constituindo na interação social, o que implica as condições culturais e históricas.

Desse modo, cremos que as dificuldades apontadas pelas professoras que participaram da pesquisa decorrem da falta de convivência com pessoas surdas e de elementos didático-pedagógicos específicos, que poderiam ter sido adquiridos por meio da formação inicial e continuada. Percebemos, portanto, no contexto estudado, que a presença de alunos surdos têm sido concebida pelo corpo docente como fator que desencadeia a mudança de atitudes de seus colegas, assim como a construção de novos valores. A convivência com alunos que apresentam características diferenciadas gera nos colegas atitudes de aceitação e

respeito, bem como a redução da rejeição e do preconceito, que ainda são muito comuns no meio social.

Com relação às concepções e crenças dos professores, voltamos a enfatizar que estas precisam ser (re)significadas, o que constitui um grande desafio. Segundo Amaral (1995), a deficiência precisa ser des-ajetivada, implicando a necessidade de deixarmos de encarar a deficiência como antônimo de eficiência. Nesse sentido, é importante atentar, ainda, para o emprego da palavra diferença como substantivo impregnado de conotações pejorativas, quando direcionado a pessoas com deficiência, pois tais conotações, inevitavelmente, estarão interferindo nas nossas ações.

O presente estudo nos permitiu uma compreensão mais ampla a respeito da educação inclusiva, seus fundamentos filosóficos e legais, como também sobre as concepções das professoras acerca da inclusão escolar do aluno surdo e sua relação com a prática pedagógica desenvolvida frente a esses educandos, em classes regulares. A nosso ver, a inclusão de alunos surdos, ou com qualquer outra deficiência, nas escolas e classes regulares é um caminho sem volta. Assim, não temos que questionar sobre a sua viabilidade, mas sobre as alternativas que deveriam ser construídas para que ela seja bem-sucedida e garanta a permanência e a aprendizagem de todos os alunos nas mesmas escolas, conforme o princípio fundamental da igualdade de direitos.

Entretanto, é preciso atentar urgentemente para a necessidade de rever o processo pelo qual a inclusão está sendo efetivada nas escolas regulares, a exemplo daquela que acabamos de descrever. É preciso, também, rever as políticas de formação dos profissionais que irão atuar na educação das pessoas que apresentam deficiência, como também as condições de trabalho desses profissionais e a atuação das instâncias administrativas.

Conscientes de que as considerações por nós apresentadas contemplam apenas um recorte da realidade que nos propusemos investigar, acreditamos que essa temática necessita de continuidade de estudo. Com base nas sugestões dos próprios sujeitos da pesquisa, apontamos a possibilidade de realização de uma pesquisa-ação, que contemple sessões de discussões e reflexões sobre a realidade vivenciada pelos professores e demais profissionais existentes na escola, com vistas à construção de um trabalho educacional que considere as necessidades específicas de cada educando. Para isso, consideramos ser pertinente estudar a importância do papel mediador dos profissionais de apoio pedagógico e sua intervenção para o trabalho pedagógico em uma dimensão inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997. p. 11-31.
- AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência**: (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. revista e atualizada. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Programa Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2000.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Delimitações antropológicas sobre a criança na modernidade ou a multiplicidade de projetos antagônicos. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 22, n.8, p. 55-81, jan./abr. 2005
- BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Presses, 1977.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 04 out. 2007.
- BRASIL. INEP. **Censo Educacional 2001**. Brasília: MEC/INEP, 2002.
- BRASIL. INEP. **Censo Educacional 2006**. Brasília: MEC/INEP, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Educação Especial: tendências atuais. Salto para o Futuro.** Brasília: MEC/SEED, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Cadernos de TV Escola. Deficiência Física.** Brasília: MEC/SEED, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência Auditiva.** Brasília: MEC/SEESP, 1997. v. I. (Série Atualidades Pedagógicas).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações curriculares de grande porte.** Brasília: MEC/SEESP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações curriculares de pequeno porte.** Brasília: MEC/SEESP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Versão preliminar. set. 2007. Disponível em: <http://www.gov.br>. Acesso em: 04 out. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação.** Sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. Ministério Público. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). **O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.** 2. ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069 de 13/07/1990. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002.

BRASIL. Senado Federal. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação Inclusiva e escolarização dos surdos. **Revista Integração**. Brasília: MEC/SEESP, ano 13, n. 23, p. 37-42, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2004.

BRITO, Lucinda Ferreira. Língua Brasileira de Sinais. In: BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: SEESP, 1997.

BRITO, Nazineide. Educação Inclusiva e o (des) preparo do professor: breves considerações. In: SILVA, Markus Figueira da. **Educação inclusiva: uma visão diferente**. 2. ed.- Coleção Pedagógica, n. 05. Natal: EDUFRN, 2004. p. 41-45.

CARVALHO, Erenice Natália S. de. Adaptações curriculares: uma necessidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Educação Especial: tendências atuais**. Salto para o Futuro. Brasília: MEC/SEED, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CICCONE, Maria. **Comunicação total: introdução, estratégia, a pessoa surda**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COLL, César (Org.). **O construtivismo em sala de aula**. 6. ed. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2003.

COMTE, Augusto. Coleção: os pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação**. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003.

DUDH. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York: ONU, 1948.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de. LAPLANE, Adriana Lia (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 20-48.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: das malhas do preconceito ao tecido da inclusão. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira; PETRALANDA, Mônica (Orgs.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004. p. 184 - 196.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa, 6).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. A escola como espaço inclusivo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Educação Especial: tendências atuais**. Salto para o Futuro. Brasília: MEC/SEED, 1999, p. 45-50.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUERRA, Gleidis Roberta. **Escolarização do aluno com deficiência auditiva: estudo comparativo entre alunos do ensino regular e do ensino especial**. 2005. Dissertação Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2005.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época).

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKY, L. S. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Ana Maria Rabaça. Lisboa: Editorial Estampa, 1977. p. 109-123.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. **Revista Iberoamericana de educação**. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. n. 43/7. set. 2007. Disponível em: www.rieoei.org/deloslectores. Acesso em: 10 jan. 2008.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. (Série Pesquisa v. 15).

MANJÓN, D. G.; GIL, J. R.; GARRIDO, A. A. **Adaptaciones curriculares: guía para su elaboración**. Colección Educación para la diversidad. Granada: Aljibe, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para os professores? In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon: 1997. p. 119-127.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação de (qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHESE, Álvaro. Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In: COLL, César; MARCHESE, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3. p. 171-192.

MARTINS, Edileuza Alves. **Os alunos surdos em classes regulares da rede pública de ensino na concepção dos professores**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília (SP): ABPEE, 2006.

MATUI, Jiron. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 2002.

MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? A natureza ativa e construtiva dos conhecimentos. In: COLL, César (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MITLLER, Peter. Educação de Necessidades Especiais; uma perspectiva internacional. SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA. **Anais**. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2000. p. 34-41.

MITLLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Pensamento e ação do professor: a trama e o bordado**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2005. (Pensamento e Ação no Magistério).

OLIVEIRA, Mércia Aparecida da Cunha. **Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do sucesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender**. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 123 - 151.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rosa; MRINÓSSON, Gretar L. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Tradução de Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

PINHEIRO, R. S. L. A professora Sinharzinha Wanderley e o Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia. In: MORAIS, M. A. C de. (Org.) **A mulher em nove versões**. Natal: EDUFRN, 2001. p. 29-39.

PINTO, Jane Lindosa. **Alunos surdos na escola regular: questionando o paradigma da integração**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2004.

PORTER, Gordon. Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997. p. 33-48.

PRIETO, Elaine Moreira de Souza. **Algumas considerações sobre a inclusão de pessoas com deficiência auditiva ou surdez nas escolas de ensino regular**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2005.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

RABELO, Annete Scotti. **A construção da escrita pelo aluno surdo**. Goiânia: Editora da UCG, 2001. (Série Educação Especial).

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Béltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor e profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2003.

RIBAS, João. **Preconceitos contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Preconceitos, v. 4).

RIO GRANDE DO NORTE. Cento SUVAG do Rio Grande do Norte. **Histórico**. Disponível em: <http://www.suvagr.com.br/site/suvagru/administracao/historico.cfm>. Acesso em: 09 jun. 2007.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos. **Classes de aceleração: ensinar pra valer**. Proposta pedagógica. Natal: Coordenadoria de Normas e Ações Pedagógicas – CONAP/SECD, 1999. (Coleção Cadernos Pedagógicos. Série Educação Básica).

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos. **Educação Especial**. Resolução nº 01/2003 – CEE/RN. Caderno nº 09. Natal: SECD, 2003.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos. Subcoordenadoria de Organização e Inspeção Escolar. **Normas Básicas para Organização e Funcionamento Administrativo e Pedagógico das Escolas da Rede Estadual de Ensino**. 2. ed. Natal: SECD/SOINSPE, 2006. (Coleção Escola Legal).

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos: a caminho do bilingüismo**. Niterói (RJ): EdUFF, 1999.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do deficiente auditivo: reabilitação ou escolaridade?** 1990. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1990.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, 4).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. revista e modificada. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2002.

VILELA, Genivalda Barbosa. **Histórico da educação do surdo no Brasil**. Disponível em: <http://www.fonoaudiologos.net>. Acesso em: 16 out. 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Fundamentos da defectología**. Obras completas. Habana: Pueblo y Educación, 1995. v. 5.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANATA, Eliana Marques. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

APÊNDICE A
ROTEIRO PARA ENTREVISTA

I- DADOS SOBRE A PROFESSORA

1. Idade menos de vinte anos entre 21 e 25 anos
 entre 26 e 30 anos entre 31 e 35 anos
 entre 36 e 40 anos entre 41 e 45 anos
 entre 46 e 50 anos acima de 50 anos
2. Tempo de atuação como docente _____
3. Tempo de atuação como docente na escola _____
4. Classe em que atua _____ Nível _____
5. Nível de escolaridade
 Médio Superior
- Graduação _____
- Instituição _____
- Pós-Graduação sim não
- Especialização Mestrado Doutorado
- Área _____
- Instituição _____

II- ATUAÇÃO PEDAGÓGICA COM ALUNOS QUE TÊM DEFICIÊNCIA

1. Você já lecionou a alunos com deficiência, anteriormente?
2. Em caso afirmativo, a quantos alunos ensinou e por quanto tempo?
3. Como você vê a presença de alunos com deficiência nas classes comuns?
4. Você acha que os alunos que tem alguma deficiência têm possibilidades de aprender os conteúdos curriculares?
5. Você acredita ser possível estes alunos aprenderem em salas inclusivas? Por quê?
6. Qual é a melhor maneira de proporcionar-lhes aprendizagem?
7. Você recebeu algum tipo de orientação para lidar pedagogicamente com esses alunos? Se afirmativo, como se processou?
8. Há algum tipo de trabalho sistemático na escola visando apoiar os professores com vistas a atuar com a diversidade dos alunos?

9. Se afirmativo, como é desenvolvido, com que periodicidade e quem é responsável por esse apoio?
10. Na sua prática cotidiana, como você trabalha com este(s) aluno(s)? Faz alguma adaptação, considerando a presença dele(s) na sua sala? Descreva detalhadamente quais são estas adaptações.
11. Você acredita que esses alunos precisam de algum recurso ou material específico? Quais?
12. Que tipo de atividade eles costumam fazer?
13. Você sente necessidade de alguma orientação específica para trabalhar com estes alunos? De que tipo?
14. Você sente dificuldades na sua prática pedagógica para trabalhar nesta perspectiva inclusiva? Se afirmativo, quais são as principais dificuldades?
15. No dia-a-dia, você costuma realizar atividades em grupo na sua sala de aula? Com que finalidade?
16. Como se dá a interação dos alunos que tem deficiência nesses grupos?
17. Como os demais alunos se relacionam com os alunos que têm deficiência?
18. Na sua opinião, o que o professor deve saber para poder atender a alunos com deficiência?
19. Qual a escola mais apropriada para estes alunos?
20. Que sugestões você aponta para que as escolas regulares possam se tornar verdadeiramente inclusivas?

APÊNDICE B
SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA PARA
PUBLICAÇÃO DE FOTOS

AUTORIZAÇÃO

A direção da Escola Estadual Marcos Alberto de Sá Leitão autoriza a publicação de fotos da escola e de seus alunos no trabalho de dissertação da mestrandia Francileide Batista de Almeida Vieira, que tem como título: O aluno surdo em classe regular: concepções e práticas de professores, bem como a sua exibição em eventos científicos e acadêmicos.

Assinatura da diretora

Assu-RN, ____/____/____

APÊNDICE C
SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS PARA PUBLICAÇÃO DE FOTOS
DOS ALUNOS

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a publicação de fotos do(a) meu(minha) filho(a) no trabalho de dissertação da mestrande Francileide Batista de Almeida Vieira, que tem como título: O aluno surdo em classe regular: concepções e práticas de professores, bem como a sua exibição em eventos científicos e acadêmicos.

Assinatura da mãe ou responsável

Assu-RN, ____/____/____

ANEXO A
RESOLUÇÃO Nº 01/2003 – CEE/RN

RESOLUÇÃO nº 01/2003 - Fixa normas para o atendimento a alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na Educação Básica.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE, no uso de suas atribuições e, fundamentado no que determina a Lei nº 9394/96 – de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 4º, inciso III, e nos artigos 58 e 60 e ainda, em consonância com o disposto no Parecer nº 02 de 11 de setembro de 2001.

RESOLVE:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º - A Educação Especial, modalidade da Educação Básica, será oferecida tanto em estabelecimentos de ensino da Rede Pública – estadual e municipal – quanto da Rede Privada, em escolas particulares, comunitárias, confessionais e / ou filantrópicas, devendo, para tanto, considerar:

I – O que estabelece a Constituição Federal, Capítulo III, artigos 205, 206 e 208, deste, os incisos III, IV, V e VII, em seu § 1º;

II – o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, Título V, Capítulos I, II, III e V;

III – os princípios éticos da Autonomia, Responsabilidade, Solidariedade e Respeito ao Bem Comum; os princípios estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais; e os princípios políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática que norteiam a construção de uma educação inclusiva, expressos nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, de modo a preservar a dignidade humana, exercitar a busca de identidade de cada educando e preparar para o exercício da cidadania;

IV – o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais, emanadas do Conselho Nacional de Educação, para os níveis e modalidades educacionais expressas nas resoluções que se seguem: Resoluções nº 02/98 (Ensino Fundamental); 03/98 (Ensino

Médio); 01/99 (Educação Infantil); 04/99 (Educação Profissional); 01/2000 (Educação de Jovens e Adultos); e 02/2001 (Educação Especial);

V – O disposto nos artigos 2º, § 1º e 5º da Lei nº 8.906/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente;

VI – A lei nº 853/89, que dispõe sobre o Apoio às Pessoas com Deficiência, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.

Art. 2º - A oferta da Educação Especial terá início na Educação Infantil, em creches e pré-escolas, sempre que se evidencie a necessidade de atendimento educacional especializado, com base em criteriosa avaliação efetuada por profissionais da Educação, Saúde e Assistência Social, em interação com a família.

Parágrafo Único – A escola deverá responsabilizar-se pelo encaminhamento do aluno para a efetuação da avaliação referida no *caput* deste artigo.

CAPÍTULO II

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 3º - Os Sistemas de Ensino deverão instituir um órgão responsável pela Educação Especial, e dotá-la de todas as condições necessárias ao seu funcionamento, com vistas à construção de uma educação inclusiva.

Parágrafo Único – O órgão referido no *caput* deste artigo deverá atuar de forma articulada com os órgãos de Ensino, que coordenam as etapas e modalidades de Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

Art. 4º - Compete aos órgãos públicos responsáveis pela Educação Especial:

I – zelar pelo cumprimento das normas presentes nesta Resolução;

II – desenvolver programas de formação de professores para atuar na área da Educação Especial;

III – responsabilizar-se pelo planejamento, acompanhamento e avaliação das ações dessa modalidade educacional;

IV – estabelecer parcerias com Universidades, Instituições de Saúde, Empresas, ONG's, Secretaria de Trabalho, Secretaria de Justiça e o Ministério Público, visando à melhoria da qualidade do atendimento aos portadores de necessidades educacionais especiais;

V – assegurar profissionais habilitados, recursos financeiros, técnicos, e materiais às unidades de ensino provendo-as, assim, das condições necessárias ao atendimento nessa modalidade educacional, com vistas a propiciar o desenvolvimento de ações eficazes, de

modo a promover o sucesso escolar dos educando e dar sustentabilidade à prática pedagógica na educação inclusiva;

VI – desenvolver programas de sensibilização e conscientização, junto à comunidade escolar e à sociedade, no sentido de melhorar e ampliar o atendimento às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais e superar preconceitos na perspectiva de educar para diversidade;

VII – assegurar aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, a acessibilidade aos prédios escolares, pela eliminação de barreiras não somente arquitetônicas, mas de qualquer outra natureza.

Art. 5º - São considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que, durante o processo educacional, apresentarem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que afetem a aquisição de competências de habilidades, próprias do nível de ensino ao qual está inserido;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, e

III – altas habilidades / superdotação.

Art. 6º - As escolas deverão organizar-se para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a propiciar o desenvolvimento das potencialidades desses educandos, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

§ 1º - Os serviços referidos no *caput* deste artigo, compreenderão salas de recursos, equipadas e dotadas com material de ensino-aprendizagem, apoio psicopedagógico serviços de intinerância e, ainda, a adoção de estratégias pedagógicas alternativas, visando a um atendimento que contemple as diferenças individuais e atendam às demandas de aprendizagem dos alunos, a serem oferecidos em outro turno.

§ 2º - O funcionamento das salas referidas no *caput* deste artigo poderão ser organizadas por pólos, com vistas ao atendimento de alunos de escolas de áreas circunvizinhas.

Art. 7º - Os currículos devem ser estruturados em conformidade com o estabelecido no art. 26, Capítulo II, da Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 – LDBEN.

Art. 8º - A prática da Educação Física e do Desporto deverá reger-se pelo que estabelece o artigo 26, §3º da Lei nº 9394/96 e considerar:

I – A natureza e o comprometimento da deficiência apresentada, respeitando a avaliação clínica a que o aluno tenha sido submetido;

II – as normas de segurança compatíveis com o tipo e o grau de deficiência apresentados.

Art. 9º - A avaliação do desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados quer em classes comuns, quer em escolas especiais e centros, deverá ser contínua e cumulativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, devendo processar-se conforme o preconizado pela LDB em seu art. 24, inciso V.

Parágrafo Único – Os alunos portadores de necessidades educacionais especiais incluídos nas classes comuns estarão sujeitos aos critérios de avaliação adotados para os demais alunos, mas com a utilização e adaptação dos instrumentais às necessidades dos alunos.

Art. 10 – As escolas deverão assegurar, via Projeto Pedagógico, metas, ações, metodologia e estratégias pedagógicas, de modo a possibilitar o êxito da aprendizagem de todos os alunos considerando, para tanto, as diferenças individuais e o ritmo próprio de aprendizagem e tendo como horizonte o sucesso escolar, de modo a que cada aluno possa construir sua presença no mundo, com o mundo e com os outros.

Art. 11 – A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, devendo constar do Regimento Escolar a sua estrutura organizacional.

Art. 12 – O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deverá ser feito em classes comuns, em qualquer etapa e modalidade da Educação Básica, mediante o apoio de profissionais especializados.

§ 1º - A escola deverá distribuir os alunos pelas várias classes, de modo que um maior número de pessoas aprenda a conviver com as diferenças e ampliem suas experiências, dentro do princípio de educar para a diversidade, não devendo haver numa mesma classe alunos portadores de mais de um tipo de deficiências.

§ 2º - A escolha da sala de aula onde o aluno será escolarizado terá como critérios a idade cronológica, sua maturidade física e social e suas experiências de vida.

§ 3º - A sala de aula que inclui alunos portadores de necessidades educacionais especiais não deverá ultrapassar o número de 25 alunos nos anos iniciais do ensino fundamental e o número de 35 alunos nas séries finais deste nível de ensino e no ensino médio, respeitando-se os seguintes critérios:

I – 02 alunos com deficiência mental (DM) por turma;

II – o máximo de 05 alunos com deficiência auditiva (DA) por turma;

III – o máximo de 05 alunos com deficiência visual (DV) ou visão sub-normal por turma.

Art. 13 – Deverá ser assegurada aos alunos portadores de dificuldades de comunicação e sinalização, a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o Sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, sendo necessário, para tanto, a presença, nas salas de recursos, do intérprete ou professor bilíngüe.

Art. 14 – Ao aluno que possui altas habilidades / superdotação deverá ser assegurado atendimento educacional adequado, por meio de atividades que propiciem o enriquecimento e o aprofundamento das atividades curriculares, de conformidade com sua capacidade cognitiva e visando ao seu desenvolvimento global, sem restringir-se às aptidões ou tendências reveladas.

Parágrafo Único – Ao aluno referido no caput deste artigo será permitido a conclusão da série ou etapa escolar em menor tempo, conforme o disposto no artigo 24, inciso V, alínea “c” da LDB e o explicitado no Projeto Pedagógico e no Regimento Escolar.

Art. 15 – A oferta da educação profissional para alunos com necessidades educacionais especiais, visando a qualificação dos mesmos para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, dar-se-á de acordo com o preconizado nos artigos 39 a 42 da Lei nº 9394/96, no Decreto 2.208/97, no Parecer 016/99 e na Res. nº 04/99 - CNE/CEB.

Art. 16 – Poderão existir, em caráter de excepcionalidade, centros e escolas de Educação Especial de natureza pública ou privada – particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, para atender alunos que apresentem deficiências graves ou múltiplas, requerendo, portanto, atenção especializada / individualizada nas atividades de vida autônoma e para o desenvolvimento psico-social.

§ 1º - Nas escolas referidas no *caput* deste artigo, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e a sua organização pautar-se no que estabelece o Capítulo II da Lei 9394/96, devendo nestes casos serem feitas adaptações curriculares.

§ 2º - De conformidade com o desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da Escola e do setor de Educação Especial, das Secretarias de Educação e a família, deverão proceder a uma avaliação do aluno com vistas ao seu retorno à classe comum.

§ 3º - No atendimento educacional aos alunos que apresentem as condições mencionadas no caput deste artigo, o ano letivo poderá ter temporalidade flexível,

possibilitando-lhes um tempo maior para cursar a série ou etapa da Educação Básica, consoante com o disposto no Regimento Escolar.

§ 4º - As escolas e centros de Educação Especial deverão cumprir um mínimo de 200 dias letivos e 800 horas estabelecidos pela LDB, para o Ensino Fundamental e o Médio, no seu art. 24, inciso I.

Art. 17 – As instituições de ensino poderão adotar o sistema de terminalidade específica, entendida como a Certificação de Conclusão de Escolaridade, para alunos com grave deficiência mental ou deficiência múltipla, fundamentada em avaliação psicopedagógica.

§ 1º - O histórico escolar dos alunos referidos no *caput* deste artigo deverá apresentar, de forma descritiva, as competências e habilidades adquiridas e explicitar as adequações curriculares significativas efetuadas, quando não lhes for possível atingir o nível de conhecimento exigido para conclusão do Ensino Fundamental.

§ 2º - Considera-se a idade limite de 18 (dezoito) anos para que seja atribuída a terminalidade referida no *caput* deste artigo para a conclusão do Ensino Fundamental, no Sistema Regular, devendo ser assegurado a alunos egressos desse sistema o acesso à Educação de Jovens e Adultos.

Art. 18 – O Sistema de Saúde e o de Ensino, em parceria, deverão organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas, face a tratamento de saúde que implique em internação em hospitais, clínicas e / ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º - O atendimento escolar em hospitais, clínicas e domicílios, deve ser oferecido de forma planejada e com acompanhamento pedagógico, de modo a possibilitar ao educando o reingresso na escola, sem prejuízos do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

§ 2º - Compete ao professor que atende a alunos, de que trata o parágrafo anterior, apresentar à escola relatório das atividades desenvolvidas, registro do período de atendimento para computação de freqüência e avaliação do rendimento da aprendizagem, a serem descritos na ficha individual do educando.

Art. 19 – Os atos de credenciamento, autorização e reconhecimento de centros e escolas de Educação Especial, Centro de Reabilitação, Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico, bem como quaisquer outros serviços, competem às Secretarias Estadual e / ou Municipal de Educação, após apreciação pelo respectivo Conselho de Educação que considerará o parecer técnico dos órgãos de Inspeção Escolar e de

Educação Especial e o dispostos na Res. 01/98 deste Colegiado, devendo ainda, constar do processo referente a esses atos o Projeto Pedagógico da Instituição.

Parágrafo Único – O projeto pedagógico de que trata o *caput* deste artigo deverá ser elaborado de conformidade com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9393/96 e seguir as mesmas diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e deste Colegiado para etapas e modalidades da Educação Profissional conforme seja o caso.

Art. 20 – A formação do professor para atuar em Educação Especial deverá processar-se em consonância com o estabelecido pela LDB – Lei n.º 9394/96 – artigo 59, inciso III e artigo 62 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes para a Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, modalidade Normal e nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior.

§ 1º - A formação de que trata o *caput* deste artigo será complementado por cursos de atualização / aperfeiçoamento ou pós-graduação.

§ 2º - Aos professores que já se encontram exercendo o magistério na Educação Especial ou que irão atuar junto a esses educandos, deverão ser garantidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de Pós-Graduação, pelas instâncias educacionais dos Estados e dos Municípios, de modo a possibilitar-lhes a competência técnica necessária para atender às demandas de aprendizagem dos educandos.

CAPÍTULO III

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 21 – A adoção das presentes normas será obrigatória a partir do segundo semestre de 2003

Art. 22 – Os casos omissos deverão ser submetidos à apreciação deste Colegiado.

Art. 23 – Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões Plenárias do Conselho Estadual “*Conselheira Marta Araújo*”, em Natal, 30 de Julho de 2003.

ANEXO B**LEI Nº 10.436 DE 24 DE ABRIL DE 2002**

LEI nº10.436 de 24 de abril de 2002 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

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.

Art. 2º 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.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir 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.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

ANEXO C

DECRETO Nº 5.626 DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005

DECRETO nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto 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.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e

IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

a) o ensino e uso da Libras;

b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e

c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em

exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

- I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;
- II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;
- III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;
- IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;
- V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;
- VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;
- VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;
- VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;
- IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e
- X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei no 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2004.

§ 1º As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no **caput**.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto no 3.507, de 13 de junho de 2000.

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no **caput**.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184o da Independência e 117o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad