

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MÁRCIA CUNHA SILVA COSTA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICA DOCENTE: tenho um aluno surdo em
minha sala. E agora?**

Fortaleza – CE

2013

MÁRCIA CUNHA SILVA COSTA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICA DOCENTE: tenho um aluno surdo em
minha sala. E agora?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Vanda Magalhães Leitão.

Fortaleza

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- C874e Costa, Márcia Cunha Silva.
Educação inclusiva e prática docente : tenho um aluno surdo em minha sala. E agora? / Márcia Cunha Silva Costa – 2013.
113 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Desenvolvimento linguagem e educação da criança.
Orientação: Profa. Dra. Vanda Magalhães Leitão.
- 1.Surdos – Educação – Genibaú(Fortaleza,CE). 2.Educação inclusiva – Genibaú(Fortaleza,CE).
3.Professores de ensino fundamental – Genibaú(Fortaleza,CE) – Formação. 4.Prática de ensino – Genibaú(Fortaleza,CE). 5.Análise de interação em educação.I. Título.

MÁRCIA CUNHA SILVA COSTA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICA DOCENTE: tenho um aluno surdo em
minha sala. E agora?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Aprovada em: 14/12 /2012.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vanda Magalhães Leitão (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Marilene Calderaro da Silva Munguba
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

*Ao meu filho, Kevin, por ser a melhor parte de mim.
E por encher meus dias de alegria.*

*A minha mãe, Adaias, por ser um exemplo de força
a ser seguido.*

*E meu marido, Daniel, que sempre me apoiou
nas minhas escolhas e me
substituiu nos momentos em que estive ausente,
no cuidado com o nosso filho.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer – uma palavra que tem vários significados e pode trazer várias significações – mas como agradecer a tantas pessoas que acreditaram em mim? Acreditaram que eu seria capaz de concluir um trabalho tão laborioso. Como dizer apenas um muito obrigada, pois são necessários vários? Vamos, porém, começar.

Primeiramente, agradeço a Deus, por todas as bênçãos e por permitir que tudo me fosse possível e pela força nos momentos de fraqueza. “O Senhor é a minha luz e a minha salvação; a quem temerei? O Senhor é a força da minha vida; de que me recearei?” Salmo 27.

Ao meu pai, Francisco Ronaldo Silva, que, mesmo com todas as suas limitações, sempre me apoiou e me amou incondicionalmente.

A minha mãe, Adaias Cunha Silva, que abdicou de sua vida para manter unida sua família e criar seus quatro filhos, com amor e determinação; que me ensinou os valores que tenho hoje – qualidades de uma grande mulher!

Ao meu marido, Daniel Costa, pela paciência e pelo incentivo incondicional durante todo o mestrado.

A minha avó, Maria Eutímia Pereira, a Matriarca, por ser um exemplo de mulher forte e batalhadora.

As minhas irmãs, Rosemary Rodrigues e Vera Silva, pelo apoio e orações destinadas a mim. E ao meu irmão, Marcos Paulo, que, embora distante, sei que torcia por mim.

Ao meu filho, Kevin Costa, por todo o seu amor e carinho, por compreender minha ausência; de chegar e me dar um beijo dizendo “mãe, boa noite, sei que a senhora não vai deitar comigo porque está estudando”. Ou quando, ao chegar perto de mim, falando algo de seu dia e me via aborrecida pela interrupção, dizia: “mãe me desculpe não vou mais te atrapalhar”.

A minha amiga Aleine Motta, pelo incentivo e força, ainda na seleção do mestrado, por seu carinho e paciência nas horas em que precisei.

Ao CNPq que financiou minha pós-graduação.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Vanda Magalhães Leitão, pelas muitas idas e vindas, pelo incentivo e pelo apoio durante o mestrado.

Aos meus amigos que fiz nesse período, por partilharem as mesmas

dificuldades.

Aos professores doutores Eliane Dayse e Ribamar Furtado, pelos seus ensinamentos e apoio ao meu trabalho, durante o curso.

Meu muito obrigada!

“Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove. E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo geral investigar as práticas docentes utilizadas para favorecer as interações linguísticas do aluno surdo inserido em uma sala de aula regular, em Fortaleza, ou seja, compreender como esses professores (as) ultrapassam as barreiras que a falta de uma língua compartilhada pode trazer ao desenvolvimento do seu trabalho docente. Seus objetivos específicos são: traçar o perfil do docente (formação, saberes); caracterizar o discente, sua trajetória escolar e suas experiências linguísticas e verificar quais as ações, estratégias e práticas do professor que favorecem as interações linguísticas na sala de aula. Para o aporte teórico, foram utilizados os seguintes autores em seus respectivos assuntos – Leitão (2003), Sacks (2007) e Skliar (2010) – sobre surdez e suas implicações; Bakhtin (1997) Vygotsky (1993,1994), no que concerne ao desenvolvimento da linguagem e sua importância para a formação de conceitos; Beyer (2010), Eizirik (2006), Oliveira (2009) e Souza (2008), trazendo algumas contribuições acerca de práticas inclusivas; e Perrenoud (2000), Tardif (2007) e Zabala (2008), no que tange às contribuições e informações sobre o fazer docente em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, pois consideramos fenômenos e suas interações com o meio. (GATTI e ANDRÉ, 2010). Adotou-se o estudo de caso, pelo fato de nos propiciar uma visão mais detalhada da realidade e dos acontecimentos da vida real (YIN, 2005). Para a coleta de dados, foi utilizada a observação direta, em uma sala de aula da quarta série do Ensino Fundamental I. Segundo Severino (2007), a observação trata-se de um procedimento que confere um acesso aos fatos cotidianos. Para tanto, foram utilizados os seguintes instrumentos: diário de campo, entrevistas semiestruturadas, filmagens e fotografias, tendo como objetivo principal o registro de todos os fatos e movimentos que ocorrem em uma sala de aula. Os resultados do estudo apontam para a identificação de fatores que dificultam as interações na sala de aula, tais como o desconhecimento do professor acerca da condição de surdez do aluno, o que pode interferir na adoção de práticas pedagógicas apropriadas ao desenvolvimento linguístico deste aluno.

Palavras-chave: Surdez. Prática docente. Inclusão no Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study aims to determine which teaching practices are used to facilitate the interactions of language in deaf students entered elementary school in Fortaleza, i understand how these teachers (as) outweigh the barriers that the lack of a shared language can bring development of their teaching. Has the following objectives: to determine and describe how was the inclusion of deaf students in the classroom; profile the teacher; characterize the student, their school and their linguistic experiences, identify and describe the physical and materials that can auxiliary language in the interactions between the teacher (a) and deaf child. For the theoretical contribution we used the following authors in their respective subjects: Piglet (2003), Sacks (2007) and Skliar (2010) about deafness and its implications; Bakhtin (1997) Vygotsky (1993, 1994) regarding the development of language and its importance to the formation of concepts; Beyer (2010), Eizirik (2006), Oliveira (2009) and Souza (2008) bringing some contributions about inclusive practices, and Perrenoud (2000), Tardif (2007) and Zabala (2008) with respect to contributions and information to teachers in the classroom. This is a qualitative research, because it takes into account all phenomena and their interactions with the environment (GATTI AND ANDRÉ, 2010). We adopted the case study at the same provide a more detailed view of reality and the events of everyday life (Yin, 2005). To collect data observations were made in a classroom of fourth grade of elementary school and I do not directives interviews with the management team and professor (a). Data were recorded in the field diary and through footage and photographs. The study results point to the identification of factors that hinder the interactions in the classroom, such as unfamiliarity with the teacher about the student's condition of deafness, which can interfere with the adoption of pedagogical practices appropriate to the linguistic development of this student.

Keywords: Deafness. Teaching practice. Inclusion in Elementary Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	American Sign Language (Língua Americana de Sinais)
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
FACED	Faculdade de Educação
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
IBC	Instituto Benjamin Constant
ICES	Instituto Cearense de Educação de Surdos
IISM	Imperial Instituto de Surdos Mudos
ILS	Intérprete de Língua de Sinais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
LSF	Língua de Sinais Francesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
UFC	Universidade Federal do Ceará
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WFD	World Federation of the Deaf

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	SURDEZ E INCLUSÃO ESCOLAR.....	18
2.1	O que é Surdez e o Significado desse Conceito.....	18
2.2	A construção da Identidade Surda.....	25
2.3	Inclusão Escolar e Aluno Surdo.....	29
2.3.1	Da Educação Especial à Escola Inclusiva: Caminhos Trilhados.....	30
2.4	Reflexões Acerca do Processo de Inclusão – Metas e Singularidades.	37
2.5	A Educação Inclusiva na Perspectiva da Surdez: uma educação bilíngue.....	40
3	AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS E SUA IMPLICAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA.....	45
3.1	Educação de Surdos: a Falta de uma Língua e sua Importância nas Concepções de Vygotsky e Bakhtin.....	45
3.1.2	A importância da Língua para Vygotsky e Bakhtin.....	51
3.2	A Língua de Sinais.....	55
4	A PRÁTICA DOCENTE.....	59
5	O PERCURSO EM ELABORAÇÃO.....	66
5.1	A Pesquisa Qualitativa.....	66
5.2	Caracterização da Instituição: o <i>Locus</i>	68
5.3	Caracterização do Sujeito e dos Informantes.....	69
5.4	Instrumentos de Coleta de Dados.....	71
5.4.1	Procedimentos.....	73
5.4.2	A Análise dos Dados.....	75
6	TENHO UM ALUNO SURDO. E AGORA?.....	77
6.1	Os Saberes e as Práticas Docentes.....	78
6.2	A Inclusão do Aluno Surdo.....	85

6.3	As Interações Linguísticas Propiciadas pela Prática Docente.....	91
	CONCLUSÃO	98
	REFERÊNCIAS	101
	APÊNDICES.....	108
	ANEXOS.....	113

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO

“A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações.”

Peter Mittler.

Em minha vida, quando optei pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Ceará, não tinha noção se realmente queria ser professora, se queria trabalhar em sala de aula. Fui me envolvendo com a vida acadêmica, amadurecendo, tentando acertar minhas escolhas e decidir a trajetória profissional.

Fiz algumas disciplinas na área de Educação Infantil, e algumas em movimentos sociais e educação do campo, mas sempre sem ter formulado qual seria meu caminho. Até que ingressei em uma escola particular de pequeno porte, na qual fui atuar na turma de Infantil V. E em minha sala de aula deparei uma criança surda. E agora, o que fazer? Essa foi a primeira pergunta que aflorou à minha mente. Estávamos perdidas eu, a minha coordenadora, a diretora e, mais do que todos nós, à criança; perdida e sozinha em seu mundo particular.

Foi aí que, no decorrer do curso de Pedagogia, tive a oportunidade de ser aluna da disciplina Fundamentos da Educação de Surdos, ministrada pela Professora doutora Vanda Magalhães Leitão. A referida disciplina tinha como objetivo esclarecer as dificuldades vivenciadas pelos sujeitos surdos, tanto em sua vida profissional quanto em sua trajetória educacional.

Meu interesse pela disciplina foi imediato, pois o meu despreparo para desenvolver práticas que pudessem promover o aprendizado da referida criança era latente, já que me faltava o essencial – uma língua em comum. A interação por meio de língua comum é que possibilitaria uma mediação adequada. Senti que precisava primeiramente conhecer seu mundo, as dificuldades e peculiaridades de criança surda. Ao olhar para aquela criança, senti a necessidade de me comunicar, de me fazer entender e de entendê-la, mas não havia essa possibilidade entre nós. Em busca de ajuda, optei por esta disciplina e fui apresentada a um mundo totalmente novo – a cultura surda e toda sua singularidade.

Na referida disciplina, tive contato com novas perspectivas. Conheci surdos independentes, porque, na minha ignorância, achava que o surdo era um deficiente que não seria capaz de viver sozinho no mundo. E como é belo estar enganada e descobrir como as pessoas são capazes de superar as dificuldades impostas pela vida!

Descobri nessa outra visão que o surdo é apenas diferente no seu modo de se comunicar, de ver o mundo, de sentir o mundo. Ser surdo não é ser incapaz, é apenas uma diferença que deve ser respeitada.

No decorrer do semestre, conheci algumas histórias de colegas que transitavam pela mesma situação que eu, a de ter em sua sala de aula crianças surdas, de sentirem a mesma incapacidade que eu sentia. Nas aulas, entendi que não seria capaz de me comunicar com aquela criança sem o auxílio da língua de sinais, sem penetrar seu mundo. Fui à busca de aprender mais e, nessa busca, tive a oportunidade de fazer o curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) ¹ oferecido pela Universidade Federal do Ceará. Isso não foi, porém, suficiente para que eu pudesse promover uma educação de qualidade para minha aluna. Somente no decorrer do curso compreendi por quê. Mesmo que eu fosse fluente na Libras, jamais poderia ensinar em duas línguas diferentes.

Foi nesse momento que me senti seduzida pela Educação Especial, em particular, pela educação de pessoas surdas e sua cultura. Conhecer o percurso histórico foi muito enriquecedor e esclarecedor. Percebi que, ao longo dos anos, a relação da sociedade com as pessoas deficientes passou por várias fases, conceitos e entraves. As pessoas deficientes, durante séculos, foram excluídas do convívio social, deixadas à margem da sociedade. E hoje se percebe uma exigência de inclusão de pessoas com deficiência em todos os segmentos da sociedade. O paradigma inclusivo ganha força com suporte em leis internacionais e nacionais como a Constituição de Federal de 1998 e a LDB, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Essas conquistas, inseridas na lei, foram resultados de vários anos de embates políticos e lutas sociais. Hoje a sociedade reconhece a dívida com os excluídos e tenta, por meio de normas, garantir à pessoa com deficiência a acessibilidade, permitindo, assim, que ele possa ser tratado com

¹Curso gratuito ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) a pessoas interessadas em conhecer e aprender a Língua Brasileira de Sinais.

igualdade na sociedade. E essa acessibilidade se reflete na inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino (SOARES, 2011; SILVEIRA e FIGUEIREDO, 2010; BEYER, 2010).

Como, porém, garantir esta inclusão sem pôr em pauta a qualidade da educação oferecida a estas crianças? Em busca de resposta a esta pergunta e a outras que surgirão no decorrer deste trabalho, me propus investigar o aspecto que mais me afligia no momento e, acredito a decisiva na vida escolar de uma criança: a prática docente, já que esta se reveste de vários saberes e competências de que o professor se apropria ao longo de sua profissão (TARDIF, 2011; ZABALA, 2008; LUSTOSA, 2009).

Vi que algumas pesquisas (BENEVIDES, 2011; TENOR, 2008; CAMPOS 2008 e outros) apontam para problemas relacionados ao processo de inclusão e aos problemas encontrados na prática docente. Por isso, são necessárias reflexões acerca da inserção do aluno com deficiência na escola regular, para que se possa propor soluções viáveis e práticas que garantam o real desenvolvimento desse aluno na sala de aula regular.

A prática docente está presente na vida de professores e alunos. O professor tem como responsabilidade desenvolver em sua sala de aula diversos procedimentos e técnicas que auxiliem e facilitem a aprendizagem de seus alunos.

Observando a prática do professor, a situação de ensino-aprendizagem, de como essas relações se estabelece em sala de aula, certamente, é possível configurar um perfil de intervenção professor-aluno quanto à influência dessa prática na interação linguística e, conseqüentemente, no desenvolvimento de alunos surdos; ressaltando seu aspecto histórico, já que essa relação é uma contínua, progressiva e de formação do sujeito.

As reflexões acerca da Educação Especial rumo à Educação Inclusiva é que poderão fornecer o conhecimento necessário das práticas que devam ser empregadas em sala de aula.

Do exposto surge assim, a questão norteadora desta pesquisa: quais práticas docentes são utilizadas para favorecer as interações linguísticas de alunos surdos inseridos numa escola regular do Ensino Fundamental na cidade de Fortaleza? O objetivo principal é investigar as práticas docentes utilizadas para favorecer as interações linguísticas do aluno surdo inserido em uma sala de aula regular. São objetivos específicos:

- traçar o perfil do docente (formação, saberes);
- caracterizar o discente, sua trajetória escolar e suas experiências linguísticas, e;
- verificar quais as ações, estratégias e práticas do professor que favorecem as interações linguísticas na sala de aula;

Com vistas a esses objetivos, darei continuidade ao meu caminho de pesquisadora, tentando responder aos questionamentos por mim mesmos levantados e esperando que essas respostas possam vir a contribuir com a melhoria da relação entre docente e discente na sala de aula.

Sendo assim, dividi este trabalho em sete partes. A primeira é esta, em que mostro meus motivos para a referente pesquisa, introduzindo a temática. Na segunda parte - Surdez e Inclusão Escolar – apresento as concepções sobre surdez, seu processo histórico, passando pela conquista da sua identidade, em que busco esclarecer que ela somente poderá ser formada se o surdo puder conviver com seus iguais, chegando até a formação da atual escola inclusiva, que se constituiu em um longo decurso de mudanças de paradigmas no correr dos anos. Encerro o módulo dando ênfase ao estabelecimento de uma escola bilíngue.

Dando sequência ao trabalho, no capítulo terceiro, intitulado – Aquisição da língua de sinais e sua implicação para o desenvolvimento linguístico da criança – embasado em Vygotsky e Bakhtin, procuro explicitar a importância da língua para a formação e aquisição dos conceitos, problematizando as concepções estabelecidas nesta área, com vistas a compreender o que ocorre no desenvolvimento linguístico relacionado à aquisição dos conceitos.

No quarto segmento – A prática docente – procuro suscitar discussões referentes à inclusão sob a óptica do professor, em seu esforço de adaptação, pautado apenas em sua experiência de vida. No contexto inclusivo, o docente está ainda em fase de formação de suas experiências, de seus saberes. Portanto, para justificar e entender o cotidiano da sala de aula, trago as ideias de Perrenoud (2000), Tardif (2011) e Zabala (2008), no que concerne às competências e suas práticas reflexivas, à constituição dos saberes docentes, à dinâmica da sala de aula, suas relações e interações com o outro.

No quinto capítulo, procuro esclarecer que passos percorri no decorrer desta pesquisa. Abordo as características da análise qualitativa, justifico a utilização do estudo de caso, fazendo uso, para a coleta de dados, de instrumentos como a

entrevista semiestruturada e a observação direta.

No último, e não menos importante, analiso os dados extraídos das entrevistas. Nesse capítulo, intitulado “Tenho um aluno surdo. E agora?”, partindo das categorias de análises estabelecidas, teço os comentários a respeito do meu objeto de estudo, do sujeito da pesquisa. Para tanto, emprego a análise de conteúdo das narrativas obtidas por via das entrevistas semiestruturadas.

Espero então, que os resultados obtidos com esta pesquisa possibilitem maior conhecimento sobre as dificuldades encontradas por professores que recebem em sua sala de aula alunos com necessidades educacionais diferenciadas. E, especificamente neste estudo de caso, de uma criança surda inserida em uma classe de ouvintes, sem a intermediação de um interprete que facilite o fazer docente, possam ser elaboradas propostas efetivas que venham a solucionar este problema.

CAPÍTULO 2 SURDEZ E INCLUSÃO ESCOLAR

“Um ser humano em contato com seu espaço cultural, reage, cresce e desenvolve sua identidade, isto significa que os cultivos que fazemos são coletivos e não isolados. A cultura não vem pronta, daí porque ela sempre se modifica e se atualiza, expressando claramente que não surge com o homem sozinho e sim das produções coletivas que decorrem do desenvolvimento cultural experimentado por suas gerações passadas”.

Karin Strobel

O objetivo deste segmento da dissertação é entender o significado da palavra surdo. Ser surdo não consiste em apenas não ouvir, pois existem outras implicações nesta denominação, como o conceito de identidade surda e da cultura surda, que serão tratados ao longo das discussões expressas nesta parte.

2.1 O que é Surdez e o Significado desse Conceito

Ao se falar em surdez alguns, já pensam em deficiência. A primeira imagem que se forma é de um sujeito incapaz de executar as tarefas cotidianas mais banais, e que esse sujeito vai depender de outros para o resto da vida. O que é ser surdo? Existe somente um tipo de surdez? Ao conhecer as dificuldades encontradas na escolarização do sujeito surdo, tive a nítida impressão de que meu conceito de surdez estava equivocado e que a palavra surdo englobava muito mais do que uma deficiência sensorial.

Em Leitão (2003) e Souza (2008), encontrei um resgate da história da educação de surdos, da prática docente com crianças surdas e da importância da língua de sinais como primeira língua na educação de surdos.

Já em Chaves (2003) descobri a importância de uma escola para surdos que valorizasse a língua de sinais. Nessas e em outras leituras, pude reelaborar minhas ideias acerca deste conceito. Vi que a história da surdez revela muito sofrimento, fato que é peculiar nas minorias exploradas e humilhadas.

Jean-Marc Itard (1775-1838), fundador da otologia e autor do primeiro

livro sobre as doenças do ouvido e deficiências da audição, encontrou nas crianças seu rico laboratório, executando extravagantes procedimentos médicos (SOUZA, 2008, p. 35), na tentativa de fazer o surdo ouvir. Aqui, deparei um conceito de surdez, o da surdez como doença que precisava de tratamento e de cura. Nela, os surdos são considerados anormais, pessoas diferentes que necessitavam de cuidados especiais.

Conforme (SANCHEZ, 1990, p. 84-85).

Nas escolas de surdos exigia-se como requisito prévio para ingressar, um estudo neurológico completo [...] De acordo com os resultados, se indicavam sofisticados e inúteis exercícios para melhorar a atenção, a memória, a motricidade grossa e fina, a coordenação viso-motora².

Recaiu a culpa apenas sobre a criança surda e sua falta de audição “[...] Aquele que não ouve tão bem, ou não percebe algumas manifestações sonoras na medida em que deveria, via de regra passa a ser distinguido como alguém com uma perda, com uma carência [...]”. (LULKIN, 2010, p. 40).

Durante mais de um século, porém, não foi notado que faltava apenas a comunicação adequada para o desenvolvimento da criança surda e que a comunicação se daria mediada por uma língua comum, a língua de sinais. Esse conceito, oriundo do método clínico-terapêutico, trouxe inúmeras consequências para o modo como a sociedade entendia a surdez. Várias foram às tentativas de normalização, de fazer com que o surdo falasse.

Sobre isto Leitão (2003, p. 81-82) ensina:

A, surdez, por estar inserida no campo da deficiência, passou, conseqüentemente, a ser manejada como tal. Foi, então, a partir dessa compreensão que surgiu uma série de recomendações com o propósito de tratar a surdez como se fora doença, de recuperar a percepção auditiva mediante o uso de próteses ampliadoras de sons e associado a treinamentos auditivos com ajuda de aparelhagem especial, enfim de “dar audição” ao surdo, no intento de fazê-lo falar, apesar da ausência da percepção e do entendimento da palavra emitida pelo outro.

Na busca incessante da cura para a surdez, o sujeito surdo foi submetido a procedimentos clínicos, que respaldaram práticas de oralização e de proibição do uso da língua de sinais, trazendo prejuízos incalculáveis na escolarização desses

² Tradução da autora.

sujeitos, já que um número [...] significativo de sujeitos surdos que passaram por vários anos de escolarização apresenta competência para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes [...]. (LACERDA, 2006, p. 163).

Com o fracasso das práticas oralistas³, que se fundamentaram no método clínico-terapêutico e, com o passar do tempo, os estudos realizados no campo da surdez, por outras áreas do conhecimento, “[...] fundamentalmente a linguística, a psicolinguística e a sociolinguística, rompem com o predomínio das concepções médica [...]”.⁴ (SÁNCHEZ, 1990, p. 125).

Dando lugar a um novo modelo de representação da surdez, o modelo pautado na aceitação das diferenças históricas, sociais e culturais⁵, ou seja, um modelo culturalmente visual (SOUZA, 2008).

Considerando esta discussão, traçam-se duas vertentes para o estudo da surdez – a de um modelo pautado na terapia e cura, a visão orgânico-funcional, que buscava a reabilitação da deficiência, e o outro, o modelo socioantropológico, que passa a respeitar a diferença da língua (SOUZA, 2008).

No modelo socioantropológico, a surdez é considerada, de acordo com Strobel (2008), uma diferença a ser respeitada e não uma deficiência a eliminar. O respeito à surdez significa considerar a pessoa surda como pertencente a uma comunidade minoritária com direito a língua e cultura próprias.

Trata-se de respeito pela expressão cultural surda com suas subjetividades, identidades, políticas, histórias, línguas, pedagogia e outros, sendo assim, o povo surdo se auto identifica como ‘surdo’, que formam um grupo com as específicas características linguísticas, cognitivas e culturais, sendo considerados como diferença. (STROBEL, 2008).

A autora exibe um quadro comparativo entre as representações da surdez. Nesta ilustração, ficam explicitadas as diferentes representações elaboradas pela sociedade sobre a surdez.

³ Práticas oralistas em que o surdo deveria ser ensinado a falar.

⁴ Tradução da autora.

⁵ Prática conhecida como bilinguismo, em que a criança surda aprende primeiramente a língua de sinais e posteriormente a língua na modalidade escrita.

Representação social	Representação de povo surdo
Deficiente	“Ser surdo”
A surdez é deficiência na audição e na fala.	Ser surdo é uma experiência visual.
A educação dos surdos deve ter um caráter clínico-patológico e de reabilitação.	A educação dos surdos deve ter respeito pela diferença linguística cultural.
Surdos são categorizados em graus de audição: leves, moderados, severos e profundos.	As identidades surdas são múltiplas e multifacetadas.
A língua de sinais é prejudicial aos surdos.	A língua de sinais é prejudicial aos surdos. A língua de sinais é manifestação da diferença linguística relativa aos povos surdos.

Quadro 1 – Quadro comparativo de representações sobre a surdez (STROBEL, 2008).

Sá (2002, p. 48-49) traz a seguinte definição de surdez:

[...] Uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem.

Antes de dar continuidade a esta discussão, esclareço que a surdez não existe em apenas um grau, mas sim em vários. Ressaltar essas diferenças é de suma importância para a continuidade deste trabalho, para, desde então, nos capítulos subsequentes, traçar as discussões necessárias ao entendimento das singularidades da criança surda numa sala de aula regular e a dificuldade que os professores têm de lidar com essas diferenças linguísticas que prejudicam, principalmente, as interações linguísticas que deveriam ocorrer no decurso do ensino e aprendizagem.

Para tanto se faz necessário conhecer os graus de surdez definidos pela Medicina. Explico, por oportuno, que essa definição dos graus de surdez parte da visão clínico-terapêutica, em que [...] a sociedade vê a surdez como uma deficiência que futuramente há de ser abolida através dos 'consertos' neurocirúrgicos

prometidos pela pesquisa médica [...]. (SÁ, 2002, p. 50). Para a comunidade surda, não existem graus de surdez, mas sim surdos e não surdos. E a palavra surdo tem significado de valoração da diferença e não da deficiência (SÁ, 2002). Assim sendo, o que se encontra explicitado na legislação brasileira poderia ser classificado como uma visão médica da surdez, já que ela estabelece graus para a definição do que é surdez.

Na legislação brasileira, a definição para a condição de surdez, referida como deficiência auditiva, encontra-se no Decreto de nº 3298, de 20 de dezembro de 1999, alterando pelo Decreto nº 5296, de 2 de dezembro de 2004, no seu artigo 5, parágrafo 1º, alínea b:

§ 1º Considera-se, para os efeitos deste Decreto:

l - pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

b) deficiência auditiva: 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; (BRASIL, 2004).

De acordo com o exposto, os graus de surdez são muito variados, sendo os surdos classificados quantitativamente de acordo com um exame de audiometria. Assim, de acordo com Novaes (2010), diz-se a surdez como leve – quando a criança percebe o som da fala; moderada – quando o indivíduo não percebe nitidamente todos os sons; severa ou profunda – quando a criança não percebe os sons nem a fala humana. O que se deve considerar, porém, são as diferenças ao se falar e pensar em educação de surdos, porque o importante aspecto ou quiçá o principal, a ser elencado é em qual momento essa surdez foi adquirida. Sacks (1998, p. 18) faz a seguinte colocação quanto ao tipo de surdez:

Não é apenas o grau de surdez que importa, mas principalmente a idade, ou estágio em que ela ocorre. David Wright, no trecho já citado, observa que perdeu a audição só depois de ter aprendido a língua, e (sendo assim) ele não é sequer capaz de imaginar como seria a situação para os que não tinham ou perderam a audição antes do aprendizado da língua.

Portanto, no tocante ao momento em que ocorre a perda de audição, destacou-se dois tipos de surdez – a surdez pré-linguística e a surdez pós-linguística, por se tratar de uma diferença qualitativa e que influenciará no modo como a pessoa se comportará nas suas relações com ela mesma e com o mundo –

consoante será abordado a seguir.

A surdez pré-linguística ocorre quando a pessoa já nasce surda ou quando perde a audição após o nascimento e antes da aquisição de uma língua. Os surdos pós-linguísticos perdem a audição depois de já terem iniciado a aquisição de uma língua (NOVAES, 2010). Em que sentido, no entanto, isso pode refletir na vida destas pessoas? Qual a real importância deste fato?

Quando uma criança perde a audição após a aquisição da língua oral, ela, muito provavelmente, não terá dificuldades em formar conceitos abstratos, em desenvolver pensamentos e em se comunicar com os outros. Dependendo da idade desta perda, ela não terá prejuízos cognitivos.

Quando se trata da surdez pré-linguística é possível a ocorrência de vários prejuízos pela falta de uma língua mediante a qual a criança possa estabelecer uma comunicação com o mundo. Na surdez pré-linguística, segundo Sacks (1998, p. 21),

[...] As pessoas assim atingidas – com surdez pré-linguística – encontram-se numa categoria qualitativamente diferente de todas as demais. Para essas pessoas, que nunca ouviram que não têm lembranças, imagens ou associações auditivas possíveis, nunca poderá ocorrer a ilusão do som [...].

Assim, esse tipo de surdez prejudica profundamente a criança que não tiver acesso à língua de sinais, em suas funções mais inatas, pois a ausência total de comunicação acarreta danos irreparáveis ao desenvolvimento cognitivo.

Com suporte nessas definições e classificações, políticas e práticas docentes foram adotadas para corrigir ou minimizar a deficiência dos surdos, surgindo assim, as vertentes da educação de surdos, que adiante explicarei.

Quatro são as vertentes encontradas na educação de pessoas surdas: Oralismo, Bimodalismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Neste tópico, trago as definições de cada vertente, como também suas implicações no processo educacional do surdo. Ressalto, porém, que, embora tenha optado pela divisão das vertentes, o Bimodalismo e a Comunicação Total são práticas oralistas, pois não consideram a língua de sinais como um código linguístico, e sim como um suporte ao desenvolvimento da fala nas pessoas surdas.

– Oralismo

Trata-se de uma prática baseada na concepção clínico-terapêutica, em

que, após o diagnóstico da surdez, se decidia qual seria o melhor procedimento a ser adotado para a correção daquela deficiência, “[...] corrigir a anormalidade, evitar a manifestação da diferença [...] fazer com que o surdo falasse igual aos ouvintes e impedir que se expressasse por sinais⁶.” (SÁNCHEZ, 1990, p. 60). Assim, o oralismo nascia como uma ideologia dominante, “[...] a palavra pura e viva, a palavra falada” (SKLIAR, 2010, p. 16). A proibição do uso da língua de sinais foi imediata e o surdo deveria deixar de ser surdo, deveria ser igual aos ouvintes, falar e entender o que lhe era dito na leitura labialensejando, assim, vários problemas, entre os quais o fracasso na escolarização dessas pessoas, a negação da sua condição de surdo, a perda do direito a uma língua, o estigma de ser deficiente, dentre outros.

– Bimodalismo

Em resposta ao Oralismo, cria-se uma prática intermediária, mas de base oralista. Esse novo modelo chama-se Bimodalismo, definido como uma prática ainda voltada para a correção da deficiência. Consistia no uso concomitante de sinais e práticas de oralização. Na realidade, o uso do sinal era apenas para dar suporte às práticas oralistas. Sacks (1998, p. 42) ensina que, “[...] Como se poderia esperar, existe a sedução do meio-termo – de que um sistema 'combinado', que combinasse sinais e fala, venha permitir aos surdos tornarem-se versados em ambas as línguas [...]”. Logo se viu, porém, que esse sistema não supriria as necessidades educacionais dos surdos, haja vista que são duas línguas de estruturas diferentes, não podendo ser combinadas. Para esse autor (1998, p. 42) “[...] não é possível transliterar uma língua falada para a língua de sinais palavra por palavra ou frase por frase – suas estruturas são essencialmente diferentes [...]”.

– Comunicação Total

Surge, segundo Sánchez (1990, p. 136), dos Estados Unidos, uma nova ideia que prometia revolucionar toda a educação de surdos, a Comunicação Total. Desse modo, os surdos poderiam ser educados com a utilização das duas línguas. Sánchez (1990, p.136-137) define a Comunicação Total como “[...] uma filosofia que pede a incorporação dos modos de comunicação apropriada – auditiva, manual e oral – com o fim de assegurar uma comunicação efetiva com e entre as pessoas com deficiência auditiva [...]”⁷ . “[...] Para a Comunicação Total tudo tem o mesmo

⁶ Tradução da autora

⁷ Tradução da autora

valor”⁸ (SÁNCHEZ, 1990, p. 136). A real intenção desse método era a de associar os sinais aos métodos orais, com o propósito de propiciar a integração do surdo à sociedade.

Existe a forte crença de que as vertentes retrocitadas adotam uma conotação que Perlin (2010) denomina de “ouvintismo”, por se tratar de uma postura em que o sujeito surdo perde o direito a sua identidade, ficando exposto, mesmo tendo acesso à língua de sinais, à dominação da cultura ouvinte. Perlin (2010, p. 59) define o ouvintismo como “[...] uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade”.

– Bilinguismo

O Bilinguismo privilegia o direito da pessoa surda de usar sua língua natural⁹ e assim se desenvolver sem nenhum prejuízo linguístico, social e cultural. Daí se desenvolve uma prática pedagógica que contemple a língua de sinais, juntamente com a modalidade da língua escrita. Santos (2006) afirma que essa abordagem difere das outras pelo fato de valorar e acreditar que a língua de uma comunidade não se aprende na escola, mas sim no convívio e nas interações sociais. Evidencio o fato de que esta modalidade será detalhada em outro momento¹⁰.

Após conhecer as vertentes da educação de surdos e suas peculiaridades apresentarei no item que segue as discussões referentes à construção da identidade surda, já que a mesma é afetada pelo tipo de escolarização propiciada ao surdo.

2.2 A Construção da Identidade Surda

Autores como: (SKLIAR, 2010; PERLIN, 2010; STROBEL, 2008), debatem a importância e a valorização da língua de sinais e sua inserção na vida da criança surda o mais cedo possível, para que o sujeito surdo tenha conhecimento e consciência de sua realidade, a fim de, só assim, formar sua identidade. “Além das crianças surdas possuírem a potencialidade da aquisição da língua de sinais, elas tem o direito de se desenvolverem numa comunidade de pares, e de construir

⁸ Tradução da autora

⁹ Segundo Quadros (2008) a língua natural é aquela adquirida de forma espontânea proporcionada pelo contato com outras pessoas que falam a mesma língua.

¹⁰ O tema do Bilinguismo será abordado de forma detalhada posteriormente, pois será desenvolvido quando me reportar à escola bilíngue.

estratégias de identificação [...]”. (SKLIAR, 2010, p. 27). Além do conhecimento de seus pares, esse direito atribui à oportunidade das crianças se desenvolverem em sua comunidade, com seus modelos surdos, para que suas representações não sejam de ouvintes, mas sim de pessoas surdas, assim como são.

O que se entende por identidade? E por identidade surda? Hall apud Perlin (2010, p. 52) traz uma interessante definição de identidade a qual recorro para fins deste estudo, “[...] A identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições.” E mais,

- As identidades são contraditórias, se cruzam, se deslocam continuamente;
- As contradições cruzam grupos políticos ou mesmo estão na cabeça de cada indivíduo;
- Nenhuma identidade pode alinhar todas as diferentes identidades como uma identidade mestra;
- A erosão da identidade mestra faz emergir novas identidades sociais pertencentes a uma base política definida pelos novos movimentos;
- A identidade muda de acordo como o sujeito é interpelado;
- A identidade cultural é formada através do pertencimento a uma cultura. (PERLIN, 2010, p. 53).

Com procedência nessa visão, é perceptível o fato de que a identidade está constituída na subjetividade de cada ser, na compreensão que se tem “sobre o nosso eu” (SÁ, 2002, p. 100).

Outro conceito a ser tratado é o de cultura, pois não se pode falar em identidade, sem o entendimento de que ela perpassa a cultura. Assim, apenas para conhecimento da definição, me adentro na compreensão de Novaes (2010, p. 56), ao acentuar que:

[...] compreender cultura como um processo de desenvolvimento histórico-social, que se dá por meio da construção de uma linguagem e identidades próprias, em um determinado espaço físico, por um determinado período, entre um grupo de indivíduos que se interagem.

Essa interação é o que propicia o desenvolvimento da cultura de um povo ou uma comunidade. Com respaldo na definição de cultura, a comunidade surda luta pelo reconhecimento de sua cultura, de modo de ver o mundo. E essa luta perpassa o reconhecimento e o fortalecimento da sua língua natural a língua de sinais. Na perspectiva de Strobel (2008, p. 24):

Dentro do povo surdo, os sujeitos surdos não diferenciam um de outro de acordo com o grau de surdez, e sim o importante para eles é o pertencimento ao grupo usando a língua de sinais e cultura surda que ajudam a definir as suas identidades surdas.

É válido, então, concluir que os surdos veem o mundo de forma diferente, suas relações transcendem o espaço visual e existe para eles um conjunto de ações que os diferencia dos ouvintes. O surdo percebe o mundo a sua volta por meio de sua visão. A criança surda, filha de pais ouvintes, sofre porque seus pais não percebem o mundo conforme ela o vê. Parte daí a necessidade de a criança surda ter contato o mais cedo possível com outros surdos, para que a mesma possa ter acesso e conhecimento a sua cultura e formar sua identidade, pois,

Assim como ocorrem com as diferentes culturas, a cultura surda é o padrão de comportamento por sujeitos surdos compartilhadas: a experiência trocada com os seus semelhantes, quer seja na escola, nas associações de surdos ou encontros informais, com isto origina a identificação como pertencente a um povo distinto caracterizado por compartilhar língua de sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização (STROBEL, 2008. p. 61).

A cultura surda, como diferença, serve de ponto de partida para a discussão da identidade surda, pois esta é constituída dentro da representação de cultura. Por exemplo, suas experiências visuais, linguísticas, vida social, dentre outras, fazem parte da formação de determinada comunidade, que compartilha essas experiências mediadas por uma língua, no caso do surdo, uma língua viso espacial, a língua de sinais. A criança surda, ao ter acesso à língua e ao contato com outros surdos, tem ainda, acesso às informações e ao conhecimento do dia a dia. Essa aproximação permite o estabelecimento da sua identidade. (PELIN, 2010, p. 63), acentua que:

O adulto surdo, nos encontros com outros surdos, ou melhor, nos movimentos surdos, é levado a agir intensamente e, em contato com outros surdos ele vai construir sua identidade... Uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo. É a consciência do ser definitivamente diferente e de necessitar de implicações e recursos completamente visuais.

E mais, “[...] O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem” (PERLIN, 2010, p. 54). Por conclusão, na falta de seus pares, fica improvável que o surdo consiga estabelecer sua identidade com a naturalidade de sua visão espacial, pois, na lição de Perlin (2010, p. 56),

[...] A cultura surda como diferença se constitui como atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximado da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Já afirmei que ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. Sugiro a afirmação positiva que a cultura surda não se mistura à cultura ouvinte [...].

Essa cultura é formadora da identidade surda, mas essa autora expressa alguns tipos diferentes de identidade, os quais denominam de categorias: 1. Identidades surdas - quando o surdo vive dentro da comunidade de surdos, fazendo uso da comunicação visual; 2. identidades surdas híbridas - surdos que nasceram ouvintes, adquiriram a língua oral e depois se tornaram surdos; 3. Identidades surdas de transição - é quando o surdo sai do domínio do “ouvintismo” e passa para sua experiência viso espacial; 4. identidade surda incompleta - são surdos que tentam viver de acordo com o “ouvintismo”, negando sua identidade surda; 5. Identidades surdas flutuantes- são os surdos que vivem sem saber de qual comunidade faz em parte, não se comunicam com os ouvintes, falta a palavra, e não se comunicam com os surdos; faltam os sinais.

Torna-se interessante nesta discussão é o fato de que os surdos e a comunidade em geral precisam ser conscientizados da importância da língua de sinais para a formação de uma identidade surda. Trazendo esta discussão para o campo da educação, mais precisamente para a escola inclusiva, a preocupação gravita ao redor de como uma criança surda poderia desenvolver sua identidade sem ter contato com seus semelhantes. Em resposta, reporto-me a Skliar (2010, p. 28) ao acentuar que:

A surdez é uma experiência visual [...] E isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva.

Para que o surdo possa viver e conviver com seus iguais, faz-se necessária uma escola que dê essa possibilidade e que ele possa adquirir naturalmente a língua de sinais – como fazem as crianças ouvintes, que naturalmente são influenciadas pela sua cultura, pois assim que nascem são expostas e estimuladas pela família por via da língua oral. A criança surda, filha de pais ouvintes, perde esse contato, ficando exposta a uma comunicação pobre ou

quase nula, por algum tempo, até que se desenvolvam os sinais caseiros¹¹. Trata-se de um tipo de língua que serve como uma comunicação entre os familiares e a pessoa surda, mas desta linguagem emerge um problema: um vocabulário pobre e restrito a algumas palavras que servem apenas para a comunicação de suas necessidades básicas, como comer ou ir ao banheiro.

Então, se existe uma criança surda que não adquiriu ainda a língua de sinais, surge o seguinte questionamento: como se dará a formação da identidade desta criança se a mesma for inserida em uma escola regular? Para tentar responder à indagação, trago no tópico seguinte as discussões sobre a escola inclusiva e as dificuldades encontradas na transição da Educação Especial à Educação Inclusiva, como também os desafios impostos ao professor para a inclusão do sujeito surdo em uma sala de aula regular.

2.3 Inclusão Escolar e Aluno Surdo

De acordo com Aurélio Buarque incluir significa inserir, introduzir, fazer parte. O assunto inclusão escolar está presente em vários estudos e discussões na esfera educacional e política, consoante Mittler (2003, p. 25), [...] esse conceito de inclusão envolve um repensar radical da política e da prática e reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento [...].

O que seria necessário para que as pessoas com deficiência tivessem todas as suas necessidades educacionais atendidas na escola? Essas são questões que vêm à tona quando a expressão inclusão escolar é mencionada.

No âmbito da inclusão escolar, tratarei do aluno surdo em uma escola regular, não deixando de falar de suas experiências escolares e as singularidades encontradas neste processo. O aluno surdo está inserido em uma cultura ouvinte, portanto, dependente das relações estabelecidas pelo acesso à língua. E é sobre este aspecto, o da diferença linguística, que demando o conhecimento necessário para o esclarecimento de algumas dessas questões, e, para tanto, trilho o caminho

¹¹ ALMEIDA, (2010, p. 16) define os sinais caseiros como [...] ser a gestualidade (língua de sinais caseiros) – usada pelos alunos e por todos aqueles que não sabem línguas de sinais – um tipo de conhecimento pertencente à mesma modalidade perceptual aplicada à língua de sinais, porém apresentando algumas características diferentes.

cronológico da Educação Especial à Escola Inclusiva, do processo e também das leis que surgiram nesse percurso.

2.3.1 Da Educação Especial à Escola Inclusiva: Caminhos Trilhados

As pessoas com deficiência, como mostra a historiografia, sempre foram tratadas de forma desrespeitosa, perversa e muitas vezes eram até impedidas de viver por causa de sua deficiência. Sua aparência física determinaria seu destino. Tem-se como exemplo: “[...] Nas cidades gregas de Atenas e Esparta havia uma lei que não apenas defendia como também fomentava o genocídio de crianças com deficiência [...]” (BEYER, 2010, p. 14). Com o passar do tempo, a história muda um pouco, não mais seriam assassinadas, apenas ficariam isoladas em suas casas na dependência de seus familiares, pois a elas somente seria destinado o tratamento de saúde. A educação seria direito de todos e dever do Estado, mas, segundo Beyer (2010, p. 14), a lei da obrigatoriedade escolar se estende a todas as crianças exceto aquelas com deficiências física e mental¹² que não tinham o direito de frequentar uma escola pública.

No século XIX, com o advento de vários estudos especializados, com o intuito de compreender o que acontecia com essas pessoas, foram surgindo orfanatos, asilos e locais para reabilitação. Esses locais eram especializados no atendimento a essas pessoas. No século XX, surgiram os materiais de apoio, como bengalas, cadeiras de rodas e aparelhos auditivos, possibilitando, em alguns casos, uma melhoria na qualidade de vida, pois as escolas especiais [...] integram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar [...] (BEYER, 2010, p. 14). Foram criadas várias escolas especiais com o intuito de receber e reabilitar os que não eram 'normais' ou iguais aos outros. É preciso, no entanto, deixar claro que o atendimento a esses grupos era sempre terapêutico e não no sentido de socialização, de integração à sociedade.

No Brasil, não foi diferente, pois uma das primeiras iniciativas de correção ocorreu no ano de 1854, quando D. Pedro II fundou no Rio de Janeiro a primeira escola para cegos, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, futuro Instituto Benjamin Constant (IBC). Três anos depois, em 1857, foi fundado o Imperial Instituto dos

¹² Embora a expressão não seja mais utilizada, o autor dele faz uso para se reportar à época em que os vocábulos estavam em voga.

Surdos Mudos¹³, que em 1957 passou a ser chamado de Instituto Nacional de Surdos (INES). Em 1935, no Rio de Janeiro, Helena Antipoff criou a Sociedade Pestalozzi, para o atendimento a pessoas com deficiência intelectual e, em 1954, também no Rio de Janeiro, nasceu a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). (BÜRKLE, 2010), (BENEVIDES, 2011), (LEITÃO, 2008). Destaca-se a importância dessas entidades, por não serem governamentais, mas sim, instituições privadas. De fato, porém, a preocupação do Brasil com a Educação Especial ocorreu com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A LDB, Lei nº4024/61, aprovada em 1961, consolidou a luta pela democratização do ensino, podendo ser considerada o princípio da Educação Especial no Brasil (KASSAR, 2006); (BENEVIDES, 2011); (TENOR, 2008). O documento, no seu capítulo III, título X, destina dois artigos para a educação dos excepcionais¹⁴.

Art.88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na sociedade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimo e subvenções (BRASIL, 1961).

A lei deixa uma lacuna ao propor a educação especial como opção de atendimento “dentro do possível” na escola regular, ficando o Poder Público desobrigado de reorganizar o sistema de ensino para que ele pudesse receber as pessoas com deficiência. O artigo nº 89, da mesma lei, estimula a iniciativa privada a se ocupar da Educação Especial, pois prevê ajuda financeira a quem se interessasse por este atendimento. Assim, surgem várias instituições destinadas ao atendimento das pessoas ditas especiais. Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), (REDIG, 2010); (MIRANDA, 2008) um órgão que

¹³ Segundo Lulkin (2010, p. 38), a primeira escola para surdos no Brasil foi [...] fundada pelo professor francês Ernest Huet - surdo congênito, ex-aluno do INJS de Paris- que chegou no Brasil em 1855, com a intenção de fundar uma casa de abrigo e ensino para os surdos. Huet obteve apoio do Reitor do Imperial colégio Pedro II e conseguiu, para funcionamento provisório do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos (atual INES), uma sala no Rio de Janeiro [...].

¹⁴ Termo utilizado das décadas de 1950 a 1990 para designar, primeiramente, pessoas com deficiência intelectual, posteriormente, começa a ser usado para designar pessoas tanto com inteligência acima da média quanto abaixo da média. Atualmente utiliza-se o termo deficiência intelectual (SASSAKI, 2002).

tinha como responsabilidade definir as metas governamentais para a Educação Especial, promover o atendimento à pessoa com deficiência em todo o Território Nacional e que passaria a ser de responsabilidade do sistema público. “[...] A legislação sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional é revista e, em 1971, a Lei Educacional nº 5.692 é sancionada. Nessa Lei, é proposto o atendimento dos alunos repetentes nos serviços de educação especial [...]” (KASSAR, 2006, p. 122), ocasionando um significativo aumento desse tipo de serviço em todo o País.

O que mais preocupava, porém, em relação a essas classes era o tipo de atendimento prestado aos seus alunos, pois os modelos utilizados estavam pautados nos moldes de um tratamento clínico-médico.¹⁵ As pessoas com deficiência e as que não se adequavam às salas comuns passaram a frequentar locais específicos para elas, tendo esses o mister de integração e correção de suas deficiências. Sasaki (2005) define alguns paradigmas da integração como sendo a inserção da pessoa com deficiência nos espaços sociais que ela pudesse frequentar e que os espaços não precisariam ser modificados, e a ida dessas pessoas a ambientes separados, como, por exemplo, as escolas especiais ou salas especiais para as pessoas com deficiência. Desse modo,

[...] a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que a pessoa com deficiência deve procurar tornar-se mais aceitável pela comunidade. A integração sempre procurou diminuir a diferença da pessoa com deficiência em relação a maioria da população, por meio da reabilitação, da educação especial e até de cirurgias, pois ela partia do pressuposto de que as diferenças constituem um obstáculo, um transtorno que se interpõe a aceitação social. (SASSAKI, 2005).

Quanto à escolarização existiam duas opções: uma era a escola regular, desde que, esses alunos com deficiência fossem capazes de acompanhar os alunos não deficientes; a outra era a escola especial, onde o aluno teria um acompanhamento de especialistas dedicados à correção de suas deficiências, para depois integrá-los à sociedade. Em nenhuma dessas iniciativas, identificou-se a preocupação com a aceitação da deficiência, mas sim uma tentativa de correção da pessoa deficiente e que a sociedade não, até esse momento, se adaptou a essas

¹⁵ Termo empregado para definir o tratamento dispensado às pessoas com deficiência. Segundo Beyer (2010) esse paradigma induz a busca pelas causas da doença e sua cura, um olhar de um médico e não de um educador.

peessoas. Elas foram somente tiradas do convívio familiar e social. “[...] Até alguns anos atrás o quadro da educação especial encontrava-se muito claro. As crianças com deficiência eram atendidas nas escolas especiais, e as crianças ditas normais nas escolas regulares [...]”. (BEYER, 2010, p. 11). Em meados de 1990, é que se viu uma preocupação em inserir, incluir pessoas com deficiência na sociedade.

Viu-se a necessidade de adaptação, de inclusão, de reformulação das leis, dos locais de atendimento. Esse debate encontra-se respaldado na Declaração Universal dos Direitos Humanos que, em 1948, foi proclamado pela ONU, ressaltando o valor da vida humana, o respeito à liberdade e dignidade, como está claro em alguns de seus artigos registrados abaixo:

Artigo 1 Todas os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 3 Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 7 Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo 26 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades [...].

De fato, a Declaração Universal dos Direitos Humanos serviu de fonte de inspiração para a criação de vários documentos e deu início a uma série de modificações ocorridas na sociedade. A ideia de uma sociedade inclusiva surge respaldada por esses documentos. As pessoas com deficiência passam a ter seus direitos de liberdade, dignidade e respeito à vida valorizados e respeitados.

Assim, a Educação Especial trilha um diferente caminho, uma nova vertente evolui para uma proposta de educação inclusiva, a qual se pode chamar de um novo princípio educacional que vem se concretizar com dois importantes encontros internacionais, como anota (BEYER, 2010, p. 28), “[...] Os encontros em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e em Salamanca, na Espanha, em 1994, vieram a confirmar este movimento internacional [...]”. Portanto, a Conferência Mundial de Educação Especial e a Declaração de Salamanca tornaram-se segundo (BAPTISTA, 2006, p. 17) um “[...] documento histórico para a educação especial [...]”.

Desses dois encontros, são efetivadas algumas políticas que dão suporte à elaboração de leis, tais como: o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispendo sobre Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em que a Educação Especial passa a ser vista como modalidade de ensino complementar à educação regular; a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determina que

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

Com a realização da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência¹⁶, cria-se no Brasil outro importante documento: o Decreto nº 3.956/2001¹⁷, por meio do qual, em sua página 03, o Brasil adota as diretrizes estabelecidas na Convenção da Guatemala (1999).

Das diretrizes desse Decreto, surgem outros paradigmas para a educação do Brasil, que repercutiram em todas as escolas e nos cursos de formação de professores que seguindo a mesma linha, também são regulamentados pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura e graduação plena.

Após esse decreto, outro significativo documento é lançado em 2007 – O Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE) – que estabelece as diretrizes voltadas para a Educação Especial, como formação de professores, a implantação de salas com tecnologias que possam facilitar o aprendizado das pessoas com deficiência, as reformas na estrutura das unidades educacionais para facilitar a acessibilidade e várias outras medidas que atendam às especificidades de cada aluno.

Chega-se, então, a um dos documentos mais importantes na perspectiva

¹⁶Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência realizada em 28 de maio de 1999, na Guatemala. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 02 de janeiro de 2012.

¹⁷Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/pessoa-deficiencia/d3956.2001_conv_elim_discr_pessoascomdeficiencia.pdf. Acesso em: 02 de janeiro de 2012.

da educação inclusiva, aprovado no ano de 2007: a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, este foi elaborado por um conjunto de educadores que seguiram as diretrizes do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação. Os objetivos dessa política, de acordo com o Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007 são:

[...] acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/super-dotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL-MEC/SEESP, 2007).

Assim sendo, na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cria-se a necessidade de dar suporte a um atendimento de qualidade aos alunos e de superação das dificuldades impostas pela deficiência, estabelecendo metas a serem cumpridas, tanto por parte da gestão escolar quanto dos professores, lançando um desafio ao sistema escolar de receber essa nova demanda de crianças e dar suporte tanto estrutural quanto de pessoal qualificado.

É possível assinalar como uma das iniciativas de atendimento qualificado a criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentado pelo Decreto Presidencial nº 6.571, de setembro de 2008, revogado pelo Decreto nº 7611 de 2011, ficando estabelecido em seu art. 2º que

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o *caput* serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e

na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

As salas de AEE foram criadas com a intenção de suprir as necessidades impostas pelo atendimento a crianças com deficiência na sala regular. (LUSTOSA, 2009). Com efeito, foram disponibilizadas salas de recursos multifuncionais em que o aluno deve ser atendido no horário diferenciado da sala de aula, pois ele não tem a intenção de substituir a sala regular, mas sim de fornecer um suporte ao aluno com deficiência.

Esse atendimento visa complementar os serviços prestados na sala regular, dar um suporte as crianças com necessidades educacionais diferenciadas. Sendo ofertado no turno diferente da sala de aula preferencialmente, na mesma escola que a criança estuda. Lustosa (2009, p. 25) destaca as seguintes atividades que são desenvolvidas nas salas de AEE: disponibilização do ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, comunicação alternativa, oferta de tecnologia assistiva, adequação de material pedagógico, dentre outros.

A implementação das salas de AEE pretende viabilizar uma escola inclusiva de qualidade. Assim, encontra-se nos paradigmas propostos uma valorização do ser humano e o respeito às diferenças inerentes à sociedade. Para que a inclusão, porém, ocorra de fato, faz-se necessária uma mudança social e política, cabendo ao setor público viabilizar a aplicação dessas políticas públicas, não bastando, apenas, a criação de leis, mas que essas leis possam ser cumpridas de forma a atender com qualidade a todos, visto que a educação inclusiva é um pressuposto da democracia. Para tanto, passarei ao próximo ponto, trazendo estas reflexões na tentativa de viabilizar a inclusão.

2.4 Reflexões acerca do Processo de Inclusão: Metas e Singularidades

O ato de incluir não passa apenas pelo processo de inserção do aluno com deficiência na escola, mas sim, de atender esse aluno juntamente com os outros, sem que o aluno com deficiência seja tratado de forma diferenciada. Mas como viabilizar um projeto como o da inclusão no âmbito da escola? A grande, porém, questão é se as condições das escolas viabilizam a possibilidade do projeto da educação inclusiva. Segundo Beyer, (2010, p. 56)

[...] Há um descompasso muito forte entre o que se propõe e se quer, em termos de lei, e a viabilidade operacional do sistema escolar [...] o hiato é significativo entre o ideal integracionista/inclusivista, e os recursos humanos e materiais disponíveis.

E no que concerne aos educadores, que representação social fazem do aluno com deficiência? Mittler (2003, p. 25) exprime que,

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

E mais, pelo exposto acima, tem-se a consciência de que a inclusão não é um processo fácil. Concordando com Mittler (2003), Silveira e Figueiredo (2010, p. 11) quando acentuam que,

A fim de que a escola se torne de fato, para todos, são necessárias transformações nas concepções de ensino que resultem em ações que privilegiem atenção à diferença e a diversidade. A escola deve se preocupar especialmente com um currículo e práticas pedagógicas que tenham como ponto de partida o reconhecimento das diferentes situações sociais, cognitivas e culturais existentes na sala de aula. Os estudos sobre a aprendizagem no contexto da diferença ainda não se encontram consolidados na escola, pois, embora essa instituição tenha avançado no processo de inclusão, ainda se utiliza de práticas e mecanismos que reforçam a ideia de limitação do aluno, com ações de reprovação, atendimento clínico, apoio pedagógico, dentre outros recursos conhecidos como auxiliares das dificuldades de aprendizagem.

As autoras propõem uma mudança nas práticas pedagógicas, já que existe um reconhecimento das diferenças, faltando apenas os saberes necessários ao desenvolvimento das necessidades individuais dos alunos, para que eles se tornem sujeitos de suas ações. O principal desafio desses educadores é a questão didática, da prática na sala de aula, em como acolher as diferenças, pois, como visto a pouco, as escolas ainda se encontram em fase de ajuste, adaptação.

Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 23) “[...] os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares.” Para que isso aconteça, no entanto, se fazem necessárias mudanças, não só estruturais, mas também de atitudes perante as diferenças. Concordando com o exposto, Lustosa (2009, p. 34) traz a seguinte afirmação,

[...] no caso da inclusão de alunos com deficiência no sistema comum de ensino, é preciso remover as barreiras, que vão desde a ordem das atitudes, da acessibilidade e aquelas da ordem específicas das práticas pedagógicas na escola e na sala de aula.

As reflexões sobre a inclusão vão além da escola, pois perpassam o poder público e a sociedade como um todo. Não se pode pensar em uma escola inclusiva se não há uma sociedade inclusiva. O Poder Público, em forma de leis e incentivos, deve garantir e prover a formação de uma política que dê o suporte necessário ao pleno desenvolvimento dessa escola inclusiva. Ainda, de acordo com Lustosa (2009, p. 36),

[...] para existir uma escola inclusiva, que respeita e valoriza a diversidade e a diferença como inerente ao humano, são necessários investimentos consistentes na inovação e no desenvolvimento da escola e, ainda, na formação de seus professores (formação inicial e continuada, palestras, debates e socialização de pesquisas acadêmicas e experiências exitosas etc.).

São várias as discussões em torno da educação inclusiva. Defensores e críticos travam verdadeiras batalhas para postular seus pontos de vista, mas o que se vê é uma difícil realidade no sistema educacional brasileiro, não só em relação à proposta da inclusão escolar, mas também ao sistema como um todo. A realidade por mim encontrada na escola onde faço minha observação corroboram as dificuldades da comunidade escolar. Pude constatar de perto a dificuldade encontrada pela professora com seus alunos. Assim, faço o seguinte questionamento: como garantir

que a lei não fique somente em suspenso e se concretize de fato em ações que possam viabilizar o processo de inclusão escolar? O que se encontra de resposta a este questionamento, no entanto, parece recair sobre a figura do professor.

O docente figura como agente principal no sucesso da proposta inclusiva. Alguns autores como Beyer (2010); Mittler (2003), dentre outros, confirmam essa ideia acerca do papel do professor e sua prática pedagógica para o sucesso da inclusão.

Como ensina Beyer (2010, p. 63), porém,

Se não houver o comprometimento, a disposição, a convicção dos sujeitos participantes, pais, professores e gestores, de que a educação inclusiva é o melhor caminho para uma inclusão social mais efetiva das crianças com deficiência, com o esforço e o sacrifício compartilhado entre cada um desses agentes, tal projeto fracassará.

Voltando ao título deste tópico, metas e singularidades, digo que as dificuldades são inúmeras e grandiosas, mas as metas somente serão alcançadas se houver um comprometimento que perpassa toda a comunidade, não só a escolar, mas também a sociedade em todas as suas esferas, provocando mudanças no pensamento e nas atitudes de cada cidadão. Eis aqui o desafio que Baptista (2006, p. 76) descreve bem:

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um.

No cerne destas discussões trago, à tona a Educação de Surdos, por se tratar de um tema em debate constante, já que ele não envolve apenas a inclusão escolar, mas, também, as discussões sobre a viabilidade dos surdos serem inseridos em sistema escolar para ouvintes e que não priorize o uso da língua de sinais, correndo o risco de, mais uma vez, como revela a história da educação de surdos, ficarem excluídos do contexto da sala de aula sem acesso a uma língua que possibilite seu desenvolvimento. Assim, passo agora ao próximo tópico das discussões – a Educação de Surdos.

2.5 A Educação Inclusiva na Perspectiva da Surdez – uma Educação Bilíngue

Até o momento foi feito um apanhado geral sobre a educação inclusiva e a educação de surdos, sua história e a introdução no Brasil. Agora, me vou deter no aluno surdo inserido em uma escola inclusiva e alguns direitos e leis inerentes a esses sujeitos.

A inclusão do aluno surdo na escola regular ocasiona várias discussões no âmbito educacional brasileiro. Depara-se com a falta de uma língua comum, a língua de sinais, já que esta permite ao surdo o acesso a todo tipo de conhecimento (SÁNCHEZ, 1990) e a sua falta promove uma perda nas interações linguísticas estabelecidas no processo educacional. Estudos recentes (TENOR, 2008; SCHMITT, 2008; SOUZA, 2008; LACERDA, 2006) apontam para dificuldades na interação linguística do aluno surdo com o professor ouvinte, já que eles não compartilham a mesma língua. É possível supor-se que esse problema tenha sido sanado com uma das leis mais importantes para a comunidade surda, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial dos surdos no Brasil. A Libras foi reconhecida como língua oficialmente no dia 24 de abril de 2002 pela Lei nº 10.436 /2002. Mencionada lei traz em seu texto alguns artigos relativos à utilização das Libras no espaço escolar e à presença do intérprete em sala de aula, como exemplificado a seguir:

Art. 8º As instituições de ensino da educação básica e superior, públicas e privadas, deverão garantir às pessoas surdas acessibilidade à comunicação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação.

§ 1º Para garantir a acessibilidade prevista no caput, as instituições de ensino deverão: I - capacitar os professores para o ensino e uso das Libras e para o ensino da Língua Portuguesa para surdos;

II - viabilizar o ensino das Libras e também da Língua Portuguesa para os alunos surdos;

III - prover as escolas com o profissional Tradutor e Intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa, como requisito de acessibilidade à comunicação e à educação de alunos surdos em todas as atividades didático-pedagógicas;

IV - viabilizar o atendimento educacional especializado para alunos surdos;

Em 2005, a Libras foi incluída no currículo das escolas brasileiras e o presidente Luiz Inácio Lula da Silva decretou-a como disciplina regular nos cursos de formação de professores, tanto do ensino médio quanto do superior e também

para os cursos de Fonoaudiologia.¹⁸ (BRITO, 2010) Será, no entanto, que somente a elaboração de leis traz garantias de que as interações linguísticas serão asseguradas? Lacerda (2006, p. 181) em sua pesquisa, mostra que a realidade na escola não é a indicada na lei, pois, segundo a autora

Os dados deste estudo indicam o quanto um modelo, ainda que considerado inclusivo por seus participantes, pode não ser nada inclusivo. O aluno surdo, apesar de presente (fisicamente), não é considerado em muitos aspectos e se cria uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso. As reflexões apontam que a inclusão no ensino fundamental é muito restritiva para o aluno surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (linguísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da linguagem. A não partilha de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plena dos sujeitos.

Depara-se, contudo, uma proposta de inclusão do aluno surdo em uma escola regular, não sendo relevante a necessidade individual que esse aluno demanda. Campos (2008, p. 46) assevera: “[...] a educação de surdos se mostra como um grande desafio para as políticas públicas de educação”. Segundo o Censo Escolar (2004), 87% das crianças surdas estão fora da escola, ou seja, da educação básica [...]. Considero que este número reflete a dificuldade encontrada pela criança surda na comunicação com os demais sujeitos da escola. Suponho que essas dificuldades afastam a criança surda do ambiente escolar.

Mesmo que a lei garanta a Libras como língua oficial, a lei também diz que a modalidade escrita do Português deve permanecer, obrigando a criança surda a conviver com duas línguas, uma sinalizada e a outra escrita. Santos (2006, p. 44) acentua que:

Essa dificuldade acontece porque a LIBRAS e a língua portuguesa são línguas diferentes a serem adquiridas pelos surdos em modalidades diferentes (manual para LIBRAS e a escrita para o português) com funções diferentes (por exemplo, em conversas entre surdos, palestras, aulas expositivas etc. Utiliza-se LIBRAS, mas para preenchimento de formulários; para a leitura de placas, sinalizações, cartazes, revista, jornal; e para a leitura e escrita de mensagens em celulares, e-mail etc. utiliza-se o português).

Portanto, o direito à aquisição dessas duas línguas, pela criança surda, não está sendo possível de ser efetivado, pois se percebe a fragilidade da

¹⁸Decreto n 5626 de 22 de dezembro de 2005.

escolarização da criança surda na escola inclusiva, por falta de um ambiente linguístico adequado, onde a criança tenha acesso a sua língua natural (a língua de sinais), e que ela tenha com quem conversar, com quem sinalizar, afinal, que a criança experimente a possibilidade de desenvolver sua língua. Para tanto, surge uma proposta de implantação de uma escola bilíngue com o intuito de oferecer duas línguas no contexto escolar. Este será o assunto do próximo tópico – uma escola bilíngue e seus desafios.

Então, qual será a saída? Foram efetivadas várias tentativas que em sua maioria geraram problemas à educação de surdos. Em resposta a esta indagação, existe uma proposta da escola bilíngue, em que o aluno surdo aprenderá, primeiramente, sua língua natural – a língua de sinais.

Em uma escola bilíngue, o surdo poderá interagir com outros surdos o mais cedo possível, possibilitando à criança surda o conhecimento de sua língua natural, sem que fosse obrigada a aprender uma língua diferente da sua. Somente assim, o surdo terá seu direito linguístico garantido, possibilitando a conquista de sua identidade, o desenvolvimento dos conceitos escolares e cotidianos, enfim, terá uma vida em que todas as relações estabelecidas por uma língua possam ser desenvolvidas de forma completa. E mais, esta proposta educacional diz que o surdo deve ser ensinado na modalidade escrita, no caso do Brasil, o Português.

[...] Desta forma, tal projeto de escolarização pressupõe que os educadores tenham domínio das línguas envolvidas, a língua de sinais e a língua portuguesa, e do modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais, domínio fundamental para possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas as línguas. (LACERDA e LODI, 2009, p. 12).

Somente a educação em duas línguas, no entanto, não garante ao surdo a formação de sua identidade. Quadros (1997, p. 46) acredita que, além da proposta de uma educação bilíngue é necessária, também, uma educação bicultural. Deste modo, a autora ressalta que “Uma proposta educacional bilíngue e bicultural para surdos caracteriza-se pela utilização de uma língua oral usada na comunidade ouvinte e uma língua de sinais própria da comunidade surda [...]”. Essa proposta garantiria ao surdo um ambiente linguístico adequado ao seu desenvolvimento.

Como já me referi, a Libras teve seu reconhecimento como língua oficial apenas em 2002, pela Lei nº 10.436/02 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de

22 de dezembro de 2005 Portanto, percebe-se que o bilinguismo é uma proposta educacional recente, já que essa proposta é fundamentada na língua de sinais. É uma proposta em que a escola passa a conviver com duas línguas distintas – a Libras e o Português – e o grande desafio aqui imposto será como traçar os paralelos e a intersecção das línguas. Serão necessários vários estudos na área, para se ter a certeza de que o bilinguismo suprirá a necessidade de escolarização do sujeito surdo.

Pode-se considerar de essencial é a importância conferida ao desenvolvimento linguístico que, uma escola bilíngue pode proporcionar à criança surda, lembrando que de imediato, deverá haver uma mudança no currículo proposto, optando-se por uma prática pedagógica que valorize o uso espacial, a presença do intérprete, do instrutor surdo, de oficinas de língua de sinais para todos que trabalhem na escola, bem como aos pais.

A mudança no currículo é essencial para o sucesso dessa prática. Quadros (1997, p. 32-33) enfatiza que,

Levando em conta o currículo escolar de uma escola bilíngue, sugere-se que esse deve incluir os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns. A escola deve ser especial para surdos, mas deve ser ao mesmo tempo, uma escola regular de ensino. Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa das crianças, ou seja, nas Libras. A língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua. Em sala de aula, o ideal é que sejam trabalhadas a leitura e a escrita da língua portuguesa. A oralização deverá ser feita por pessoas especializadas, caso a escola a inclua no ensino da língua portuguesa. Tendo em vista o tempo apreendido para a oralização, esta deverá fora do horário escolar para não prejudicar e limitar o acesso aos conteúdos curriculares pelos alunos surdos.

Essas medidas buscam prevenir problemas de comunicação, por exemplo, como ocorre em escolas regulares com uma proposta inclusiva para o aluno surdo, que pelos estudos já realizados por vários pesquisadores (LACERDA, 2006; BEYER, 2010; SKLIAR, 2010) relatam que ele fica mergulhado em cultura ouvinte, perdendo o contato com seus pares, culminando no fracasso escolar. Essas medidas, entretanto, não se restringem apenas ao currículo, pois também ocorre a mudança no perfil dos profissionais envolvidos neste processo. Davies (1994 *apud* QUADROS 1997, p. 33), descreve que

- a) O professor deve ter habilidade para levar cada criança a identificar-se como um adulto bilíngue;

- b) O professor deve conhecer profundamente as duas línguas, ou seja, deve conhecer aspectos das línguas requeridos para o ensino da escrita, além de ter bom desempenho comunicativo;
- c) O professor deve respeitar as duas línguas – isso não significa tolerar a existência de uma outra língua – reconhecendo o estatuto linguístico comum a elas e atentando às diferentes funções que cada língua apresenta para a criança.

Discutir sobre o bilinguismo requer rever algumas posições em relação às políticas adotadas na educação de pessoas surdas, rever os paradigmas estabelecidos a essa comunidade. Uma educação bilíngue e bicultural valoriza todos os preceitos estabelecidos no acesso a uma língua. Não se trata apenas de inserir a segunda língua na escola, mas, também propiciar condições para que esta língua seja tratada como a língua natural da pessoa surda. Quanto a isto, Skliar (1999, p. 9) assim se exprime:

A educação bilíngue para surdos, como qualquer projeto/proposta educacional, não pode ser neutra nem opaca. Porém, falta a consistência política para entender a educação dos surdos como uma prática de direitos humanos concernentes aos surdos; a coerência ideológica para discutir as assimetrias do poder e do saber entre surdos e ouvintes; a análise da natureza epistemológica das representações colonialistas sobre a surdez e os surdos.

Entender esta proposta requer ainda tempo e muitos estudos, pois, dada a complexidade do tema sobre a surdez, é preciso ainda contar com um pouco mais de tempo para que esses estudos se efetivem em políticas que atendam as necessidades da comunidade surda.

E mais,

Para além da questão da língua, portanto, o bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação de surdos, em uma perspectiva bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira [...] A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais. (QUADROS, 2005, p. 34).

Destarte, para que se possa justificar a importância do uso da língua de sinais para a educação de pessoas surdas, delineio no capítulo seguinte os teóricos que fundamentam minha pesquisa acerca do desenvolvimento da linguagem e sua importância para a formação de conceitos. Emprego como base as práticas educativas utilizadas com os surdos ao longo de sua história.

CAPÍTULO 3 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS E SUA IMPLICAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA SURDA

Neste capítulo, procuro compreender, por intermédio das teorias de Vigotsky e Bakhtin, a relação entre pensamento e linguagem, enfatizando o papel da língua de sinais no desenvolvimento de crianças surdas e o prejuízo que essa falta poderá acarretar ao seu desenvolvimento cognitivo. Para fundamentar minhas palavras, busco na história da educação do sujeito surdo relatos e acontecimentos que possam nos ajudar a compreender o quanto é e foi nociva a falta de uma língua que possibilitasse a comunicação entre os surdos.

As interações linguísticas estão intrinsecamente ligadas às práticas educativas adotadas em sala de aula. Com base nessa hipótese, propõem-se perceber como esta relação se estabelece quando uma criança surda é inserida em uma escola regular inclusiva, destacando o importante papel da história para a formação e o conhecimento desses processos educativos. Por esse motivo, inicio este capítulo com o enredo histórico da educação de surdos e depois dou ênfase ao desenvolvimento da linguagem e na língua de sinais.

3.1 Educação de Surdos: a Falta de uma Língua e sua Importância nas Concepções de Vygotsky e Bakhtin

É notável o fato de que poucas são as iniciativas para educar a criança surda – alguns fatos eram atribuídos a milagres. Depois de alguns séculos, surgiram pedagogias voltadas a educar o surdo, a fazer deste surdo uma pessoa passível de desenvolver o pensamento e que pudesse adquirir conhecimento. Essa maneira de ver a surdez revolucionou a sociedade da época. Várias técnicas foram desenvolvidas para esse fim, educar quem, até meados da Idade Média, era ineducável. ... *Esta idea, completamente nueva y en radical oposición a lo que se habíacreído hasta esse momento em relación com la educación de los sordos, se arraigó rápidamente y dio lugar a La aparición de numerosos pedagogos [...]* (SÁNCHEZ, 1990, p. 34)¹⁹.

¹⁹[...] Esta ideia, completamente nova, era radicalmente contra ao que se acreditava até o momento em relação à educação de surdos, e se firmou rapidamente, e vários pedagogos passaram a defendê-la. [...] Tradução minha

Esse posicionamento trouxe várias e novas perspectivas para a educação. O sujeito surdo então deveria ser ensinado a falar, a entender pela leitura labial o que os outros falavam e ensinado a escrever. Essas tentativas de educar o surdo se limitavam a filhos de famílias ricas, que pagavam preceptores que pudessem ensinar seus filhos a falar para terem seus direitos legais reconhecidos, “[...] os alunos pertenciam a famílias nobres, influentes e abastadas [...]”²⁰ (SÁNCHEZ, 1990, p. 25).

A primeira iniciativa que vem revolucionar a educação de surdos no mundo foi a de L'Abbé del'Epée, segundo informa Sacks (1998). L'Abbé del'Epée aprende com o surdo para depois educá-lo. Também podemos destacar a importância de L'Abbé de l'Epée quando Sánchez afirma que:

O primeiro a reconhecer que os surdos, que não pronunciavam palavra, eram capazes de se comunicar entre eles mediante o uso de um sistema de gestos, não simplesmente mímicas, que é linguístico, e que cumpria as funções de uma língua, foi o abade francês Charles Michel de L'Epée (1712-1789)... Convencido da importância de sua descoberta para a educação de surdos, não hesitou em dispor de sua fortuna pessoal, para atender aos surdos, principalmente aos pobres, que não dispunham de meios para custear os serviços de um mestre. (SÁNCHEZ, 1990, p. 50-51).²¹

L'Abbé del'Epée consegue entender que a única maneira de instrução, de desenvolvimento, de aceitação e de comunicação para os surdos seria por meio da língua de sinais, como afirma, séculos depois, Sánchez (1990, p. 53). “[...] Em primeiro lugar, deve-se priorizar o desenvolvimento do pensamento e a aquisição de conhecimentos como meio de acesso a humanização e a aceitação social dos surdos por parte da comunidade ouvinte [...]”.²²

A iniciativa de L'Abbé de l'Epée muda radicalmente as concepções sobre surdez no século XVIII e XIX. Vários de seus alunos tornam-se professores, levando seus ensinamentos por toda a Europa. E, mesmo após sua morte, segundo Leitão (2003), sua escola passa a funcionar como o Instituto Nacional de Surdos – Mudos de Paris. Seus ensinamentos atravessam as fronteiras da França, pois, em razão do seu método, os surdos tiveram acesso ao conhecimento. Países da Europa e fora dela, como os Estados Unidos, adotaram as práticas ensinadas por L'Abbé de l'Epée

²⁰ Tradução da autora.

²¹ Tradução da autora.

²² Tradução da autora.

e tiveram sucesso em educar pessoas surdas apenas respeitando sua língua natural – a língua de sinais.

Seus ensinamentos continuam sendo difundidos pelo abade Ambrose Sicard, até chegar aos Estados Unidos por meio de seu discípulo Laurent Clerc (SÁNCHEZ, 1990, p. 35). Há relato dessa chegada pelas palavras de Sacks (1998) ao afirmar que:

[...]Quando Laurent Clerc (pupilo de Maussieu, que por sua vez foi pupilo de Sicard) chegou aos Estados Unidos em 1816, exerceu uma influência imediata e extraordinária, pois os professores americanos até então nunca haviam estado na presença de um surdo-mudo de inteligência e educação notáveis [...].

Então, em 1817, segundo Sacks (1998), Laurent Clerc, juntamente com Thomas Gallaudet fundaram o American Asylum for Deaf, em Hartford, surgindo assim, a primeira escola dos Estados Unidos, a adotar o método francês para a educação de surdos. Como ela, surgiram muitas outras, utilizando o mesmo método. E o interessante dessas escolas é que o método francês foi se misturando aos sinais nativos dos surdos estadunidenses, chegando a um ponto em que os sinais trazidos por Clerc foram totalmente modificados, dando origem à Língua Americana de Sinais.

Tudo mudou, porém, após o Congresso de Milão, em que fica proibido o uso da língua de sinais para a educação de pessoas surdas. Eles não mais poderiam sinalizar, agora deveriam aprender a falar e a ler os lábios, causando um retrocesso em séculos de vitórias e conquistas para a comunidade surda. Corroborando o exposto, Sacks (1998, p. 40), expressa:

[...] no célebre Congresso Internacional de Educadores Surdos, realizado em 1880 em Milão, no qual os próprios surdos foram excluídos da votação, o oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais nas escolas foi “oficialmente” abolido. Os alunos surdos foram proibidos de usar sua própria língua “natural” e, dali por diante, forçados a aprender, o melhor que pudessem, a (para eles) “artificial” língua falada [...].

Com essa iniciativa, os surdos perderam o direito de utilizar a língua de sinais, sendo obrigados a fazer uso de uma língua que não reconheciam como sua. Isso significou um retrocesso na história da educação de surdos. Todo o avanço conseguido com o método de L'Abbé del'Epée retrocedeu, deixando novamente a educação de surdos nas mãos de ouvintes. No Brasil, de acordo com o

Regulamento Interno do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro²³, em 1911, ficou proibido o uso da língua de sinais, sendo determinado para o ensino de todas as disciplinas o método oral puro (SANTOS, 2006), o que também é explicitado nas palavras de Leitão (2003, p. 180), ao dizer que, “[...] No Brasil, tal intenção expressou-se com grande intensidade, chegando ao ponto de seu uso ter sido proibido como instrumento mediador das aprendizagens escolares e até mesmo entre os alunos [...]”. Sob essa nova perspectiva, Sacks (1998, p. 41) traz o seguinte relato:

Nada disso teria importância se o oralismo funcionasse. Mas o efeito, infelizmente, foi contrário ao desejado- pagou-se um preço intolerável pela aquisição da fala. Os alunos surdos da década de 1850 que haviam passado pelo Asilo Hartford ou por outras escolas desse tipo tinham um alto nível de alfabetização e instrução- plenamente equiparável ao de seus equivalentes ouvintes. Hoje em dia, ocorre o inverso. O oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral.

Com amparo nessas observações, viu-se que as escolas passaram a adotar o método oralista como prática pedagógica e que este não conseguiu suprir as necessidades educacionais do sujeito surdo.

Skliar (2010, p. 7) reforça a ideia de que o oralismo só trouxe prejuízos à comunidade surda:

Foram mais de cem anos de práticas de tentativa de correção, normalização e de violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outros grupos de sujeitos.

Mesmo depois de vários métodos propostos, viu-se que a língua de sinais continuava inferiorizada perante a força do oralismo que se impunha sobre a égide de uma língua superior. Segundo Sacks (1998, p.162), no entanto, “[...] foi preciso o dicionário²⁴ de Stokoe e a legitimação da língua de sinais pelos linguistas

²³Futuro INES.

²⁴Stokoe era professor da Universidade de Gallaudet, publicou Estrutura da Língua Gestual e foi co-autor de um Dicionário de Língua Gestual Americana sobre Princípios Linguísticos em 1965. Fonte: Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/William_Stokoe>. Acesso em: 05 mar 2012.

para permitir o início de um movimento na direção oposta, um movimento em direção à identidade surda e ao orgulho surdo [...]”.

Skliar (2010, p. 24) também faz considerações acerca dos estudos científicos relacionados às línguas de sinais:

A partir das investigações Stokoe (1960) e de Bellugi e Klima (1977) criaram-se as bases para um estudo científico desse sistema linguístico das línguas de sinais como línguas naturais e como sistemas a serem diferenciados das línguas orais... Deste modo, a língua oral e a língua de sinais não constituem uma oposição, mas sim, canais deferentes para a transmissão e a recepção da capacidade mental da linguagem.

Foi o reconhecimento de uma língua que permitiu a tomada de consciência da identidade surda, e que esta se viu capaz de suprir todas as lacunas deixadas pelas imposições dos modelos oralistas, já que estes apenas buscavam a correção de um defeito. Então, com base nesse reconhecimento científico, a comunidade surda começou a ocupar seus espaços na sociedade, podendo se comunicar consigo e com o mundo.

Como, porém, essas medidas refletiram no Brasil? Pelos estudos até aqui realizados, vimos que no Brasil não foi diferente, pois as práticas oralistas foram adotadas e seguidas pelas escolas brasileiras. Os relatos indicam que, segundo Lulkin (2010, p. 38) chega ao Brasil o professor francês Ernest Huet “[...] em 1855, com a intenção de fundar uma casa de abrigo e ensino para os surdos [...]”. Com ideias oralistas, ele funda o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, que hoje é o INES.

No Ceará, a educação de surdos ocorreu de forma tardia. Consoante Leitão (2003), somente no começo dos anos de 1960 é que se iniciou a educação formal de surdos no Ceará. Em 1961, foi criado o Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), para atender os deficientes auditivos.

O ICES inicia suas atividades com dificuldades comuns às entidades congêneres, contando com a disposição e boa vontade de alguns professores da rede estadual de ensino, que enfrentam o desafio de educar surdos e que, aos poucos, foram se especializando em cursos realizados no Rio de Janeiro e em São Paulo. (LEITÃO, 2003, p. 14).

Então, as práticas adotadas na educação de surdos não conseguiram dar suporte às necessidades educacionais desses sujeitos, e mesmo depois de um século de tentativas, a comunidade surda continuava sob a influência do oralismo,

pois, como maioria, conseguiu impor e ditar as regras para a educação da minoria. Como Skliar (2010, p. 7) afirma abaixo,

As ideias dominantes, nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até os nossos dias.

Com vistas a ideia abordada acima e após vários séculos de embates políticos, erros e acertos surgem uma proposta para a formação de um novo paradigma, não apenas na escolarização do surdo, mas, também, na maneira como a sociedade compreende a surdez. Nessa perspectiva, a surdez passa a ser vista como diferença linguística e não deficiência que mereça um tratamento clínico, partindo de uma base interacionista, tratando o sujeito surdo como uma pessoa que se diferencia por utilizar outra língua para se comunicar, interagir e se desenvolver. Com apoio nesse conceito, foram criadas políticas educacionais para atender as necessidades da comunidade surda. Esse modelo privilegiava vários aspectos na escolarização do sujeito surdo. Passa-se a pensar numa educação pautada na língua de sinais para que, com base nela, a criança tenha condições de adquirir a língua oral na sua forma escrita. Essa prática fica bem explicitada por Souza (2008, p. 47):

A educação Bilíngue em questão propõe o ensino da LS como primeira língua do educando (L1), e através dela, a aquisição da língua oral (L2) na modalidade escrita, em especial. Essa proposta, porém, não tem o valor de oferecer ao aprendiz surdo somente o acesso a duas línguas, mas, principalmente, o de preservar sua própria cultura, além de possibilitar o acesso a outras culturas.

Trata-se de uma prática educativa em que o surdo deveria ser apresentado o mais cedo possível à língua de sinais, e a possibilidade de conviver com seus pares, ou seja, outras pessoas surdas, para posteriormente ser-lhe oferecida a língua escrita como segunda língua. Para Skliar (1999, p. 07)

A proposta de educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas-características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas e como um reconhecimento político da surdez como diferença.

Assim, o bilinguismo trata a surdez respeitando as diferenças e possibilitando ao sujeito surdo convivência com seus iguais, pois, desde o momento em que essas pessoas surdas passam a interagir com outros sujeitos surdos, elas têm a chance de se comunicar e começam a ter modelos positivos²⁵ a seguir.

Vendo o desenrolar das práticas pedagógicas desenvolvidas na educação de pessoas surdas e supondo que a língua é a base para a formação de conceitos, trago para esta discussão dois autores – Vygotsky e Bakhtin– que me podem ajudar a transliterar o real significado da afirmação feita há pouco.

3.1.2 A Importância da Língua para Vygotsky e Bakhtin

A utilização da língua de sinais como primeira língua encontra fundamentação nos estudos estabelecidos por Vygotsky (1993). Neles, percebi a importância do cotidiano, da cultura e da influência do outro no desenvolvimento do indivíduo, pois este é influenciado pelo outro desde que vem ao mundo.

Bakhtin (1997, p. 15), no decorrer de sua obra, descreve a importância dos signos para a constituição da consciência do ser. Para ele o homem sem os signos não se constituiria como tal. Pois, “[...] todo signo é ideológico [...]” e este só pode tornar-se possível através das interações sociais, pois o sentido da língua jamais se formará sozinho, a língua somente se constituirá como situação concreta, dentro de um contexto social, culminando nas reações que influenciam o comportamento.

Essa influência pode ser entendida como as reações que formam o comportamento tanto do homem quanto do animal. Vygotsky (2010, p. 15) diz que

As reações são elementos fundamentais do comportamento do homem e do animal quer nas formas mais simples, quer nas mais complexas [...] Se atentarmos para o comportamento do homem, é fácil perceber que todos os movimentos e atitudes costumam surgir em reação a algum impulso ou estímulo que denominamos causa desse ou daquele ato.

A reação para o Autor bielo-russo é dividida em três momentos e, para este estudo, é salutar identificá-los. Os três momentos a que Vygotsky (2010) se

²⁵São modelos que auxiliam na formação da sua identidade. Segundo Perlin (2010 p. 54) “[...] O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir o baú que guarda os adornos que faltam aos personagens”.

refere são o sensorial, no qual existe a percepção dos estímulos enviados pelo meio exterior; o central, no qual existe a elaboração desse estímulo que passa por processos internos no organismo ensejando a ação; e, por último, tem-se a ação responsiva do organismo, que é o movimento motor.

E esse conjunto de momentos nada mais é do que o comportamento e é ativado pelo meio em que o homem vive. As experiências são a base de sua formação e crescimento dentro de uma determinada sociedade. Nesta ocasião é que a educação se constitui como fator fundamental na formação humana, por ser uma elaboração social e, ao mesmo tempo, individual, já que o aluno se forma mediante as experiências individuais dentro das vivências sociais, considerando-se que “[...]o meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional [...]”. (VYGOTSKY, 2010, p. 65).

Deste modo Vygotsky (2010, p. 67) chega à fórmula do processo educacional que “[...] A educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio”. E nessa regulação é que se encontra o que se pode chamar de mediação entre o signo e o seu instrumento.

O aprendizado, porém, não começa apenas na escola, pois, desde os primeiros dias de vida, a criança já está inserida nesse processo. A interação, ressalta Vygotsky (1993), é fundamental para o desenvolvimento humano na medida em que “[...] às interações entre a criança e as pessoas no seu ambiente desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo, essas interações propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança [...]”. (VYGOTSKY, 1994, p. 117).

Portanto, a criança forma seus conceitos mediante as interações estabelecidas em seu meio. A teoria de Vygotsky se estabelece na explicitação da especificação do meio social no desenvolvimento do pensamento. Para o autor,

A natureza do próprio desenvolvimento se transforma do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inato, mas é determinado por um processo histórico cultural e tem propriedades específicas. (VYGOTSKY, 1989, p. 44).

E essa transformação ocorre pelo uso de uma língua comum a várias pessoas e da interação propiciada por essa língua, possibilitando o

desenvolvimento, a formação dos conceitos e o aprendizado. Para Vygotsky (1994, p. 117-118).

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros... aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Vygotsky (1989) ensina que o pensamento não é simplesmente expresso por palavras, mas é por meio delas que ele passa a existir. Esta afirmação é de grande relevância para o estudo do desenvolvimento da criança, elevando a importância das relações sociais e linguísticas para a constituição da identidade da pessoa.

Seguindo a mesma linha de pensamento, cito Fernandes e Correa (2005, p. 18), ao acentuar que “[...] através da aquisição de um sistema simbólico, como é o da língua, o ser humano descobre novas formas de pensamento, transformando sua concepção de mundo [...]”. Torna-se imprescindível, pois, que a pessoa com surdez tenha, o mais rápido possível, contato com a língua de sinais, pois, somente assim, esse indivíduo não terá seu desenvolvimento cognitivo comprometido.

Deste modo, a língua atua como transformadora, organizadora e planejadora do pensamento. É somente por seu intermédio que a criança passa a dar significado ao seu mundo. Portanto, “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança [...]” (VYGOTSKY, 1993, p. 44).

Assim, vê-se o quanto é prejudicial para uma criança surda a falta de contato com outros surdos. Esse contato propicia o desenvolvimento de sua língua natural, a língua de sinais. Destarte, para que o surdo possa ter as mesmas oportunidades de aprendizado de uma criança ouvinte, deve ter seu direito linguístico respeitado, deve ter acesso à língua de sinais o mais cedo possível, para que o curso do seu desenvolvimento se dê de forma normal e natural, possibilitando a conversão da atividade prática com a abstrata, já que

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VYGOTSKY, 1994, p. 33).

A língua, para Vygotsky, é primordial para o desenvolvimento humano, e sem ela, os seres humanos, não passariam de entes desprovidos de qualquer traço de civilização. A linguagem propicia ao homem o caminho para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento. Daí se poder concluir que a falta de uma língua comum pode comprometer o desenvolvimento cognitivo.

Destarte, a língua é algo natural ao homem, porquanto ela se manifesta através dele para dar sentido aos seus atos. Sendo ela ideológica por natureza, a palavra e o sinal são carregados de sentido, de relações constituídas na sociedade. Portanto, para Bakhtin (1997, p. 36)

[...] A palavra é um fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (1997, p. 36).

A palavra é carregada de sentido, de significado, sendo por meio dela que se elabora e esboça a consciência, pois “[...] A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 37). Por ela se dá sentido ao mundo exterior. Faz-se necessário, porém, para que isso ocorra, que locutor e receptor participem da mesma comunidade linguística, já que o sentido real da língua é o de significação. Posso assegurar, então, que o homem se constitui por intermédio de sua língua. E mais,

[...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1997, p. 123).

Ora, se a fala ou o sinal se estabelecem nas interações sociais, veja-se, portanto, que a criança surda inserida em uma escola regular ficará prejudicada na formação de seus conceitos, pois “[...] Se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, a “atividade mental”, que são condicionados

pela linguagem, são modelados pela ideologia [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 16). Impedindo, assim, ela forme sua identidade.

Acredito, portanto, que tanto as ideias de Vygotsky quanto as de Bakhtin justificam a inserção da língua de sinais o mais cedo possível na vida de uma criança surda, evitando um prejuízo cognitivo a esta criança e propiciando as mesmas condições de interação e aprendizado que uma criança ouvinte teria.

Assim, expresso no tópico seguinte as discussões sobre a língua de sinais e sua importância para o desenvolvimento da pessoa surda.

3.2 A Língua de Sinais

E como ficaria, então, a Língua de Sinais? Neste ponto, explicarei a função primordial da língua, que consiste no ato da comunicação, da interação e que ela se perfaz socialmente.

A língua encontra-se organizada em torno de um contexto, ela jamais fará sentido fora dele. “[...] A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 95), tendo início nas relações sociais constituídas através da história e perpassadas de geração a geração. Neste contexto, atribui-se à língua de sinais a construção da identidade surda, pois, como já discutido, a língua (ou o sistema linguístico) é compreendida por todos os que fazem parte daquela comunidade, de tal modo que,

Atribui-se a importância ao uso da língua de sinais na construção da (das) identidade(s) do surdo, pelo valor que a língua tem como instrumento de comunicação, de troca, de reflexão, de crítica, de posicionamento, pois, como se poderia imaginar uma significativa e natural interação entre surdos que utilizassem uma língua oral ou uma língua oral sinalizada? O instrumento natural e habitual para sua interação não pode ser outro senão a língua de sinais da comunidade surda local. (SÁ, 2002, p. 105-106)

Outro autor a quem recorro em defesa da língua de sinais é Sacks (1998, p. 22) quando o diz que

[...] os que têm surdez pré-linguística, incapazes de ouvir seus pais, correm o risco de ficar seriamente atrasados, quando não permanentemente deficientes, na compreensão da língua, a menos que se tomem providências eficazes com toda a presteza. E ser deficiente na linguagem para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos

semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações.

A função de uma língua perpassa os tramites da simples comunicação, torna-se crucial para a estruturação das funções cognitivas do indivíduo, que passa a dominar seu meio quando se apropria da língua. Vygotsky (1994), em seu livro *A Formação Social da Mente*, especifica que a fala – mas para o estudo entende-se como língua – não só organiza os comportamentos, mas é também, a base para o desenvolvimento do intelecto. Em suas palavras,

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (VYGOTSKY, 1994, p. 33).

Nessa concepção, é defendido o uso da língua de sinais como base para a aquisição da identidade do surdo, já que a língua de sinais é um dos processos naturais pelo qual o surdo tem acesso a sua cultura ou, como diz Perlin (2000, p. 23), “[...] de uma identidade cultural, que envolve rituais, linguagens, olhares, sinais, representações, símbolos, modelos convencionais, processos profundamente plurais e culturais [...]”.

Após anos de lutas e reivindicações por intermédio de suas associações e com apoio da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), uma importante conquista para a legitimação, tanto da língua como também da cultura para a comunidade surda brasileira foi a legalização das Libras pela Lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002, com o seguinte texto:

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 linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.²⁶

²⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 09 jun 2012.

Malgrado os grandes avanços, encontram-se ainda hoje pessoas surdas sem o acesso à Libras em nossas escolas. Exemplo disso é um dos participantes deste estudo, do qual tratarei posteriormente. O que se pode dizer neste momento é que professor e estudante se encontram numa situação de desconforto, pois vive um dilema, na tentativa de compreender e ser compreendido.

Na busca de tal compreensão alguns surdos e seus familiares recorrem ao que chamamos de sinais caseiros. Esses sinais fazem parte de uma linguagem que supre a necessidade de comunicação entre os surdos e seus familiares. Adriano (2010, p. 34) afirma que

Esses sinais apresentam um caráter emergencial, no sentido de que surgem em um estado de crise comunicativa em um contexto familiar em que pais ouvintes não conhecem a língua de sinais, nem a criança surda tem conhecimento da língua oral (nesse contexto, o português) de seus pais. Os sinais emergidos nessa situação são extremamente restritos em seu repertório vocabular e podem comunicar fatos somente no momento de sua ocorrência, tornando difícil relatar acontecimentos passados e/ou assuntos que envolvam níveis de abstração. Por essa razão as informações necessárias a constituição de uma consciência cultural e de uma identidade não chegam ao surdo.

O exposto acima deixa claro que os sinais caseiros não podem constituir uma língua adequada para a comunicação do surdo com a sociedade. Emerge, então, a preocupação com a inserção desta criança surda em uma sala de aula regular. Como esta criança irá estabelecer uma comunicação com os demais colegas e professores? Esta situação é encontrada em um relato de Karnopp (2004, p. 105-106):

Considerando a luta dos surdos pelo reconhecimento de sua língua e de sua diferença e as propostas expressas anteriormente por diversas instituições, queremos focalizar a discussão na situação educacional dos surdos em instituições de ensino, ou seja, nas situações de surdos brasileiros que querem estudar e que, normalmente, enfrentam o seguinte dilema: entender/traduzir o professor e os colegas e ser entendido/traduzido por ele. Na realidade, esta não é uma questão localizada, mas algo que faz parte do cotidiano dos surdos, isto é, como entender o outro e ser entendido por ele.

Com efeito, ao considerar o fato expresso há pouco, juntamente com minhas observações, vejo que se torna muito difícil viabilizar a educação de crianças surdas em uma escola regular, e que ela teria de ser educada em uma escola para surdos, ou em uma escola que lhe desse acesso à língua materna, a língua de

sinais. Fica assim evidente que, por enquanto, a lei ainda não saiu do papel, ficando as crianças surdas lotadas em salas de aula com professores e alunos ouvintes. Esse procedimento traz prejuízos para o seu desenvolvimento linguístico, como será tratado no capítulo a seguir.

Arremato este capítulo com uma citação de Laborit (1994, p. 9) que define bem o que um surdo tem a dizer sobre sua língua.

Os sinais, essa dança das palavras no espaço, são minha sensibilidade, minha poesia, meu eu íntimo, meu verdadeiro estilo [...] Utilizo a língua dos ouvintes, minha segunda língua, para expressar minha certeza absoluta de que a língua de sinais é nossa primeira língua, a nossa, aquela que nos permite sermos seres humanos “comunicadores” [...] A linguagem de sinais era minha luz, meu sol, não pararia mais de me exprimir, aquilo saia, saia, como uma grande abertura em direção à luz. Não conseguia mais parar de falar com as pessoas. Tornei-me o “sol que vem do coração.” Era um belo sinal.

Após ter visto a importância de uma língua para a formação de conceitos e da identidade da pessoa. Aporto, no próximo capítulo deste trabalho, as contribuições das práticas docentes e de quais saberes os professores se utilizam para o atendimento ao novo público estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

CAPÍTULO 4 A PRÁTICA DOCENTE

*Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor?
Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as
competências e as habilidades que os professores mobilizam
diariamente, nas salas de aula e nas escolas,
a fim de realizar concretamente
as suas diversas tarefas?*

Ao ler a epígrafe deste capítulo, resta cristalina a ideia de que caminhar até este ponto foi difícil, pois, ao constatar, após diversas leituras, que as práticas estabelecidas nas escolas não favoreceram a educação de pessoas surdas, senti-me mal por fazer parte de um mundo ouvinte que impõe sua dinastia “ouvintista.” A escola é um local onde são reproduzidas as relações sociais e transmitida a cultura local. Portanto, a escolha da sala de aula como *lócus* desta pesquisa justifica-se, por ser lá que tudo acontece, as relações são diretas, as interlocuções, as interações, tudo reflete na sala de aula.

Minha sala de aula, no entanto, é peculiar. Nela encontra-se um aluno surdo em meio ao mundo ouvinte, sendo as relações diferenciadas. No momento em que um aluno surdo está inserido em uma sala de aula regular, as relações ali estabelecidas se tornam diferentes e a prática do professor entra em foco, pois ele terá que se adaptar a um novo meio, a outras demandas.

Assim, demando com este ensaio acadêmico, contribuir para uma reflexão sobre o ambiente de ensino e aprendizagem e tentar revelar quais práticas podem contribuir para uma melhor dinâmica na sala de aula.

Destarte, como expressei nos segmentos anteriores, este estudo caracteriza-se pela observação da prática docente em um contexto de inclusão de um aluno com surdez pré-linguística inserido numa sala de aula regular. Procuro compreender como a prática cotidiana está favorecendo a relação dos saberes que serão utilizados pelo professor para o atendimento a esta criança, sempre considerando o fato de que a profissão docente já traz muitos desafios e agora com novas expectativas lançadas sobre este professor.

Para mim, a prática docente consiste em todas as técnicas, métodos e saberes de que o docente se vale em sala de aula para atingir o objetivo proposto,

que é o de seguir a carga horária e facilitar a aprendizagem de todos os conteúdos planejados para os seus alunos. Com as leituras feitas, no entanto, percebi que minha definição vem de um modelo de formação especializada, em que a prática docente ficou restrita à maneira como o professor deve ministrar sua aula, do jeito como ele prepara o aluno para o mercado de trabalho. Nesta visão, segundo Tardif (2011, p. 47), “[...] A função dos professores não consistiria mais em formar indivíduos, mas em equipá-los tendo em vista a concorrência implacável que rege o mercado de trabalho. Ao invés de formadores, eles seriam muito mais informadores ou transmissores de informações [...]”.

Em que consiste, entretanto, a prática docente? Há definição única, pronta? A prática docente constitui um conjunto de saberes que o professor adquire ao longo de sua formação e atuação profissional. Na perspectiva de Tardif (2011, p. 36)

Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Partindo deste ponto, é válido ver que a prática docente não se restringe a técnicas, mas é formada por um conjunto de saberes adquiridos ao longo da vida profissional do professor. Desse modo, não é possível destacar um conjunto de saberes estabelecidos nas relações sociais e nas interações provenientes da profissão de professor, em que

[...] Ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo objeto de aprendizagem. A pessoa, no processo de aproximação aos objetos da cultura, utilizará sua experiência e os instrumentos que lhe permitem construir uma interpretação pessoal e subjetiva do que é tratado [...]. (ZABALA, 2008, p. 90).

E mais:

O saber dos professores é entendido ainda como social, também, porque é compartilhado por todo um grupo de agentes que produzem práticas sociais enquanto produzem o trabalho em si. Essa característica assinala o caráter coletivo do trabalho docente que retrata e depende intimamente da história de uma sociedade e de sua cultura, porquanto evoluem com o tempo e com as mudanças sociais [...]. (LUSTOSA, 2009, p. 40).

Ademais, Tardif (2011) inventaria os seguintes saberes, como formadores da prática docente: os saberes da formação profissional; os disciplinares; os curriculares e os experienciais. O último é o mais importante para o professor, por ser um saber prático desenvolvido mediante as interações estabelecidas com outras pessoas. E o interessante é justamente entender como ocorrem às relações desses saberes constitutivos, dessa prática e como o professor organiza essas relações. E hoje o docente ainda encontra outro desafio em sua sala de aula que é a inclusão de alunos com deficiência. Neste trabalho, trato de um aluno com surdez, para o que o professor deverá recorrer aos saberes de sua prática para que possa propiciar a inserção deste aluno em sua sala.

O fazer do professor está intimamente ligado às demandas e mudanças da conjuntura educacional brasileira, de sorte que o professor deverá estar em constante formação para que possa desencadear na ação educativa satisfatória com as exigências e as necessidades do seu campo de atuação. Pensar a atividade docente exige um retorno à formação inicial desse professor.

Fernandes e Fernandes (2007, p. 19) ao estudarem as práticas docentes, assumem a ideia de que,

Evidentemente, para dar conta de objetivo tão complexo em si mesmo, é necessário que o professor vivencie uma formação inicial que o habilite em duas direções: a fazer o trabalho pedagógico de modo competente e a aprender a partir do seu fazer, ou seja, produzir saberes a partir da sua prática educativa e para a reformulação dessa prática, tendo por base a apreensão de conhecimentos científicos que favoreça uma salutar relação entre teoria e prática.

Assim, a reelaboração dos seus saberes acontece por toda sua vida profissional, de forma ininterrupta, condicionando o professor a sempre mobilizar seus conhecimentos e práticas na busca de uma docência reflexiva e formadora, possibilitando-lhe desenvolvimento satisfatório de sua atividade profissional.

Nesta pesquisa, ficou explicitado que os professores observados não estavam confortáveis com a situação a eles impostas, mas em nenhum momento deixaram de refletir sobre como resolver o problema. Nas palavras de “SE”,

[...] ser professor requer repensar valores e admitir mudanças, embora muitas vezes pareçamos desacreditados em algumas de nossas ações, não por sermos incompetentes, mas por muitas coisas não fazerem parte nem da nossa formação acadêmica, nem de uma formação continuada. É o caso desta criança surda aqui nesta sala.

Retomando as proposições anteriores, depreendo que vários são os estudos a reforçarem a ideia de que a formação docente precisa ser repensada para que possa atender as exigências da sociedade atual, (LUSTOSA, 2009; SOUZA, 2008; TENOR, 2008).

Evoco para esta discussão as ideias de Philippe Perrenoud (2000), ressaltando a importância da prática reflexiva para uma educação de qualidade capaz de atender às expectativas e mudanças dinâmicas do mundo contemporâneo. Isto porque, “[...] O ofício não é imutável. Suas transformações passam principalmente pela emergência de novas competências [...] Todo referencial tende a se desatualizar pela mudança das práticas [...]” (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Perrenoud (2000, p. 14), então propõe dez competências²⁷ que o professor precisa desenvolver em sua prática docente, conforme delineadas na sequência.

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.

O autor ressalta que essas competências não são imutáveis, tampouco definitivas, mas procura tê-las como uma base para a avaliação e proposição de um trabalho pedagógico de qualidade e consciente da diversidade em que a profissão está inserida, refletindo-se tal diversidade, de forma direta, no trabalho docente.

Na perspectiva da escola inclusiva, o desenvolvimento das competências citadas por Perrenoud (2000) nunca se fizeram tão necessárias e indispensáveis.

Outro importante aspecto a ser observado na prática docente é a formação da identidade do professor. Ao longo de sua vida, o professor edifica e reedifica sua identidade profissional, o que se pode chamar de uma prática reflexiva,

²⁷ O próprio autor define competência como “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.” (PERRENOUD, 2000, p. 15).

pois, ao deparar novos desafios, elevai em busca de novos saberes, para reconstituir sua prática. Preocupados com essa situação, pesquisadores (SAMPAIO, 2010; MOTA, 2012; SOARES, 2011) apontam para a necessidade de uma reestruturação dos cursos de formação docente, pelo fato de estes estarem distanciados da prática da sala de aula. Acrescento a isto as reais condições encontradas em sala de aula e as exigências das políticas atuais. Portanto, resta cada vez mais salutar que a formação docente estreite os laços entre teoria e prática para que o professor não venha a formar sua identidade profissional somente no momento em que adentrar a sala de aula.

Zabala (2008, p. 16-17) exprime em sua obra considerações sobre o fazer docente como uma elaboração conjunta entre professor, aluno e os conteúdos de aprendizagem, formando o que o autor chama de relações interativas em sala de aula. Para ele fazer pedagógico situa-se

[...] num modelo em que a aula se configura como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc., onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados neste sistema. Assim, pois, o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm.

Portanto, é perceptível facilmente a noção de que o fazer pedagógico não pode ser isolado do seu contexto; que ele depende da maneira como o professor age em seu cotidiano. Fazer com que o aluno chegue ao ponto esperado requer uma dedicação constante e o entendimento de que

Promover a atividade mental auto estruturante, que possibilita estabelecer relações, a generalização, descontextualização e a atuação autônoma, supõe que o aluno entende o que faz e por que o faz e tem consciência, em qualquer nível, do processo que está seguindo. (ZABALA, 1998, p. 91).

Com base no que foi agora exposto, como o professor na atualidade deverá agir para propiciar uma aprendizagem significativa? E mais: de quem depende esta compreensão? O próprio Zabala (2008, p. 91) responde a este questionamento:

[...] o aluno compreenda o que faz depende, em boa medida, de que o professor ou professora seja capaz de ajuda-lo, a compreender, a dar sentido ao que tem entre as mãos; quer dizer, depende de como se

apresenta, de como tenta motivá-lo, na medida em que lhe faz sentir que sua contribuição será necessária para aprender. O fato de que possa estabelecer relações depende, também, do grau em que o professor lhe ajuda a recuperar o que possui e destaca os aspectos fundamentais dos conteúdos que se trabalham e que oferecem mais possibilidades de relacionar com o que conhece. Evidentemente, também depende da organização dos conteúdos, que os torne mais ou menos funcionais [...].

Nesse trecho, vê-se o quanto é inerente ao professor a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos. Não basta apenas ter os instrumentos, mas acima de tudo, deve-se saber usá-los com sabedoria, e ter como ponto-chave a interação estabelecida na sala de aula. É por elas que o fazer educativo ganha corpo e se estrutura como uma das atividades mais enriquecedoras do ser humano.

Aludo ainda, ao que Zabala (2008) chama de funções interativas, já que estas podem auxiliar o professor em sua ação docente. Para o autor, é necessário:

- a) Planejar a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir a adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino/ aprendizagem.
- b) Contar com as contribuições e os conhecimentos dos alunos, tanto no início das atividades como durante sua realização.
- c) Ajuda-lo a encontrar sentido no que estão fazendo para que conheçam o que têm que fazer, sintam que podem fazê-lo e que é interessante fazê-lo.
- d) Estabelecer metas ao alcance dos alunos para que possam ser superadas com o esforço e a ajuda necessários.
- e) Oferecer ajudas adequadas, no processo de construção do aluno, para os progressos que experimenta e para enfrentar os obstáculos com os quais se depara.
- f) Promover atividade mental auto estruturante que permita estabelecer o máximo de relações com o novo conteúdo, atribuindo-lhe significado no maior grau possível e fomentando os processos de metacognição que lhe permitam assegurar o controle pessoal sobre os próprios conhecimentos e processos durante a aprendizagem.
- g) Estabelecer um ambiente e determinadas relações presididos pelo respeito mútuo e pelo sentimento de confiança, que promovam a autoestima e o autoconceito.
- h) Promover canais de comunicação que regulem os processos de negociação, participação e construção.
- i) Potencializar progressivamente a autonomia dos alunos na definição de objetivos, no planejamento das ações que os conduzirão a eles e em sua realização e controle, possibilitando que aprendam a aprender.
- j) Avaliar os alunos conforme suas capacidades e seus esforços, levando em conta o ponto pessoal de partida e o processo através do qual adquirem conhecimento e incentivando a auto avaliação das competências como meio para favorecer as estratégias de controle e regulação da própria atividade. (ZABALA, 2008, p. 92-93)

Observando as proposições de Zabala (2008), aflora nítida impressão de

que o fazer docente parte de um árduo trabalho de ida e vinda na e para a sala de aula, produzindo toda a gama de interações ali presentes.

O interessante é que, embora cada autor citado neste capítulo dê um nome às práticas estabelecidas em sala de aula, estas sempre perpassam uma formulação de planejamentos que desvelem sua atividade como docente para que possa atingir seus objetivos da melhor maneira possível.

Voltando ao objeto deste trabalho, porém, vejo a dificuldade de um professor ouvinte desenvolver interações na sala de aula com uma criança surda, pois, para a realização dessas competências, falta a língua em comum que propicie todas essas ações. Neste momento, faço o seguinte questionamento: se o caminhar da sala de aula depende em grande parte do professor, como este deve agir ao deparar uma criança surda em sua sala de aula? Proponho-me a responder a esta pergunta no capítulo seis deste trabalho, pois ele versará sobre um professor de ensino fundamental I e seu aluno surdo. É necessário, no entanto, primeiramente, a descrição das etapas desse percurso até a chegada em sala de aula, desvelando seus caminhos.

CAPÍTULO 5 O PERCURSO

Neste capítulo, dediquei-me à explicitação e descrição da pesquisa. No decorrer das disciplinas do Curso de Mestrado, e com suas infindas leituras, pude observar e descobrir que pesquisar consiste numa compreensão da realidade e dos fenômenos ligados a ela. Nas Ciências Sociais, segundo Demo (1987, p. 77) “[...] Uma teoria desligada da prática não chega sequer a ser uma teoria [...]”, pois a prática tem a função de complementar á teoria, comprovando-a.

Dividi este capítulo em cinco tópicos, nos quais explico minha abordagem teórico-metodológica, os caminhos trilhados e técnicas utilizadas, a escolha, caracterização e contextualização dos sujeitos da pesquisa, como também as dificuldades nela encontradas.

5.1 A Pesquisa Qualitativa

Para realizar os estudos sobre a prática docente, elegi uma metodologia que melhor respondesse à análise da realidade escolar. Para tanto, optei por uma abordagem qualitativa, com um estudo de caso, voltando minha perspectiva para a realidade do cotidiano da sala de aula. A busca é também decunho etnográfico, na medida em que “[...] visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades [...]” (SEVERINO, 2007, p.119). Do mesmo modo, Cavalleiro (2010, p. 271) ensina que

[...] A etnografia envolve geralmente um número pequeno de informantes, de colaboradores (as) participantes do escopo da pesquisa, visto que é imprescindível o contato direto do/a pesquisador(a) com os(as) participantes para familiarização da realidade pesquisada [...].

Gatti e André, (2010, p. 30) por sua vez, consideram que “[...] a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes em suas interações e influências recíprocas [...]”. Entendo, então, que o estudo de caso é o melhor caminho a ser utilizado nesta pesquisa, por exigir um trabalho descritivo, de análise e de validação dos dados.

E mais: a pesquisa qualitativa está diretamente ligada ao cotidiano e, portanto, poderá ajudar a desvelar os objetivos deste trabalho. Para tanto,

fundamento minha escolha nas cinco características definidas por Bogdan e Biklen (1994), como:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dado é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras e não de números;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Assim, creio que abordagem qualitativa abrange todos os elementos que ajudaram a resolver os questionamentos suscitados neste estudo, pois a pesquisa qualitativa vai ao ambiente natural do objeto estudado, proporcionando uma aproximação da realidade que não pode ser medida, mas sim observada, para, posteriormente, ser entendida e interpretada pelo pesquisador.

Na pesquisa qualitativa, as escolhas partem da óptica do observador, do pesquisador, que para tal função deve se fundamentar, pois suas escolhas revelarão uma verdade que deverá ser levada adiante e que poderá ser posta à prova. Por isso o pesquisador deverá estar bem seguro de suas escolhas e que estas estejam em consonância com o seu objeto de estudo.

Sendo assim, como o foco da pesquisa é de uma análise da prática docente do professor que tem inserido em sua sala de aula um aluno surdo, procurarei identificar, mediante observações, que práticas são utilizadas para favorecer as interações linguísticas desse estudante na busca de seu aprendizado. Para tanto, o método utilizado foi o da observação direta das práticas docentes em sala de aula com o estudo de caso, definido por Triviños (1987, p. 133) como “[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente [...]”.

O estudo de caso, para mim, que dou continuidade à minha trajetória como pesquisadora, foi a escolha mais acertada. Não por ser de pouca complexidade, mas por me conceder a oportunidade de um maior aprofundamento do meu objeto de estudo. Na perspectiva de Robert Yin, o pesquisador do estudo de caso deve dominar as seguintes habilidades:

1. Um bom pesquisador de estudo de caso deve ser capaz de fazer

- boas perguntas- e interpretar as respostas.
2. O pesquisador deve ser um bom ouvinte e não ser enganado por suas próprias ideologias e preconceito.
 3. O pesquisador deve ser adaptável e flexível, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças.
 4. O pesquisador deve ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas, mesmo que seja uma orientação teórica ou política, ou que seja de um modo exploratório. Essa noção tem como foco os eventos e as informações relevantes que devem ser buscadas por proporções administráveis.
 5. O pesquisador deve ser imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, a pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias (YIN, 2005, p. 83).

De que imparcialidade, porém, se fala? Será que ela se torna possível quando falamos em ciências humanas? Não seria possível a um pesquisador não emitir juízo de valores acerca de seu objeto de pesquisa, pois a escolha já anuncia um interesse, uma tendência a resolver um problema que conduziu a uma investigação. Na intelecção de Lavelle e Dionne (1999, p. 33),

[...] os fatos dificilmente podem ser considerados como coisas, uma vez que os objetos de estudo pensam, agem e reagem, que são atores podendo orientar a situação de diversas maneiras, e igualmente o caso do pesquisador: ele também é um ator agindo e exercendo sua influencia [...].

Estando cientes dos atributos de um pesquisador do estudo de caso, apresentarei agora os sujeitos e o *lócus* escolhidos para esta pesquisa.

5.2 Caracterização da instituição: o *lócus*

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de ensino fundamental no bairro Genibaú, pertencente à Secretaria Executiva Regional 5 (SER V), do Município de Fortaleza, capital do Estado do Ceará. A escolha da escola justifica-se pelo fato de ela conter em seu quadro discente uma criança surda, cursando o 4º ano do ensino fundamental.

A escola conta com um pequeno pátio, que serve de estacionamento para os carros dos funcionários da escola; sala dos professores, que é bem confortável, e, ligada a ela, se encontra, ainda, as salas da Secretaria e da Diretoria.

A escola conta, também, com uma sala de informática e a sala do AEE. Percebi que nesta sala existe uma grande variedade de material para ser utilizado

com as crianças. As salas de aula são espaçosas. Relacionando a temática desse estudo, falta material visual (um alfabeto manual, livro de imagens, imagens de animais ou objetos) para o aprendizado de uma criança surda. Os banheiros são bem higienizados. O lanche das crianças é servido em um refeitório fechado e coberto. Tem uma quadra coberta que é utilizada para as aulas de Educação Física.

A sala de aula onde foi feita a observação não tem janelas, é espaçosa, tem dois ventiladores de teto, um quadro branco, um armário trancado. Os alunos são de faixa etária bastante diversificada (10-15 anos) e alguns com necessidades educacionais diferenciadas. Por exemplo, um usuário de cadeiras de rodas, uma criança que não fala, duas crianças diagnosticadas como hiperativas e o jovem surdo. A sala é bastante diversificada quanto à idade das crianças e as necessidades educacionais diferenciadas. Este fato me chamou atenção, pois havia em uma mesma sala estudantes com várias necessidades diferenciadas e ao ser questionada sobre isso, a professora não soube me responder, mas é como se a escola tivesse optado por segregar todas as crianças com algum tipo de deficiência em uma única sala. Curiosa com este fato fui até a outra sala do quarto ano e verifiquei junto a professora da sala que não havia em nenhuma criança com necessidade educacional diferenciada em sua sala de aula. Portanto, as crianças com alguma necessidade diferenciada estavam todos em uma única sala.

5.3 Caracterização do Sujeito e dos Informantes

O sujeito desta pesquisa foi escolhido pela especificidade do objeto de estudo que me proponho investigar – as interações linguísticas ocorridas em sala de aula e o modo como ocorre esse processo mediado pela prática docente de um professor ouvinte com um aluno surdo.

Portanto, o docente a ser observado teria que ter em sua sala de aula um aluno surdo. Optei por um aluno surdo, de preferência com surdez pré-linguística, cursando o 3º ano, por entender que nesta fase da escolarização o aluno é mais independente em sala de aula, mas que o professor permanece o mesmo por ser polivalente. Para fins deste trabalho, o professor deveria fazer parte do quadro de funcionários efetivo, trabalhasse na escola há mais de um ano e não soubesse Libras, por se tratar justamente da justificativa desta pesquisa – um aluno surdo inserido em sala de aula regular sem que o professor saiba Libras.

Definido o docente, parti para o campo em uma constante busca feita em de 30 escolas da rede municipal de Fortaleza. Acabei modificando a série escolhida inicialmente, pois nessas escolas percorridas não havia crianças surdas frequentando o 3º ano do ensino fundamental. Até estavam matriculadas, mas não frequentavam a escola. Na procura, achei uma criança, com surdez pré-linguística, no 4º do ensino fundamental.

Embora minha pesquisa se propusesse investigar um professor, fui obrigada pelas circunstâncias a observar a prática de dois professores, pois o calendário letivo das escolas municipais estava alterado²⁸. Então, a escola ainda estava encerrando o ano letivo de 2011 quando comecei minha observação em fevereiro de 2012 e o aluno estava no 4º ano com uma professora. E, no início do ano letivo de 2012, no mês de abril, houve a mudança de professor, pois o estudante havia passado do 4º ano para o 5º ano do ensino fundamental. Portanto, passei dois meses observando uma professora e em abril passei a observar outro professor, terminando minha observação em outubro de 2012. Esta experiência, no entanto, enriqueceu esta pesquisa, pois tive a oportunidade de acompanhar duas práticas docentes, distintas, com a mesma criança.

A mãe do aluno surdo seria uma informante para que o perfil do aluno fosse montado, mas, depois de várias tentativas infrutíferas, não foi possível estabelecer um contato com ela, ficando, portanto, definido que o perfil da criança surda seria traçado apenas com as informações repassadas pela escola.

Convém, agora, expor as especificidades dos participantes da pesquisa.

– A professora – Formada em Pedagogia, atua na educação infantil e no ensino fundamental I, desde 2002. É docente efetiva da Prefeitura de Fortaleza e está nesta escola há três anos. Tem Especialização na área de Educação e fez vários cursos de formação continuada oferecidos pela Prefeitura de Fortaleza. Ressalta, no entanto, que nenhuma das formações era específica para a Educação Especial. Não tem domínio de Libras.

– O professor – Formado em Pedagogia e Letras (Português), com Especialização em Psicopedagogia e Português. Leciona há sete anos no Município de Fortaleza, dos quais cinco anos como temporário e dois anos como efetivo.

²⁸Durante o ano letivo de 2011, ocorreu uma greve de professores do Município de Fortaleza, paralisando as aulas do município. Assim, no ano de 2012, as aulas perdidas, em 2011, foram sendo repostas atrasando o calendário letivo de 2012.

Trabalha os dois turnos na escola. Não tem domínio de Libras.

– O jovem de 15 anos de idade, no início das observações estava cursando o 4º ano do ensino fundamental e posteriormente, passou a cursar o 5º ano. Tem surdez profunda, não sabe Libras. É o único surdo da família, devido a uma doença ainda recém-nascido. No primeiro contato que tive com ele perguntei em Libras se ele sinalizava em resposta, ele disse que um pouco. Depois perguntei seu nome oralmente e ele me respondeu seu nome falando. Sua fala é difícil de ser entendida, mas como eu já sabia seu nome ficou fácil de identificar o que ele estava dizendo. Nossa entrevista foi feita da seguinte maneira: eu perguntava oralmente e ele me respondia escrevendo. Portanto identifiquei que o estudante surdo não sabe Libras, faz leitura labial, lê e escreve, desenha e se comunica por meio de sinais caseiros. Estas informações foram passadas pela professora da sala de AEE que no momento da matrícula do estudante obteve-as com a mãe do estudante.

– A professora da sala de AEE, formada em Pedagogia com Especialização em Educação Especial e Formação de Professores. Fez curso de Libras. Atende várias crianças, mas informou que o sujeito surdo não é atendido por ela no contra turno porque já frequenta outra instituição que o acompanha no período da tarde, mas ela não soube me informar qual seria esta instituição.

Em virtude da falta de comunicação com a mãe da criança surda, a professora da sala de AEE foi consultada como informante para ajudar a traçar o perfil seu perfil.

5.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Enumero, neste momento, os instrumentos de pesquisa que serão utilizados e de como seus dados, tanto primários²⁹ quanto secundários, serão coletados e analisados. Farei uso da entrevista semiestruturada³⁰ e de observações diretas. A entrevista semiestruturada me permitirá maior conhecimento dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esse instrumento é bem ressaltado por Yin (2005, p. 118)

²⁹“Fontes primárias são aquelas fornecidas diretamente pelo objeto pesquisado, ou por alguém ou alguma coisa que direta ou indiretamente transmita informações sobre o objeto [...] Fonte primária é aquela informação sem elaboração técnica ou científica.” (RODRIGUES, 2007, p. 72).

³⁰ Método definido por Triviños (1987, p. 146) como [...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

quando leciona:

[...] No geral, as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas. Essas questões humanas deveriam ser registradas e interpretadas através dos olhos de entrevistadores específicos, e respondentes bem-informados podem dar interpretações importantes para uma determinada situação [...].

Bogdan e Biklen (1994) apontam como característica de um bom entrevistador aquele que souber conquistar a confiança do seu entrevistado por se tratar de uma relação de troca. Uma boa entrevista requer paciência, já que o entrevistado não tem as respostas prontas e formuladas no dinamismo exigido pelas relações sociais ali inseridas.

Sabe-se que existem vários tipos de entrevistas, mas a opção pela semiestruturada se deu pelo fato de esta valorizar, como acentua Triviños (1987, p. 146), “[...] a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Portanto, fundamentando-me nos estudos realizados, elaborei um roteiro de entrevista, contendo questões em que o sujeito entrevistado tivesse possibilidade de falar sobre o tema proposto, ensejando um ambiente onde as interações fluíssem naturalmente.

O uso da observação direta foi outra técnica utilizada para dar aporte à pesquisa, justificando-se pelo fato de permitir a análise do *lócus* da pesquisa, conferindo melhor compreensão do contexto estudado, pois, segundo Severino (2007), trata-se de um procedimento que confere um acesso aos fatos cotidianos. Barros (2007, p. 74) assinala que: “[...] Observar é aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso [...]”. Portanto, um bom observador não poderá ser impaciente, mas deverá entender e examinar os fatos da vida cotidiana (BARROS, 2007).

E Triviños (1987, p. 153), vai mais além da simples definição, ao ensinar que:

Observar, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc.

Para poder registrar os dados obtidos nas observações, usei o diário de campo, a fim de anotar as informações verbais, ações ou atitudes observadas pelo pesquisador (TRIVIÑOS 1987).

5.4.1 Procedimentos

Primeiramente, procedi a uma observação prévia para me louvar em alguns registros importantes que me possibilitassem elaborar o roteiro de observação subsequente. Cavalleiro (p. 275) ressalta que esse registro é fundamental para que se tenha uma noção do que acontece no ambiente escolar. No que concerne à observação constante, empreguei o diário de campo, já que este permite uma descrição detalhada daquilo que ocorre no ambiente pesquisado.

Na primeira etapa da pesquisa foi feito um estudo exploratório sobre o tema a ser pesquisado, com o intuito de fortalecer o aporte teórico. Procedi, também, a uma busca na literatura, a fim de descobrir outras investigações que pudessem ajudar na realização desta.

Na segunda etapa, fiz um mapeamento das escolas para identificar as que tinham alunos surdos no ensino fundamental na cidade de Fortaleza. Este mapeamento foi feito com base em um documento expedido pela Prefeitura de Fortaleza em que são listados todos os estudantes com alguma deficiência matriculados nas escolas municipais. Após um estudo minucioso do documento para separar apenas as crianças com surdez, parti para as visitas e ligações. Vale ressaltar que de início iria me deter a Regional 5 por ser uma das maiores regionais de Fortaleza, mas, percebi que não tinha tantas opções quanto imaginei, portanto, selecionei escolas de todas as regionais que preenchiam os meus critérios de escolha, somando um total de 30 escolas registradas no documento. Dessas trinta, após várias ligações identifiquei seis escolas com crianças surdas matriculadas na terceira série. Ao ir às três primeiras escolas, porém, descobri que as crianças, embora estivessem matriculadas, não estavam frequentando a sala de aula. O contato com as outras três foi via telefone e obtive a mesma resposta, as crianças não frequentavam regularmente a sala de aula, e, devido a este fato, optei por modificar a série.

Na primeira busca uma diretora havia me informada que ela tinha um jovem matriculado no 4º ano, parti então, em busca desta criança. Fui visitar a

escola para estabelecer um primeiro contato com a diretora. Após uma primeira conversa ela se mostrou bastante receptiva com a pesquisa. Ainda nesta etapa, após o primeiro contato com a diretora fui, em seguida, apresentada a professora do estudante surdo e em uma semana fiz três visitas, nos dias 03/03, 07/03 e 15/03 de 2012, a fim de me familiarizar com o ambiente e mais, para que a professora e as crianças se acostumassem com minha presença, somente depois disso é que passei para a terceira etapa da pesquisa.

A terceira etapa constitui-se, primeiramente, na elaboração das entrevistas que seriam realizadas com a professora, com o aluno surdo e duas ou três crianças da sala. A escolha das outras crianças, para a entrevista, não seguiu nenhum critério específico, apenas que estudassem na mesma sala que o jovem surdo e que tivessem algum contato com ele. Portanto, nos primeiros contatos, verifiquei com quem ele se relacionava para poder definir as crianças que seriam entrevistadas. E constatei de início que o aluno surdo tinha poucos amigos em sala, as outras crianças não se aproximavam dele. Lembro, por oportuno, que essas crianças não são sujeitos da pesquisa, mas sim informantes que puderam me auxiliar a traçar o perfil dele.

As entrevistas foram realizadas, primeiramente, com a professora, depois de cinco dias de observação. Com as crianças, as entrevistas só foram realizadas no terceiro mês de observação, pois havia a necessidade dessas crianças se acostumarem com a minha presença na sala de aula. Após essa fase de adaptação, a entrevista foi realizada em grupo em que cada criança respondia livremente o que lhe era questionado. A entrevista com o estudante surdo foi realizada de forma escrita, pois após dois meses de observação já tinha tido alguns contatos com ele e percebi que ele copiava do quadro, escrevia e respondia corretamente alguns dos exercícios que a professora passava em sala de aula. Sua entrevista foi realizada com dois meses e meio de observação. Quando ele não compreendia algo que estava escrito, eu falava para que ele pudesse fazer a leitura labial. Com o tempo conseguimos estabelecer alguns sinais para facilitar nossa comunicação.

Na quarta etapa desta pesquisa, foi realizada a análise dos dados com base nas categorias, abaixo.

- 1 Às práticas e os saberes docentes
- 2 A inclusão do aluno surdo
- 3 As interações linguísticas propiciadas pela prática docente.

5.4.2 A análise dos dados

Enfim, após o período de idas e vindas à escola, todos os dados estavam coletados; agora, como analisá-los? Como interpretá-los? Qual seria a melhor opção para esta fase do estudo? Observo que esta etapa fornece o suporte necessário ao pesquisador para que ele dê resposta ao problema proposto no início de sua pesquisa. No ensinamento de Gil (2010, p. 156),

Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa é a de análise e interpretação. Estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados. A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Em se tratando de um estudo de caso, a análise dos dados não poderá seguir uma forma rígida de interpretação. Sobre este assunto. Gil (2010, p.175) leciona:

A análise dos dados nas pesquisas experimentais e nos levantamentos é essencialmente quantitativa. O mesmo não ocorre, no entanto, com as pesquisas definidas como estudos de campo, estudos de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante. Nestas, os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa. E, ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador.

Assim, para o estudo em foco, foi utilizada a análise de conteúdo, pois esta requer comparações e inferências subjetivas de acordo com o contexto onde se encontrem (BARDIN, 2008).

Ainda segundo esta autora, a análise de conteúdo significa.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2008, p. 42).

Para este trabalho, a análise de conteúdo permitiu a comparação dos dados mediante as inferências feitas por mim com os dados gerados das

observações, pois, segundo a autora supracitada, “[...] o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir, conhecimentos sobre o emissor da mensagem [...]” (BARDIN, 2008, p. 39).

Deste modo, a pesquisa do tipo qualitativa, com uso do estudo de caso, ensejou condições de conhecer o universo pesquisado, dando acesso, por meio das entrevistas e do diário de campo, às informações importantes para a compreensão das técnicas que um professor ouvinte utiliza com uma criança surda em busca de favorecer o seu desenvolvimento como aluno.

CAPÍTULO 6 TENHO UM ALUNO SURDO. E AGORA?

*[...] E escrever, sobretudo na língua materna de vocês.
A língua de meus pais. Minha língua adotiva.
A gaivota cresceu e voa com suas próprias asas.
Olho do mesmo modo com que poderia escutar.
Meus olhos são meus ouvidos.
Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais.
Minhas mãos são bilíngues.
Ofereço-lhes minha diferença.
Meu coração não é surdo a nada neste duplo mundo.
Não é bom deixar vocês.
LABORIT (1994, p. 205)*

Chego, após várias discussões, ao ponto crucial deste trabalho. Este capítulo pretende descrever e analisar os pontos observados em sala de aula, para posteriormente responder à questão inicial do estudo – que práticas o professor de ensino fundamental utiliza para favorecer as interações linguísticas do aluno surdo inserido em uma sala de aula regular. Para fins deste trabalho, esclareço que o professor será tratado por “SE”, a professora por “MA”, a professora da sala de AEE por “LE” e o jovem surdo será chamado de “AL”. Os alunos entrevistados serão chamados de E1, E2, E3.

Ao chegar à escola pela primeira vez, fui bem acolhida pela equipe. A diretora veio falar comigo e, após explicar qual a finalidade deste estudo, fui imediatamente levada à presença da professora do quarto ano do ensino fundamental. Ao falar com ela pela primeira vez, fui informada de que o ano letivo de 2011 iria acabar no mês seguinte. Este fato, ocorrido no início deste trabalho, me suscitou algumas dúvidas. Os professores do Município de Fortaleza estavam repondo as aulas da greve ocorrida na Prefeitura em 2010. Portanto, o calendário letivo estava diferenciado. Assim, no momento em que comecei a observação descobri, em conversa com a professora “MA”, que o ano letivo de 2011 iria terminar no mês de abril. E, ao iniciar o ano letivo de 2012, “AL” estaria com outro professor e cursando o quinto ano.

Fui orientada, porém, a continuar com a pesquisa, pois aquela situação seria mais enriquecedora, já que eu teria duas práticas distintas a observar. Esclareço, porém, desde já, que minha pesquisa em nenhum momento se deterá na avaliação nem na comparação da prática dos professores observados. Somente utilizarei este fato para um maior conhecimento do universo docente.

Foram inventariadas para a análise dos dados das entrevistas semiestruturadas (apêndice B, C e D) realizadas com a professora, o professor, e estudantes seguindo o roteiro de observações (apêndice A), as seguintes categorias: 1º. Os saberes e as práticas docentes; 2º. A inclusão do aluno surdo; e 3º As interações linguísticas propiciadas pela prática docente.

6.1 Os Saberes e as Práticas Docentes

A fim de conhecer o perfil do docente, foi realizada uma entrevista semiestruturada, na qual “MA” relata que é formada em Pedagogia e tem Especialização na área de Educação. Em suas palavras

Sou pedagoga e tenho especialização em Educação Infantil. Gosto de lecionar, antes mesmo de me formar em Pedagogia, já trabalhava em uma escola. Trabalho, também, em Maracanaú. Leciono os três turnos, mas gostaria de, no momento, fazer meu mestrado e estou pensando em fazer em educação inclusiva, devido às dificuldades que estou encontrando em sala de aula. Não fui em nenhum momento preparada para receber em minha sala de aula um aluno surdo. Aliás, eu não fui nem avisada que teria um estudante surdo.

“SE” informa, por sua vez, que é graduado em Letras. Ambos informaram que não fizeram nenhum curso de formação continuada para a Educação Especial. Ao ser questionado sobre o aluno surdo inserido em sua sala de aula, “SE” faz o seguinte relato:

Em nenhum momento me foi ofertado curso de Libras, simplesmente “AL” foi jogado dentro de minha sala de aula, sem que eu soubesse como lidar com aquela deficiência. Para mim foi muito frustrante ter um aluno em sala que eu não pudesse falar com ele.

Por intermédio deste depoimento, fica explicitado que “MA” e “SE” não passaram por nenhum curso preparatório ou de formação específica para receber em sua sala de aula um aluno surdo, embora esteja na legislação brasileira, como

no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), norma que garantem ao professor cursos de formação continuada, principalmente no que concerne à inclusão do aluno com necessidades educacionais diferenciadas na escolar regular.

De início, os dois professores declaram-se apavorados com a situação, pois não tinham conhecimento algum sobre a língua de sinais e acerca de como poderiam desenvolver algum tipo de comunicação com “AL”.

Ao refletir sobre formação docente, pensa-se logo em didática, nos métodos e técnicas ensinados nas faculdades para ministrar uma boa aula. Esse processo, no entanto, consiste em muito mais do que uma mera cartilha, pois a formação entrelaça pontos do fazer docente.

Os professores de “AL” têm formação em Pedagogia e Letras, cada um com suas respectivas especializações, mostrando-se um quadro de formação com elevada qualificação, porém, não se sentiram preparados para assumir uma sala de aula com alunos deficientes. Em razão dessa incapacidade declarada, ambos são defensores da ideia de que a formação docente deve ser continuada, que cursos de capacitação devem ser ofertados com frequência para os professores.

No tocante à formação docente, fornecer subsídios ao professor para trabalhar com alunos que apresentem alguma deficiência, verifiquei que a formação acadêmica não dá o suporte necessário ao professor para a realização desta tarefa. É o que revela trecho abaixo.

Gostaria muito de ter tido oportunidade de fazer um curso de Libras ou de qualquer outra deficiência. Refiro-me a Libras por ser o que estou vivendo em minha sala de aula. Esse tipo de curso é muito importante, não para dar aula em duas línguas, mas pelo menos enquanto o interprete não chegasse, eu poderia me comunicar de alguma forma com “AL”, se eu soubesse alguma coisa de da língua de sinais, seria mais fácil e menos doloroso minha convivência com “AL” em sala de aula. Eu acho que esses cursos deveriam ser introduzidos ainda na faculdade, para que pudéssemos ter a oportunidade de estudar e aprimorar nossos conhecimentos acerca das práticas inclusivas (SE).

No relato do professor, quando se refere ao curso de Libras como para deficientes, vê-se que ele não tem o conhecimento da definição de surdez como diferença e sim como deficiência. O curso de Libras não é para deficientes, mas sim para pessoas que têm a necessidade de estabelecer uma comunicação usando a língua de sinais.

No relato seguinte, “SE” declara:

[...] a realidade do professor é muito difícil, a sala de aula é um “mundo” entre quatro paredes, as pessoas são diferentes por natureza e agora nós, professores, temos mais este desafio de atender crianças com necessidades educacionais diferenciadas, realmente eu acho que o professor está sendo muito exigido neste momento. E o pior de tudo é que em muitos dos casos não temos a formação adequada para ensinar a essas crianças.

Seguindo a mesma linha de pensamento elenco o seguinte relato de “MA”:

Sempre imaginei que seria difícil ter em sala de aula alunos com necessidades educacionais diferenciadas, mas em momento algum, achei que seria surpreendida com a incapacidade de estabelecer uma comunicação com um aluno. Somente no momento que me deparei com esta situação foi que percebi o quanto é importante termos conhecimento e formação adequados ao novo contexto educacional que nos é imposto.

Nos relatos de “MA” e “SE” fica explicitado que a formação de ambos não contribui em nada para o atendimento dessa demanda, esse público diversificado da sala de aula. Direcionando o olhar para a formação continuada, elenco as ideias de Oliveira (2009, p. 27) quando ela expressa a noção de que,

Nesse contexto de reformulações educacionais, insere-se o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais que tem provocado rupturas na atuação profissional dos professores, levando-os à busca de novas estratégias de ensino. Isso aponta para a necessidade de uma formação continuada dos profissionais da educação, em que conhecer e aceitar as diferenças, conviver e aprender a lidar, pedagogicamente, com elas, é um dos itens que as novas exigências educacionais propõem aos profissionais envolvidos no processo de educar.

No processo educacional, a cobrança aos profissionais dessa área recai nas interações estabelecidas na realidade da escola, ficando o educador sujeito e refém das mudanças impostas dessas relações. Para tanto, é preciso que ele se revista de todos os saberes necessários a sua prática.

Para dar continuidade às análises, será tratado acerca dos saberes docentes que, segundo Tardif (2011), são os saberes inclusos na relação do professor com o ambiente, na identificação deste ambiente, na interação deste diante do seu saber. Optei por dividir os saberes de acordo com as definições do autor supracitado, ficando a seguinte divisão: os saberes da formação profissional; os disciplinares; os curriculares e os saberes experienciais a fim de melhor entender a prática docente estabelecendo a interface do fazer docente com o uso dos seus

saberes.

- Os saberes da formação profissional

Por intermédio de entrevista, constatei que “SE”, mesmo com uma formação acadêmica e tendo participado de cursos de formação continuada, não se sente apto a receber em sua sala de aula alunos com necessidades educacionais diferenciadas, pois em sua formação o profissional não se preparou para a Educação Especial, como exprime a seguir:

[...] na época em que fiz a graduação nós podíamos escolher em que área de formação poderíamos nos aprofundar, por exemplo, eu fiz disciplinas relacionadas à formação de jovens e adultos, em minha grade curricular, que eu lembre, tinha apenas uma disciplina introdutória de Educação Especial e agora nos deparamos com realidades diferentes em sala de aula. Antes eu me deparava, em minha sala, com alunos que tinham dificuldades na leitura, na escrita, hoje, chego em minha sala e vejo um aluno que nem mesmo consigo falar com ele”.

Neste ponto, é notável a frustração do professor, pois, embora relate que fez cursos de formação continuada, que investiu em sua formação profissional, ele tem dificuldades em receber na sua sala de aula alunos com necessidades educacionais diferenciadas. Nas palavras de “MA”, também destaca-se a importância que ela conferiu à sua formação, conforme o trecho seguinte:

Sempre fiz questão de fazer todos os cursos de formação continuada, nenhum na área da Educação Especial, que me foram ofertados, só não fiz mais, por falta de tempo. Mas mesmo fazendo estes cursos acho que eles não preparam o professor para a realidade encontrada na sala de aula. Sempre achei muito distante a teoria da prática, ficando o curso descontextualizado da vida real, da sala de aula. Acho que seria muito mais interessante se pegássemos um problema real, como por exemplo, o do “AL”, para daí se tirar um curso que realmente servisse para todos.

As concepções expressas trazem os saberes da formação profissional como um grande aliado da prática docente, desde que seja vinculado ao cotidiano da sala de aula, não devendo ser descontextualizada. Outro ponto que se deve elencar ao se falar em saber docente, é que esse saber não se forma apenas nos bancos das universidades, mas provém das representações de vida de cada indivíduo. Tardif (2011) reforça esta ideia, dizendo que,

Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo quando da socialização escolar, tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação. (2002, p. 69).

O fazer docente não ocorre de forma isolada, pois é um conjunto estabelecido ao longo do tempo, juntando as experiências de vida e o dia a dia do profissional em sala de aula.

- Os saberes disciplinares

Estes constituem os saberes acadêmicos, em que cada área do conhecimento aborda os diferentes saberes, sem às vezes suscitar no estudante a reflexão necessária para a formação profissional. Na universidade, o conhecimento científico se forma de várias disciplinas, passando por Sociologia, Filosofia, Estrutura e Didáticas Pedagógicas, para, somente no final do curso o aluno, chegar ao estágio supervisionado. Esses saberes desenvolvidos nas universidades, segundo o professor “SE”, não são relacionados à prática. “SE” afirma:

[...] Fiz várias disciplinas ao longo de minha formação, mas poucas foram as que realmente estavam relacionadas à sala de aula. Em minha opinião, por ser um curso de licenciatura considero que a grade curricular não atende as especificidades da profissão docente. O professor deveria ser formado na prática, não estou dizendo que a teoria não é importante, pelo contrário, acredito, sinceramente, que teoria e prática deveriam caminhar juntas. Mas como em minha formação passei 3 anos na teoria e somente o último ano é que cheguei aos estágios e quando fui para a sala de aula vi que a parte teórica não me foi muito útil por dissociada da prática.”

Este relato pode ser confirmado com o que Tardif (2011, p. 38) chama de saber disciplinar, saber científico. Portanto, os saberes disciplinares são definidos como

[...] os saberes que correspondem a diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos [...] Os saberes das disciplinas emergem da

tradição cultural e dos grupos sociais produtores dos saberes.

O saber docente é diferenciado. Cada professor domina determinada área do conhecimento, porém a sua formação profissional deve estar voltada também para a formação humana. Por conseguinte, o professor, como um ser formado socialmente, não poderá fugir a este conceito nem transcender sua formação, já que é fruto dela.

Em minha formação tive que fazer várias disciplinas que às vezes achava que em nada iriam contribuir para minha prática, não entendia em que sentido aquilo iria me ajudar. Seria muito mais útil se o currículo fosse voltado para a prática docente, a teoria é necessária, mas a formação do professor deveria ser delineada do começo ao fim pela prática, por estágios constantes e formações contextualizadas (SE).

- Os saberes curriculares

Quanto a estes saberes, ao ser questionado, “SE” faz a seguinte declaração. “O nosso planejamento ocorre uma vez por semana e sempre discutimos de que forma devemos passar os conteúdos aos nossos alunos, definimos os objetivos e propomos novas atividades.” Neste momento pergunto se existe um planejamento específico para “AL” e obtenho a seguinte resposta: “bem que tento colocar na pauta do planejamento, mas sempre que começamos a discutir o assunto ficamos perdidos, pois ninguém sabe como trabalhar com um aluno surdo”. (SE).

Nas declarações do professor, vê-se que as medidas adotadas relativas ao planejamento não privilegiam a especificidade de seu aluno surdo. Não é elaborada uma aula que considere sua diferença. Para que a aula fosse pautada em uma perspectiva de um currículo inclusivo, deveria utilizar recursos visuais ou outros que possibilitassem à criança surda ter acesso ao conhecimento, mas, de maneira geral, as crianças surdas são prejudicadas.

Os saberes curriculares correspondem à categorização dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, sendo, portanto, os saberes que o professor apresenta em sala de aula os programas escolares (TARDIF, 2011).

A adaptação curricular se faz necessária para que os alunos com necessidades educacionais diferenciadas possam ter suas especificidades respeitadas. A partir do momento que a escola pretende promover uma educação

que respeite a inclusão como aponta Carvalho (s/d) deverá “[...] propor um paradigma curricular pautado no respeito à diversidade dos alunos e responsivo às suas diferenças [...]” criando o que pode ser chamado de currículo acessível. Assim, Carvalho (s/d) complementa afirmando que “[...] Para corresponder a esses requisitos, cabe à escola flexibilizar suas estruturas, sistemas e processos, por meio de estratégias de diferenciação educativa”.

Portanto, não se pode pretender que apenas o professor logre desenvolver práticas que atendam as especificidades de seu aluno, mas há necessidade de que o currículo seja adaptado à criança surda. Por exemplo, incluir no currículo a história da educação de surdos no Brasil, a fim de formar na criança surda sua identidade. Outro ponto de inclusão no currículo seriam oficinas de Libras para a turma, inclusive para “AL”. A professora faz a seguinte observação:

Poderíamos incluir no planejamento oficinas de Libras, para que todos nós aprendêssemos um pouco, seria muito bom para “AL” e para mim, pois um pouco que eu e “AL” conseguimos nos entender é através da escrita. Às vezes penso em fazer alguma coisa diferente, mas aí não sei o que fazer! Se já tivéssemos no currículo da escola alguma coisa definida seria muito mais fácil por em prática. (“MA”).

- Os saberes experienciais

Esses saberes são formados no cotidiano do fazer docente. É aquele saber que o professor está sempre desenvolvendo, constituído na prática. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. (TARDIF, 2011, p 39).

Essa visão é embasada pelo professor quando ele diz que:

Muita coisa que sei hoje aprendi em minha prática, pois ao sair da faculdade estava carregado de teorias e aprendizados acadêmicos. Ao me deparar com a sala de aula, vi que tudo era muito diferente, as relações não seguiam o que eu tinha lido. “Risos”. A dinâmica da sala de aula é constante, coisa que você só aprende na prática. E isso é o que está acontecendo novamente com o processo de inclusão, nós, professores estamos sendo obrigados na prática a aprender como trabalhar as especificidades desses alunos. É uma situação muito difícil para todos, ninguém está confortável com isso. (SE).

Eu saí da faculdade já conhecendo as dificuldades da prática. Eu já trabalhava como professora, então, pra mim, foi difícil ouvir muita coisa na faculdade, pois eu sabia que não funcionava na prática da sala de aula. Nós trabalhamos com uma diversidade muito grande de alunos, principalmente

na escola pública, em que as realidades são bastante distintas, não tem como uniformizar um modelo de aula. Muitas vezes tenho que improvisar, e isso não aprendemos nos bancos da faculdade. Só é aprendido, realmente, no dia a dia da escola. E agora com a inclusão tudo ficou mais difícil, se nós já tínhamos uma gama de alunos diferentes, imaginem com alunos que tem deficiência. Será mais um desafio para o professor, se adaptar as novas exigências. (MA).

Em face do exposto, volta a atenção para a importância das experiências adquiridas em sala de aula. Os saberes experienciais são, na realidade, pelos relatos colhidos, considerados mais importantes na visão desses professores. No que concerne à inclusão, citada na fala dos dois professores, chama a atenção por ser esta citada como um processo para o qual os professores não foram formados e que estão tendo que aprender somente na prática.

Com base no roteiro de observações (apêndice A – II e V), no que diz respeito à observação das atividades realizadas em sala de aula, essa atitude de despreparo quanto à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais fica bem explicitada. Os dois professores, em nenhum momento, se mostraram aptos, por deficiência de sua formação, a desenvolver atividades que suprissem as necessidades educacionais de “AL”. Por mais que se esforçassem, a comunicação estabelecida entre ambos mostrou-se precária, pois,

Por mais excelente que seja a atuação de qualquer professor, as melhores intenções e esforços pedagógicos não responderão as demandas específicas que determinados alunos apresentam em sua aprendizagem, por apresentarem, exatamente, necessidades educacionais especiais que apenas uma pedagogia diferenciada poderá atender. (BEYER, 2010, p.62).

Destarte, os esforços dos docentes da atual escola inclusiva não podem ser atitudes isoladas, mas deve haver uma política voltada para a formação e preparação deste profissional da educação.

O atendimento dos alunos com necessidades especiais nas escolas do sistema regular de ensino aumenta em termos de desafio como resultado da formação docente lacunar. A maioria dos professores egressos dos cursos de formação estão mal preparados para lidar com tal heterogeneidade escolar. (Ibid, p. 73)

6.2 A inclusão do aluno surdo

Na escola pesquisada, verificou-se que a inclusão não está ocorrendo

como o proposto por lei. Isto porque as práticas adotadas em sala de aula não efetivam este processo de forma satisfatória. É exemplo disso o professor “SE” que mesmo consciente das peculiaridades do fazer docente, se viu em dificuldades para desenvolver em sua sala de aula competências que o auxiliassem a trabalhar com crianças com necessidades educativas diferenciadas. As palavras do professor revelam que sua experiência com a inclusão ocorreu no cotidiano de sala de aula, pois ele tem em seu ambiente letivo um estudante surdo e não teve nenhuma formação continuada que lhe propiciasse desenvolver práticas que pudessem permitir uma comunicação efetiva entre professor ouvinte e aluno surdo.

Quando perguntado se tinha alguma formação continuada em Educação Especial, Inclusão ou curso de Libras sob teve a seguinte resposta:

Não tive nenhum curso ou formação na perspectiva da inclusão, para que pudesse desenvolver um trabalho com um aluno surdo ou qualquer outra especificidade. A mim só foi avisado que “AL”, uma criança surda, a partir deste ano seria meu aluno. Tentei me informar sobre algum curso de Libras que estivesse ocorrendo, na tentativa de não ficar tão perdido em sala. (“SE”).

Na mesma linha de raciocínio, “MA” faz o seguinte relato “[...] não sei o que fazer com este aluno, digo com toda certeza que não sei como lidar com essa situação, sei que muitas vezes “AL” não está entendendo nada do que se passa ao seu redor”.

Ao traçar um comparativo, entre os dois depoimentos, fica explicitado que os dois professores enfrentam e compartilham das mesmas dificuldades em relação ao estudante surdo. Vê-se que ambos, professor e professora, sabem de suas dificuldades em como desenvolver algum tipo de comunicação com seu aluno surdo, pois não foram preparados para tal prática, embora a lei vigente no Brasil garanta a inclusão de pessoas com deficiência em todos os segmentos da sociedade, e que haja uma formação adequada aos profissionais que de alguma maneira irão participar desse processo (BRASIL, 2001 e 2007).

Conquanto a língua de sinais no Brasil tenha sido reconhecida em 2000, pela Lei da Acessibilidade nº 10.098 em seu artigo 17 que diz:

O poder público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o

direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Pois, com a elaboração da lei, acreditava-se na inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino e que o atendimento educacional estaria garantido a todos, maso que se nota é que a sociedade, principalmente a escola, não conseguiram cumprir o exposto em lei. E uma das razões para esta dificuldade de se cumprir o que está garantido na lei é a falta de capacitação do profissional da educação e da estruturação das escolas. Avaliando o caso de “AL”, fica bem explicitado que ele está sendo excluído de um direito que lhe é garantido por lei, já que,

Na atualidade, a evolução do atendimento educacional a todos os cidadãos independente de raça, de sexo ou de condição socioeconômica, em ambiente não segregado, é um dos preceitos defendidos por meio de um movimento denominado inclusivo. Esse movimento está pautado numa concepção de “Educação para todos”, conforme os documentos internacionais elaborado em conferências mundiais [...] Esses documentos norteiam a nova perspectiva educacional de oferecer educação pra todos, apontando, muitos deles, a necessidade de reformas no processo de formação do educador que passa a lecionar em turmas formadas por alunos com necessidades educacionais muito diversas. (OLIVEIRA, 2009, p. 13).

Como garantir, no entanto, a qualidade da educação? Como formar profissionais que tenham saberes suficientes para esse atendimento escolar? Acho que esse é o grande desafio da escola inclusiva. Constata-se nos relatos dos professores entrevistados é que em nenhum momento eles foram preparados para esta tarefa de inclusão. Isso fica exposto nas passagens seguintes:

A inclusão deveria ocorrer de forma a melhorar a vida escolar dessas crianças, mas o que se vê em nossas escolas são crianças com diversas dificuldades e problemas, tanto cognitivos quanto motores, todos juntos em uma sala de aula. Posso mesmo falar do caso de “AL” ele sofre discriminação das outras crianças, pois como eles não estabelecem uma comunicação com ele acha que “AL” é retardado. (“MA”).

Não acredito neste processo principalmente do jeito que foi implementado em nossas escolas. Eu como professor não tenho condições de receber em minha sala de aula alunos com tão diversos ao mesmo tempo. Nós não estamos conseguindo atingir a qualidade desejada nem com os alunos ditos normais que dirá com alunos com necessidades especiais, é esse mesmo o termo? Ter um aluno surdo em minha sala de aula me trouxe muitas dúvidas relativas a este processo de inclusão. (“SE”).

O discurso de ambos revela que suas expectativas em relação a uma

escola inclusiva e de qualidade não poderão ser alcançadas da forma como estão sendo tomadas determinadas atitudes. Destacam a necessidade de um planejamento de ação comum em todas as escolas, para melhorar todo o processo. Assim, Silveira e Figueiredo, (2010, p. 12) acreditam que,

Para atendermos aos princípios da inclusão escolar é essencial atentar para preocupações de ordem pedagógica. Os discursos presentes nos educadores, via de regra, são ligados essencialmente a discussões de natureza estrutural, voltados para a organização dos serviços.

Chega-se neste momento a um ponto bastante complexo deste trabalho, pois, ao se falar de inclusão de alunos surdos em escolas regulares, como já discutido, nega-se o direito dele a uma educação bilíngue e bicultural. Embora a inserção do aluno surdo na escola regular seja uma das diretrizes principais da política nacional de educação, verifica-se não ser a melhor opção para a criança surda, como destacam Lodi e Lacerda (2009, p. 14-15), quando dizem:

Muitos estudos têm indicado que pessoas surdas, nessas condições de escolarização, mesmo após vários anos, apresentam dificuldades em relação à aprendizagem de conhecimentos de maneira geral e no uso da linguagem escrita, especialmente porque as práticas educacionais não contemplam suas reais necessidades linguísticas [...] Um dos grandes problemas está no ensino e nas relações sociais de aprendizagem, que falham também na alfabetização de ouvintes. Entretanto, cabe ao aluno surdo, nesse contexto, enfrentar complexas demandas adicionais por apresentar uso restrito da língua utilizada nas atividades de sala de aula.

As dificuldades mencionadas há pouco ficam bem especificadas no discurso de “SE”, quando reconhece que a língua utilizada por ele em sala de aula não é entendida por “AL”. Em suas palavras: “Sinceramente não sei como proceder, vejo que ele não está entendendo nada do que ocorre na sala, paro várias vezes e o olho e ele está lá quieto muitas vezes em seus pensamentos que não tenho acesso, isso se torna, para mim, desesperador”. O professor se tornou refém de uma situação delicada em sua sala de aula. Várias vezes vejo “SE” recorrer aos seus saberes experienciais na busca incessante de realmente incluir “AL” em sua sala de aula.

Considerando as particularidades linguísticas de “AL”, pergunto ao professor sobre o intérprete a que “AL” teria direito, “SE” responde que a escola já solicitou, mas até o momento o intérprete não foi destinado a esta escola. Pois,

embora, “AL” não saiba Libras, o intérprete poderia realizar oficinas com todos da turma, e mais, orientar os professores sobre quais as melhores práticas a serem desenvolvidas com o estudante surdo. Ressalto que esta não é a função do intérprete, mas por conhecer a língua de sinais, teria mais facilidade em ajudar o professor a desenvolver um currículo acessível a “AL”.

Assim, entende-se que em uma proposta inclusiva para que o aluno surdo tenha ao menos alguma possibilidade de interação em sala de aula seria necessária a presença de um intérprete, como Lacerda (2000, p. 74) explicita em seu artigo, intitulado “A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos”:

Nessa perspectiva, uma possibilidade de inserção do aluno surdo nas classes regulares é ele ser acompanhado de um intérprete de língua de sinais. Dessa forma, o aluno recebe a informação escolar na língua de sinais, que é sua língua de domínio, de uma pessoa com competência nessa língua. Ao mesmo tempo, o professor ouvinte ministra suas aulas sem se preocupar em como passar esta ou aquela informação em sinais, atuando em uma língua que domina.

Destarte, está evidente que a inserção de “AL” na escola regular não obedeceu aos preceitos estabelecidos por lei, ficando este prejudicado em seu desenvolvimento e suas interações linguísticas. Com base no roteiro de observação (apêndice A-V) utilizando o diário de campo, faço uma descrição detalhada das aulas que foram divididas em momentos.

➤ Momento1

“AL” chega e vai direto para o seu canto, abre seu caderno e fica olhando o tempo. “MA” começa sua aula, faz a leitura de um texto, “AL” somente olha para o tempo. “MA” copia o texto no quadro e pede para que “AL” copie o texto. Depois passa uma atividade e vem conversar comigo.

A professoradiz que não sabe o que fazer. Ela declara que “AL” sabe ler e escrever. Diz, também, que “AL” entende um pouco do que ela fala pela leitura labial.

➤ Momento 2

A aula continua – “MA” aponta para o quadro e pede para “AL” copiar o que ela deseja. “As crianças terminam de copiar a atividade, então “MA” começa a cantar o texto que está na lousa, é uma música. “AL” apenas olha ao redor, enquanto as outras crianças participam da atividade. Após a cantoria, a professora explica as crianças como deve ser feita a atividade. – crianças completem as

lacunas com as palavras que aparecem no texto. Enquanto isso, ela se dirige a “AL” e aponta para a lousa explicando para ele³¹ o que deveria ser feito. A professora continua em pé, ao lado da carteira de “AL”, falando e apontando e “AL” somente olhando para o quadro e balançando a cabeça positivamente. “MA” se afasta e vai corrigir a atividade, mais uma vez se aproxima de “AL” e pede que o mesmo copie a correção”.

➤ Momento 3

Hora do intervalo – “no recreio “AL” brinca com os demais colegas, mas eles pregam alguma coisa na camisa de “AL”, que não percebe”.

➤ Momento 4

“De volta à sala as crianças vão apenas desenhar. “AL” neste momento compreende o que todos estão fazendo, e, também vai desenhar. Neste momento, um amiguinho avisa que tem algo pregado em sua camisa e tira”.

➤ Momento 5

A professora distribui um mapa do Brasil xerocado e pede que todos coloquem os nomes dos estados de acordo com o que tinham aprendido na aula anterior. Todos começam a atividade e “MA” vai até “AL” olha para ele e fala bem lentamente o que ele deve fazer, depois pega o lápis dele e escreve o nome de um estado e sai. “AL” entende que lhe é pedido e começa a colocar os nomes no mapa. Peço para ver esta atividade e percebo que ele colocou os nomes de forma aleatória.

➤ Momento 6

A professora pede que os alunos parem e prestem atenção na correção da atividade. Ela prega um mapa grande na lousa e coloca uma etiqueta com o nome de cada estado. “AL” percebe que escreveu os nomes no local errado e começa a corrigir.

Os momentos observados nestas aulas revelam que a professora tenta fazer com que seu aluno participe e entenda o que está se passando, mas esbarra no óbice linguístico. Em vários momentos a professora tenta estabelecer uma comunicação, em alguns ela até consegue ser entendida por “AL”, pois escreve em seu caderno o que ele deverá fazer na atividade. Mas esta prática a professora não percebe como adequada, pois no instante em que está escrevendo para “AL” o

³¹ O aluno sentado e a professora em pé, falando como se o aluno estivesse ouvindo.

restante da turma fica esperando e na maioria das vezes conversando. Outro ponto é que mesmo escrevendo existem conceitos que não podem ser construídos somente com a linguagem escrita. “MA” usa as seguintes palavras para relatar sua maior dificuldade, a comunicação linguística. “[...] não tenho como aprofundar determinados conteúdos, a falta de uma melhor comunicação está prejudicando o aprendizado dele” A este ponto passarei agora – identificar quais interações linguísticas são desenvolvidas pelo docente.

6.3 As Interações Linguísticas Propiciadas pela Prática Docente.

Como visto no capítulo terceiro, as interações linguísticas ou o desenvolvimento de uma língua ocorre, social e culturalmente, dentro ou fora da escola, pois não se aprende a falar sozinho; o ser humano precisa interagir com o meio em que vive mediante o aprendizado.

Assim, o fator decisivo do comportamento humano é não só biológico mas também social, que traz consigo momentos inteiramente novos para o comportamento do homem. A experiência do homem não é mero comportamento do animal que assumiu posição vertical; é uma função complexa decorrente de toda a experiência social da humanidade e de seus grupos particulares. (VYGOTSKY, 2010, p.44).

Este pensamento corrobora a ideia que a criança é um ser social por meio de uma língua. E é por seu intermédio que o aluno organiza seu pensamento. A língua tem duas funções inatas: a de intercâmbio social e de pensamento generalizante (VYGOTSKY, 1993). Portanto, baseada nessas concepções da função de uma língua e pelo que foi percebido nesta pesquisa e, a meu ver, as análises comprovam, é que, a falta de uma língua comum prejudicou as relações que deveriam estar sendo estabelecidas em sala de aula. É o que se pode constatar na transcrição da aula de Matemática, adiante relacionada:

➤ Momento 7

“MA” começa a aula copiando um texto. “AL” fica mais uma vez no seu canto, quieto. Do texto “MA” pede para que as crianças contem quantas palavras com 'm' são encontradas, as crianças contam e a professora coloca o número 5 no quadro, vai até a cadeira de “AL” e pede para que ele copie o que está no quadro”.

A professora olha ao redor e percebe que “AL” está desenhando e vai até

sua cadeira e pede que ele copie o que está no quadro. Vale aqui ressaltar a preocupação da professora em que o estudante copie. Ela tenta que ele participe da aula. A essa atitude Tardif (2011) assegura ser um dos saberes que o professor recorre para dar andamento à aula, ou o que Perrenoud (2000), inventaria como uma de suas competências – Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.

➤ Momento 8

As crianças terminam de copiar e a professora pede para elas ficarem quietas, enquanto ela vai até “AL”, pega em sua mão, aponta as palavras com ‘m’ e conta mostrando que cada letra corresponde a um dedo da mão dele. “AL” apenas olha e faz um sinal positivo com a cabeça.

Neste momento, percebo que a professora se sente incomodada em perceber que seu aluno não consegue compreender o conteúdo.

➤ Momento 9

Mais a aula, agora explicando sobre as quantidades e suas relações, pedindo exemplos de números relacionados à quantidade, enquanto “AL”, apenas olha para o canto, só se vira quando um amiguinho aponta para o quadro e pede que ele copie os números lá escritos. “AL” olha para os dedos da mão, como se não entendesse a relação feita com os seus dedos e “MA”, vem novamente, agora tentando relacionar o número 10 juntando as duas mãos de “AL” e fazendo a contagem.

➤ Momento 10

“AL” perdeu a explicação da relação de quantidades com o numeral, pois foi feita de forma oral e embora a professora tenha se dirigido somente a ele em determinados momentos, percebe-se que na hora de fazer os exercícios ele não compreendeu o que estava sendo pedido; que a falta da interação mediada por uma língua prejudicou seu entendimento dos signos ali propostos. “AL” limita-se apenas a copiar o que está na lousa, embora a professora vá por duas vezes em sua carteira.

A necessidade de comunicação fica evidente em todos os momentos da observação.

Em mais uma aula percebe-se a tentativa da professora em estabelecer comunicação com “AL”, mas infrutífera, pois o estudante não consegue acessar as experiências linguísticas, já que falta ambiente linguístico adequado a uma criança surda.

Chegamos à semana das provas finais. Observei todos os dias de prova e percebi que algumas provas “AL” conseguia resolver boa parte, mas em outras, como as de matemática e gramática a professora tinha que estar ao seu lado lhe auxiliando. As crianças após terminarem as provas iam para casa e assim terminou o ano letivo de 2011.

Ao retornarem das férias “AL” estava no 5º ano com um novoprofessor, a turma continuou a mesma com exceção de duas crianças novatas.

Antes de começar o ano letivo de 2012 eu já havia ido à escola para conhecer e conversar com o professor, mesmo assim, ainda passei três dias apenas acompanhando sua aula para depois começar os registros no diário de campo. Portanto passarei as aulas do professor “SE”.

➤ Momento 1

O professor “SE” começa a aula falando da importância das datas, sequência do tempo, horas e dias. Explica para a turma que vai praticar leitura e escrita, pois percebe que precisam de mais aulas nesse ponto. “SE” se vira para “AL” e fala lentamente para que “AL” entenda o que ele diz, repete a mesma coisa que disse para a turma. “AL” parece ter entendido.

Na tentativa de comunicação, o professor se vira várias vezes para o aluno, para que ele faça a leitura labial.

➤ Momento 2

O professor dirige-se ao quadro e começa a copiar um texto com lacunas para que os alunos preencham com a palavra que está faltando, neste momento “AL” também começa a copiar. Ao término da cópia o professor explica a todos a diferença entre letra maiúscula e minúscula e pede que todos aguardem e se dirige a carteira de “AL” e escreve para ele essa diferença. “SE” retorna para o restante da turma e começa a fazer a correção da tarefa oralmente e neste momento “AL” fica absorto em seus pensamentos, desenhando e de vez em quando olha para o restante da turma, todos falando e ele apenas esperando que algo seja escrito na lousa para que possa copiar.

➤ Momento 3

O professor inicia a aula lembrando o que foi visto na aula anterior. Mais uma explicação do professor – a diferença entre palavras escritas com m e n. “AL” fica atento olhando para o professor como se tentasse compreender tudo que está sendo dito. Depois de um tempo para de olhar para o professor e começa a

desenhar. “SE” vai até “AL” mostra algumas palavras da lousa, explica pausadamente para o aluno o que estava explicando antes para toda a turma. “AL” permanece olhando atentamente para o seu professor, enquanto isso o restante da turma não fica calada, “SE” se aborrece e pede que todos façam silêncio para que ele possa continuar sua explicação para “AL”. Após o término da explicação “AL” copia o que está no quadro e depois volta a desenhar.

Nos três momentos observados, percebe-se que o professor várias vezes se dirige somente a “AL” na tentativa de proporcionar ao estudante acesso as informações e conceitos apresentados em sala. O professor faz uso das ferramentas que dispõe e acredita que de alguma forma ajudem “AL” a entender o que está sendo visto por todos. A inclusão do aluno surdo, até este momento mostra-se falha e inadequada, pois não atendendo ao que Lacerda (2006, p. 166) comenta em seu artigo ao destacar “[...] a importância de oferecimento de suporte e assistência às crianças com necessidades especiais e aos professores, para que o atendimento seja o melhor possível”.

➤ Momento 4

“SE” começa a aula explicando que esta semana será realizada uma atividade extraclasse e que só teria aula até a hora do recreio. Após este momento o professor distribui vários textos diferentes para a turma e explica que são parlendas e do folclore nacional. “SE” pede a todos que leiam e representem através de desenho o que entenderam da história. “SE” vai até a carteira de “AL” e começa a explicar a atividade, pausadamente, e percebo que “AL” entende, pois começa a leitura e depois vai desenhar. O professor recolhe todos os desenhos e explica que na próxima aula vão discutir sobre os desenhos.

➤ Momento5

O professor começa a aula com uma música. Neste momento olho para “AL” e vejo que ele está apenas desenhando sem se interessar pelo que está acontecendo ao seu redor. “SE” passa uma atividade no quadro em que os alunos deverão completar as lacunas com as palavras que estão faltando e são referentes a música que foi cantada. Após terminar de copiar a atividade vai até “AL” e entrega uma folha com a letra da música e explica, pausadamente, e fazendo alguns sinais caseiros, estabelecidos entre eles, o que ele deverá fazer. Percebo que o estudante entende a atividade, pois começa a resolvê-la. No final da atividade o professor corrige tudo oralmente, e vejo que “AL” perde este momento de interação com a

turma.

Novamente, mesmo com os esforços do professor, percebe-se a falta de interação, professor –aluno, as inter-relações estão prejudicadas. Será que este tipo de comunicação é suficiente para desenvolver os conceitos oriundos do processo ensino-aprendizagem?

Neste processo em que só uma parte fala não há reciprocidade. Nesse sentido Bakhtin (1997, p. 33-34) ensina que:

Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos... Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra... A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.

Resta comprovado pelo exposto é que o mais prejudicado pela falta de uma língua comum é o aluno surdo. Como pretender que uma criança surda apreenda os signos dentro de uma sala de ouvintes?

Outro ponto importante a ser estabelecido são as relações entre os demais alunos e o aluno surdo. Esses fatos são relevantes, porquanto a prática docente está permeada por todas as relações estabelecidas neste espaço. É como anota Zabala (2008, p. 16-17),

[...] Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microssistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc., onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados neste sistema. Assim, pois, o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm.

Desta maneira, foram verificadas nas entrevistas as relações que se formam além do processo professor-aluno. Estas, de certa forma, podem contribuir com a inclusão de vários alunos. No caso específico desta pesquisa, isso não ocorre em decorrência à falta de comunicação entre os demais alunos e o aluno surdo, conforme é constatado nos depoimentos que seguem.

A entrevista com “AL” foi realizada de forma escrita. É pertinente esclarecer que fiz as correções ortográficas ao transcrever sua entrevista, pois o mesmo ao fazer a escrita espontânea comete alguns erros de ortografia e

concordância. Quando perguntado há quanto tempo estuda nesta escola ele responde com os dedos que faz dois anos.

Tenho dois amigos na sala os outros não falam comigo. Às vezes vejo que ficam rindo quando tento falar alguma coisa, por isso fico sempre parado e calado. (AL).

Fico olhando os outros na sala. Gosto de ficar na escola. Aprendo algumas coisas, o professor vem e me explica bem devagar, mas quando ele está falando rápido para todos não entendo nada, ai fico desenhando ou parado sem fazer nada. (AL).

É até engraçado ficar olhando pra ele, ele não entende nada, parece um retardado. O que será que ele pensa? E ele pensa? Esse menino faz tempo que fica aqui na escola, mas ninguém fala com ele, é porque ele não sabe falar. Poucas pessoas brincam com ele. Tipo assim, ninguém quer conversa com ele, pra que né ele não conversa mesmo. (E1).

Não sei nem o que este menino vem fazer aqui na sala se eu fosse ele nem vinha, olha aí tia ele nem entende nada, acho que não sabe nem o nome dele. Fica ali só desenhando. Isso deve ser muito chato pra ele, eu acharia muito chato não saber o que acontece por aí. (E2).

Eu até que gosto dele, ele não mexe com ninguém a galera é que gosta de zoar com ele. Como ele não escuta aí não pode fazer nada. Uma vez os meninos pregaram um negócio na blusa dele e eu fiquei gritando para avisar nem me lembre que ele não ouvia. Pensando bem é até bom, olha aí o professor fala, fala, e ele não escuta nada, só faz atividade quando o professor vai lá na carteira dele tipo assim, isso é muito irado. Eu até consigo conversar com ele, tem uns gestos ai bem legais que inventamos pra mim falar com ele, os outros meninos ficam só olhando e não entendem a nossa brincadeira de imitar. (E3).

Nos depoimentos coletados, percebe-se a total desinformação dos alunos sobre o que realmente acontece na vida de “AL”. Como também, “AL” em relação aos seus colegas de sala. Ele se relaciona com poucas crianças, mas percebo, também, que isso se deve pela diferença de idade, não ficando atribuído, portanto, apenas a questão da falta de uma língua comum.

Para os colegas de “AL”, ele não passa de um estranho, pois não sabe nem falar. “AL” também não tem contato com muitos colegas, alegando a falta de comunicação. O fato de não saber lidar com a deficiência faz com que a maioria dos alunos se afaste, pois eles não veem sentido em ficar perto de uma pessoa que não entende o que é dito. Um pequeno grupo é que ainda se aproxima e tenta algum tipo de comunicação, mas sempre prejudicado pela falta de uma língua comum.

Com base depoimento de E1 percebe-se que ele desconhece a possibilidade de estabelecer um contato com “AL”, por achar que ser surdo interfere na maneira dele pensar. Esse pensamento se deve a falta de interação entre os demais colegas de sala com “AL”. Verifiquei durante o período de observação que “AL” passava a maior parte do tempo isolado na sua carteira.

E2 compartilha da mesma ideia de E1, ao entender que “AL” não deveria nem sair de casa. Ele tenta se colocar no lugar de “AL” e logo de imediato já chega a conclusão que é a vida de “AL” deveria ser muito ruim.

Em E3 encontramos o seguinte pensamento: ele entende “AL”, pois os dois estabeleceram uma língua comum a qual já mencionei, os sinais caseiros. Percebi que os dois conseguiam se comunicar, inclusive com E3 auxiliando “AL” em suas atividades escolares ou então chamando a atenção de “AL” para que ele olhasse para o professor.

Assim, como visto em consonância com o relatório de observação (apêndice A- VI) e entrevista (apêndice C) realizada com colegas de sala de “AL”, as relações estabelecidas na sala de aula ficam pobres e inconstantes. Para confirmar o exposto trago Skliar (1997, p. 12) quando o mesmo afirma que “[...] Talvez a velha escola especial e a recente inclusão nas escolas regulares constituam adornos parecidos que pretendem cobrir, com o mesmo resultado, um rosto definitivamente debilitado”.

Nas considerações finais farei uma análise geral deste trabalho e, além disso, apresentarei as dificuldades encontradas e algumas sugestões acerca do processo de inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino.

CONCLUSÃO

Durante a realização desta pesquisa, surgiram várias indagações relacionadas à realidade do professor em uma escola que atenda a crianças com necessidades educacionais diferenciadas, denominada escola inclusiva. A observação da prática do professor, sujeito deste estudo, ofereceu as informações necessárias à realização deste trabalho, que se propunha investigar as práticas docentes utilizadas para favorecer as interações linguísticas do aluno surdo inserido em uma sala de aula regular. O problema suscitado versava sobre: como um professor ouvinte faria para ensinar uma criança surda? De que saberes esse professor disporia para que seu aluno surdo fosse atendido em suas necessidades educacionais?

Com base nestes questionamentos, as respostas foram moldando o corpo deste trabalho. Na primeira categoria analisada, ficou constatado que os saberes propostos por Tardif (2011) – saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e os experienciais – foram contemplados no cerne da prática docente, bem como a consciência do professor em saber que seus saberes não lhe proporcionaram um atendimento adequado à criança surda inserida em sua sala de aula. O próprio professor aponta como a resolução deste problema, o fato de que sejam inseridos cursos de formação continuada, na tentativa de minimizar os problemas relacionados à inclusão de alunos com necessidades educacionais diferenciadas.

Outra categoria analisada partiu da inclusão do aluno surdo em uma sala de aula regular. A inserção deste aluno se deu de forma inusitada. Simplesmente, o aluno foi colocado em sala de aula com um professor ouvinte, sem a presença de um intérprete de Libras que pudesse auxiliar o estudante a entender os conteúdos ministrados pelo professor. No contexto observado, porém, o intérprete não exerceria mudança significativa no processo, pois, conforme constatado pelas observações e pela constituição do perfil do aluno surdo, este não utiliza a língua de sinais para sua comunicação. O intérprete poderia promover oficinas para que a criança surda, os demais colegas e professores pudessem ter acesso a língua de sinais. Proporcionando, assim, uma maior interação entre as partes.

Da realização do trabalho ressaltou algumas dificuldades encontradas por

mim enfrentadas. A primeira delas foi encontrar uma criança surda que estivesse frequentando regularmente a escola. Outra dificuldade foi a de estabelecer um contato com a família do sujeito surdo. A falta de uma língua comum entre mim e o estudante surdo. A resistência dos professores por acharem que eu estava qualificando seu trabalho.

Fica exposta neste trabalho a deficiência da proposta de inclusão deste aluno surdo na escola regular.

Na ação observada das interações linguísticas propiciadas pela prática docente percebe-se que, embora, o professor faça várias tentativas de interações com aluno surdo, o que se sobressai é a falta de uma língua comum. A ausência de um código linguístico compartilhado neste ambiente escolar torna as relações estabelecidas na sala de aula bastante pobres, ficando quase que limitadas a sinais criados entre o professor com a criança surda, os sinais caseiros, ou entre este e os demais, na busca de estabelecer um mínimo de comunicação.

Os professores deste estudo utilizam os recursos de que dispõem e sabe utilizar, como a leitura labial que o aluno faz e a comunicação escrita, destarte, o docente tenta minimizar as perdas de conteúdo sofridas pelo aluno surdo. As dificuldades relatadas pelos dois professores foi o que mais chamou a atenção no percurso deste trabalho, pois, apesar de todo o esforço para estabelecer uma comunicação com o aluno, isso não se efetivava. A frustração dos professores era evidente.

Os relatos revelaram que a prática docente para o estudante surdo ainda se encontra deficiente e inadequada. Os fatores que prejudicam o desenvolvimento das interações na sala de aula são, em sua maioria, a falta de conhecimento por parte do professor e da professora, de práticas pedagógicas apropriadas e a falta de conhecimento de recursos que possibilitem o desenvolvimento linguístico deste aluno. Na escola pesquisada, a falta de atividades pedagógicas adequadas ao aluno com deficiência comprovou que a inclusão do aluno surdo não se efetivou.

As interações propiciadas pela prática docente dependem de um código linguístico comum a todos. A falta deste empobrece e quase impede as relações do fazer docente. Nas relações entre os partícipes desta pesquisa se percebeu que a não havia a compreensão dos fenômenos por ausência da palavra.

Destarte, a inclusão do aluno surdo na escola regular mostrou-se como falha, pois a ele nega o desenvolvimento da palavra em sua língua natural, a língua

de sinais, como apontam várias pesquisas. Portanto, a escola bilíngue apresenta-se como a melhor opção para a escolarização da criança surda, desde que esta escola valorize a cultura surda.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, Nayara de Almeida. **Sinais caseiros**: uma exploração de aspectos linguísticos. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAPTISTA, Cláudio R. **Da integração escolar à educação inclusiva**: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio R. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 19. ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BENEVIDES, Marta C. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência**: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza-CE. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 2011.

BEYER, Hugo O. **Da integração escolar à educação inclusiva**: Implicações Pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio R. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 246, p 28 a 30, 23 de dezembro de 2005, Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Presidente da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2**. 11 de Fevereiro de 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação**. PNDE. Junho de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

BRASIL. Decreto nº 5296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 183º, da Independência e 116º da República. 02 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 05 mar. 2012.

BRASIL. Decreto nº 7611 de 2011, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, edição extra. Brasília, n. 190º da Independência e 123º da República. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/navegue/2011/Novembro/18/Edicao_Extra_Seco_1/DOU>. Acesso em: 15 mar. 2012.

BRITO, Rejane Cristina de C. **Representações do professor de língua inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos**. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BÜRKLE, Thyene da Silva. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no município do Rio de Janeiro**: das propostas legais à prática cotidiana. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

CAMPOS, Mariana de L. I. L. **Cultura surda**: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular? Dissertação de Mestrado em Educação. Centro de Ciências e Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. **Acessibilidade curricular para o aluno com deficiência intelectual**. S/D. Disponível em: <www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=12704>. Acesso em: 15 mar. 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. Considerações Sobre a Etnografia na Escola e na Prática investigativa Sobre as Relações Raciais e de Gênero. In. Weller, Vivian e Pfaff, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 271

CHAVES, Ernando P. **Sinaliza surdo!** Caracterização da Construção de um Modelo de Escola de Surdos. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira. Fortaleza: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura. Representação da Unesco no Brasil. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/imagens/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2012.

DECLARAÇÃO DE JONTIEN.

<<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>>. Acesso em: 02 de janeiro. 2012.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves e FERNANDES Natal L. Roque. **Sujeito, saberes e formação docente**: reflexões sobre as condições de estudos e aprendizagens dos sujeitos em processo de formação. In: OLINDA, Ercília Maria Braga; FERNANDES, Dorgival Gonçalves (ORG.). **Práticas e aprendizagens docentes**. Fortaleza. Edições UFC, 2007.

FERNANDES Eulália; Bilinguismo e Surdez: A Evolução dos Conceitos no Domínio da Linguagem. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FIGUEIREDO, Rita F; BONETI, Lindomar W; POULIN, Jean Robert. (Org.) **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

GATTI, B; ANDRÉ, M. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 28-38.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 3 reimp. São Paulo: Atlas, 2010.

LABORIT, Emmanuelle. **O voo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

LACERDA, Broglia F. De. A Inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2012.

_____. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos, **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 50, p. 70-83, 2000b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. 02 de janeiro de 2012.

LDB. **Lei nº4024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 10 ago. 2011.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. 7 reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

LAVILLE, Christian; Dionne, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências *humanas*. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: artmed. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITÃO, Vanda M. **Narrativas silenciosas de caminhos cruzados:** história social de surdos no Ceará. Tese de Doutorado em Educação Brasileira. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2003.

_____. **Instituições, campanhas e lutas:** história da educação especial no Ceará. Fortaleza: Ed. UFC, 2008.

LODI, Ana Cláudia Balieiro e LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. organizadoras; Anna Maria Lunardi Padilha... *et al.* **Uma escola duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LULKIN, Sérgio A. **O discurso moderno na educação dos surdos:** práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Um olhar que ensina:** o movimento e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa– ação colaborativa. Tese de Doutorado em Educação Brasileira. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, 2009.

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

KARNOPP, Lodenir. Língua de sinais na educação dos surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura C. (orgs). **A invenção da surdez:** cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 103-113.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Integração / inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p.119-126.

MIRANDA, A, A. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**. n 7, p. 29 a 43. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOTA, Maria É Braga. **O curso de pedagogia da URCA, sua matriz curricular e a influência na prática pedagógica dos alunos que exercem a profissão docente.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos:** educação, direito e cidadania. Rio de Janeiro. Wak Ed, 2010.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PERLIN, Gladis T. T. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, Cristina B. F. de; GÓES, Maria C. R. de (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividades**. São Paulo: Lovise, 2000. p. 23-28.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M de. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

REDIG, A G. **Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2010.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAMPAIO, Fabrício de Sousa. **Marcas da identidade docente: vivência, formação e profissão**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza, 2010.

SÁNCHEZ, G. Carlos. **La Increible y Triste Historia de La Sordera**. Caracas: CEPORSORD, 1990.

SANTOS, Juliana de Brito M, (). **Era uma vez... Um chapeuzinho, seis surdos, seis histórias...** Dissertação de Mestrado. Linguística. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2006.

SASSAKI, R. K. Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? Atualizações semânticas na inclusão de pessoas. **Revista nacional de reabilitação**. São Paulo, ano IX, n. 43, mar./abril. 2005. Disponível em: <www.pjpp.sp.gov.br/2004/artigos/21.pdf>. Acesso em: 15 abril de 2012.

_____. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista nacional de reabilitação**. São Paulo, ano 5, 24 de jan/fev. 2002 p 6-9. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/35852350/Sassaki-R-K-Inclusao-o-paradigma-do-sec-21>>. Acesso em: 15 de abril de 2012.

SCHMITT, Deonísio. **Contextualização da trajetória dos surdos e educação de surdos em Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. Ver. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre Pedagogia e Linguística**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Educação e exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SILVEIRA, Maria, S. P.; FIGUEIREDO, R. V. (org.) **A educação interativa, a cooperação e o ensino de atenção às diferenças**. In: Escola, diferença e inclusão. Edições UFC. Fortaleza, 2010.

SOARES, Cristina Façanha. **As diferenças no contexto da educação infantil: estudo da prática pedagógica**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

SOUZA, Margarida M. P. de. **Voando com gaivotas: um estudo das interações na educação de surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Fortaleza: Faculdade de Educação (UFC), 2008. 145p.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Florianópolis. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ. Vendo Vozes, 2011.

TENOR, Ana Cláudia. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores na rede municipal de ensino de Botucatu-São Paulo**. Dissertação (MESTRADO). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Programas de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia. São Paulo, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipola Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo:

Martins Fontes, 1993.

_____. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo. Editora Martins Fontes, (Coleção textos de Psicologia), 2010.

VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, Alexis N.; LURIA, Alexander Romanovich.
Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Ed. USP, 1988.

YIN, Robert, K. **Estudo de caso: planejamentos e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

I. CONTEÚDOS TRABALHADOS

Verificar quais dificuldades o aluno surdo tem para acompanhá-los.

II. RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS (Uso do quadro, de textos, livro didático, apostilhas, equipamentos, recursos visuais etc.).

III. CARACTERÍSTICAS AMBIENTAIS (Da escola e da sala de aula – descrição dos elementos que compõem a infraestrutura para as atividades curriculares).

IV. CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS (modos de interagir)

Traçar um perfil dos alunos da sala pesquisada.

V. DESENVOLVIMENTO DA AULA (Relato descritivo da aula, ou seja, das sequências das atividades, etc.).

Verificar como as aulas estão ocorrendo, fazendo um relato minucioso no diário de campo.

VI. RELACIONAMENTO PROFESSOR / ALUNO (Verificar o tipo de relação entre alunos e professor; se é cordial, tensa, formal, informal etc.; se o professor consegue liderar a turma ou não etc).

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O(A) PROFESSOR(A)

- 1- Quanto tempo de serviço você possui na educação?
- 2- Quanto tempo de experiência no ensino fundamental I?
- 3- Qual sua formação inicial?
- 4- Há quanto tempo está aqui nesta escola?
- 5- Participa ou já participou de algum curso de formação oferecido pela rede municipal?
- 6- Você acha que essas formações podem contribuir para o seu trabalho junto a alunos com deficiência?
- 7- Após a graduação, já participou de alguma especialização? Qual?
- 8- Quantos alunos com deficiência já teve?
- 9- Você já trabalhou com crianças surdas? Fale-me um pouco desse trabalho.
- 10-Você sabe LIBRAS?
- 11-Qual a principal dificuldade encontrada no trabalho com este aluno?
- 12-Você realiza alguma adaptação na realização do seu trabalho com o aluno integrado?
- 13-Quais as principais dificuldades encontradas para a realização do seu trabalho com o aluno surdo?
- 14-- Como você vê seu trabalho no contexto da educação inclusiva?
- 15-Como você acha que ocorre a interação do aluno surdo com as demais crianças?
- 16-Você considera que existam diferenças entre ensinar ouvintes e crianças surdas?

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A CRIANÇA SURDA

1- Nome:

2- Idade:

3- Há quanto tempo você estuda nesta escola?

4- Você gosta de estudar nesta escola?

5- Como você faz para brincar com os colegas da escola?

6- Você tem amigos que não sejam da sua sala de aula?

7- Você entende o que a professora explica nas aulas?

8- Como você faz para compreender as atividades passadas pela professora?

9- Como você faz para conversar com seus colegas?

10- Você sabe LIBRAS?

APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A CRIANÇA OUVINTE

1- Nome:

2- Idade:

3- Há quanto tempo você estuda nesta escola?

4- Fale-me um pouco do que você gosta nesta escola?

5- Como você faz para brincar com os colegas surdos da escola?

6- Você tem amigos surdos que não sejam da sua sala de aula?

7- Você entende o que a professora explica nas aulas?

8- Como você faz para compreender as atividades passadas pela professora?

9- Você gosta de brincar com seu colega surdo?

10- Você consegue conversar com o seu colega surdo sem dificuldades?

11- Você sabe LIBRAS?

ANEXOS

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que foi aprovada, junto a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental XXXX, a realização da pesquisa intitulada **“EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICA DOCENTE: tenho um aluno surdo em minha sala. E agora?”**, da pesquisadora Márcia Cunha Silva Costa, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. A pesquisa em questão terá suas ações desenvolvidas dentro e fora da escola supracitada, com o objetivo de verificar e analisar como as práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Fundamental I estão influenciando o desenvolvimento linguístico da criança surda. Serão agendados os dias de observação, bem como as entrevistas que serão feitas individualmente, apenas na presença da pesquisadora. Essa etapa da pesquisa será fotografada para posterior análise.

Para sua segurança, não será divulgado seu nome verdadeiro, nem informações que possam identificá-lo(la); caso aceite participar, as informações fornecidas serão usadas somente para este estudo. No decorrer da pesquisa, se por qualquer motivo, resolver desistir, terá total liberdade para retirar seu consentimento, sem qualquer prejuízo.

Assim, eu, pesquisadora comprometo-me a desenvolver o trabalho a pouco citado conforme as diretrizes e normas regulamentadas pela pesquisa que envolve seres humanos, da Resolução nº 196 de Outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde.

Espero sua colaboração e, desde já, meu agradecimento. Em caso de dúvidas, o Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Ceará está disponível para esclarecimentos. COMEPE (85) – 33668338.

Eu, _____, RG _____, declaro que, após estar devidamente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, proponho-me a participar do presente protocolo de pesquisa.

Fortaleza, 13 de Março de 2011.

Assinatura do participante