

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A Inclusão do Aluno Surdo no Ensino Regular:

A voz das professoras

Mestranda

Maria Lúcia Lorenzetti

Orientadora

Dr.^a Ida Mara Freire

Florianópolis - SC
2001



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR: A VOZ DAS
PROFESSORAS”.**

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

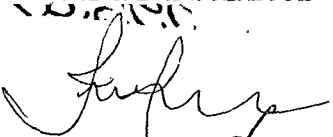
APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 28/02/2001

Dra. Ida Mara Freire - Orientadora/UFSC

Dra. Diana Carvalho de Carvalho - Examinadora/UFSC

Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello - Examinadora/UFSC

Dra. Maristela Fantin - Suplente/UFSC


Prof. Dr. Lucídio Bianchetti
Coordenador PPGE/CED/UFSC


Maria Lúcia Lorenzetti

Florianópolis, Santa Catarina, fevereiro de 2001.

Acontecimento

*Haverá na face da de todos um profundo assombro
E na face de alguns risos sutis cheios de reserva
Muitos se reunirão em lugares desertos
E falarão em voz baixa em novos possíveis milagres
Como se o milagre tivesse realmente se realizado
Muitos sentirão alegria
Porque deles é o primeiro milagre
E darão o óbolo do fariseu com ares humildes..
Muitos não compreenderão
Porque suas inteligências vão somente até os processos
E já existem nos processos tantas dificuldades..
Alguns verão e julgarão com a alma
Outros verão e julgarão com a alma que eles não têm
Ouvirão apenas dizer..*

Será belo e será ridículo

Haverá quem mude como os ventos

*E haverá quem permaneça na pureza dos rochedos
No meio de todos eu ouvirei calado e atento, comovido e risonho*

Escutando verdades e mentiras

Mas não dizendo nada

*Só alegria de alguns compreenderem bastará
Porque tudo aconteceu para que eles compreendessem
Que as águas mais turvas contém às vezes as pérolas mais belas..*

(Vinicius de Moraes)

*Dedico este trabalho,
exclusivamente, a todos os
estudantes surdos integrados
nas escolas regulares deste
imenso Brasil.*

Agradecimentos

A Deus, o orientador absoluto e perfeito.

À minha família, em especial à minha mãe Vilma, conforto para todos os momentos.

Ao Cláudio, companheiro inseparável, pela compreensão nas horas de afastamento.

À Dr.^a Ida Mara Freire, orientadora e companheira nesta longa caminhada.

As seis professoras do Ensino Fundamental, colaboradoras essenciais na concretização do trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Itajai, na pessoa da professora Maria Heidemann, estrela-guia na condução dos educadores.

Aos inesquecíveis amigos do CEMESPJ, pelo carinho e apoio dedicados à minha pessoa no percurso desta trajetória: Alvaro, Kátia, Denise, Clarice, Zenilda e Dantela.

As amigas Detsy e Veridiana, pelo aconchego e carinho oferecidos durante a caminhada.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO

1

CAPÍTULO I

5

1. OBJETIVOS

5

1.1 Objetivo geral

5

1.2 Objetivos específicos

5

2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

6

2.1 A educação especial... um pouco de história

6

2.2 Breve relato sobre a educação dos surdos nas sociedades ocidentais

9

2.2.1 Histórico no Brasil

11

2.3 Refletindo sobre as práticas educacionais com o aluno surdo

12

2.4 Filosofias educacionais para surdos

14

2.4.1 Oralismo

14

2.4.2 Comunicação total

15

2.4.3 Bilingüismo

16

2.5 Processo de integração e de inclusão

17

2.5.1 Processo de integração

17

2.5.1.1 Integração no Estado de Santa Catarina

22

2.5.2 O processo de inclusão

25

2.6 A inclusão escolar de alunos surdos

28

2.7 A sala de aula inclusiva: o papel do professor

32

2.8 A dinâmica das interações sociais no contexto escolar

36

2.9 O processo de comunicação: construindo uma linguagem

39

CAPÍTULO II	42
3. MÉTODO	42
3.1 Delineamento da pesquisa	42
3.2 Sujeitos da pesquisa	42
3.2.1 Seleção dos sujeitos da pesquisa	43
3.2.2 Local	43
3.3 Instrumentos	44
3.4 Procedimento da coleta de dados	44
3.5 Tratamento dos dados	45
3.5.1 Ficha individual	45
3.5.2 Entrevistas	45
CAPÍTULO III	46
4. APRESENTAÇÃO E RELATO DAS EXPERIÊNCIAS	46
5. ANÁLISE DE DADOS	53
5.1 A experiência de integrar/incluir: a voz das professoras	53
5.2 Trajetória profissional: a construção de um caminho	53
5.3 O primeiro contato com o aluno surdo	58
5.4 O processo de comunicação	61
5.5 As interações	65
6. A EXPERIÊNCIA DE OUVIR	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
ANEXO	83

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo discutir as experiências das professoras no processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular da rede municipal de ensino na cidade de Itajaí, em Santa Catarina.

Utilizamos o estudo de caso como método para a investigação, trabalhando com seis Escolas Básicas do Ensino Fundamental que integram alunos surdos.

A discussão refere-se ao processo de inclusão/integração, destacando as experiências vivenciadas pelos professores neste processo.

Neste contexto, procuramos também discutir as pesquisas recentes que abordam o assunto, bem como referenciar a contribuição de pesquisadores e educadores envolvidos com os alunos surdos.

ABSTRACT

The main reason of the present study was the discussion of the teacher experiences in the process of the deaf student inclusion in the High School in Itajaí city, in the state of Santa Catarina.

We used the study of the case for an investigation, working with six public elementary schools where there also deaf students.

The discussion refers to the process of inclusion, integration, showing up the experiences that the teachers have had.

At the context we also discussed the lately researches about the subject such as the reference of the researcher and teachers involved with deaf students.

INTRODUÇÃO

“Paixão alegre, desejos de vida, dão muito trabalho, porque gestados no conflito, nas diferenças, no heterogêneo, no desequilíbrio das hipóteses, no choque do velho e do novo, na mudança, na transformação, no enfrentamento do caos da ação criadora, na ação do imaginar, sombar os desejos juntamente com os outros”

(Freire apud Ames, 1999)

A escolha que contemplasse um trabalho voltado à área da integração/inclusão de alunos surdos¹ tem início na minha² trajetória profissional desde o ano de 1982, quando iniciei como professora na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – na cidade de Urubici, planalto serrano, atuando com alunos considerados deficientes mentais, em cuja companhia havia também uma criança surda.

No ano de 1989, mudando-me para a cidade de Itajaí, em Santa Catarina, fui convidada para atuar como professora dos alunos surdos, na primeira Sala de Recursos³ da região, preparada para o atendimento destes alunos que freqüentavam as aulas no período inverso ao ensino regular integrados a crianças ouvintes.

Após alguns anos como professora, fui atuar como Coordenadora do Centro de Educação Especial do município, sendo que nesse trabalho, além da freqüência dos alunos surdos entre outros (cegos, baixa visão e deficientes mentais) no Centro, fazia-se todo um trabalho de orientação aos professores que atuavam no ensino regular com esses alunos.

Essas orientações eram realizadas semanalmente, através de visitas nas escolas da

¹ Defino aqui sujeito surdo como pessoa portadora de deficiência auditiva que pode variar de leve, moderada, severa a profunda com suas categorias intermediárias (ver Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, 1995; Góes, 1996).

² No decorrer do trabalho, utilizo verbos na primeira pessoa do plural, entretanto, para descrever minhas experiências particulares, uso o verbo na primeira pessoa.

³ É uma sala organizada com recursos especiais, onde o professor especializado atende o aluno portador de deficiência sensorial, utilizando técnicas e recursos especiais, proporcionando a aprendizagem, desenvolvimento e a participação destes educandos nas atividades escolares e na integração social (Política de Integração da pessoa com necessidades especiais na rede regular de Ensino no Estado de Santa Catarina – módulo I).

rede municipal, onde nossa equipe de professores especializados⁴, juntamente comigo, trabalhávamos dentro da proposta inclusiva.

A experiência com o trabalho e o contato freqüente com os professores e os alunos surdos, foi, aos poucos, possibilitando-me compreender que a realidade não se restringia somente naquilo que eu, até então, conhecia e tinha vivenciado.

Uma vez que a nossa proposta estava direcionada ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais no ensino regular e que para isto haveria todo um entendimento dos professores atuantes, algo começou a despertar dentro de mim.

A rede municipal de ensino em Itajaí - SC, local da pesquisa, compõe em sua estrutura 17.000 (dezesete mil) alunos matriculados em 62 estabelecimentos de ensino, incluindo entre estes, Escolas Básicas, Grupos Escolares, Escolas Multisseriadas e Núcleos Infantis. Do total de alunos acima citados, 33 (trinta e três) são alunos surdos e que se encontram matriculados nos respectivos estabelecimentos.

Nas salas freqüentadas pelo aluno surdo, passei a perceber as variadas formas de atuação pedagógica do professor, a maneira como eu era recebida na escola, o contato desse professor com a criança surda, as interações dos alunos da classe com o aluno surdo e o professor, enfim, vários fatores foram despertando em mim o desejo de conhecer melhor este contexto, onde os sujeitos "alvo" eram os professores diante do processo de inclusão, conhecendo assim, mais especificamente as suas experiências, na realização do trabalho com o aluno surdo e como este trabalho contribuía para a inclusão/integração no ensino regular.

Assim, esta trajetória foi possibilitando conduzir-me para a pesquisa que ora apresento, juntamente com o contato e a leitura de várias outras pesquisas realizadas na área, as quais demonstram a necessidade de se dar continuidade ao processo de inclusão.

De acordo com Nunes et al. (1998), várias pesquisas realizadas por autores nas dissertações de mestrado dos programas de Pós-Graduação da UFSCAR e da UERJ, investigaram a integração/inclusão de alunos surdos. Foi ressaltada, por alguns autores, a

⁴ A equipe era composta de cinco professores, com formação nas áreas específicas (surdez, cegueira, baixa visão e deficiência mental).

necessidade da realização de novos estudos visando investigar a percepção dos colegas sobre a presença de alunos surdos no ensino regular. Também sugeriu-se que se avaliem as condições de efetivação e/ou da chamada inclusão total envolvendo especificamente professores do ensino regular que atuam com esses alunos.

Esses estudos evidenciaram a necessidade de se dar continuidade ao processo de inclusão que, segundo Coll (1995, p. 15), *“é um processo dinâmico e mutante, cujo objetivo central é encontrar a melhor situação para que um aluno se desenvolva o melhor possível, podendo, assim, variar segundo as necessidades dos alunos, segundo os lugares e segundo a oferta educacional existente”*.

O trabalho desenvolvido por Skliar (1998) – **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade** – relata o fracasso educacional dos alunos surdos vividos na instituição-escola, e demonstra que ele ocorre devido às representações ouvintistas do que é o sujeito surdo, quais são seus direitos lingüísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos alunos nessa condição e quais são as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos.

As reflexões decorrentes dessas questões, juntamente com o acompanhamento freqüente no trabalho com os professores da rede municipal no município de Itajaí, as várias leituras que tenho realizado, de pesquisas desenvolvidas por diversos autores envolvidos na área da surdez, possibilitaram-me fazer a escolha do tema para esta dissertação. Assim, partindo dos aspectos aqui citados, aponto a problemática desta investigação citando duas questões fundamentais:

- *Como é a experiência das professoras que atuam com o aluno surdo nas salas de aula do ensino regular?*
- *Como essas experiências contribuem para que ocorra a inclusão do aluno surdo nesse contexto?*

Outros fatores têm contribuído para minhas inquietações e indagações e influenciaram diretamente na realização desta pesquisa, podendo citar entre estes: a minha

atuação com professora da Sala de Recursos durante nove anos com o aluno surdo; a convivência nas salas de aula do ensino regular orientando os professores; a minha formação em Psicologia, buscando compreender o sujeito enquanto um ser que se constrói nas relações; a minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Diferenças, estereótipos e Educação – NUCLEIND – na Universidade Federal de Santa Catarina e principalmente o contato com os professores e alunos surdos na instituição escolar.

O presente trabalho encontra-se assim estruturado:

No primeiro capítulo apresentamos o referencial teórico metodológico envolvendo aspectos da inclusão/integração, o aluno surdo e o papel do professor diante desse processo; as interações sociais e o processo de comunicação.

No segundo capítulo delimitamos os aspectos envolvidos com o método utilizado na pesquisa. O uso de um estudo de caso sobre as experiências das professoras do ensino regular no processo de inclusão do aluno surdo, no município de Itajaí. Abordamos aqui os sujeitos, os procedimentos e tratamento de dados.

No terceiro capítulo, procuramos fazer a apresentação das professoras, juntamente com a descrição dos seus relatos sobre as experiências no trabalho com o aluno surdo.

Em seguida, procuramos sistematizar a pesquisa, apresentando a discussão dos dados obtidos, discutindo com a fundamentação teórica. A experiência da inclusão e os relatos das professoras entrevistadas levantam as questões que podem ser agrupadas em quatro momentos:

- a) a construção da trajetória profissional;
- b) o primeiro contato;
- c) o processo de comunicação: professor, aluno surdo, a classe;
- d) as interações na sala de aula.

Por último, apresentaremos a experiência de ouvir e as considerações finais, que contribuem para fazer um fechamento do trabalho.

CAPÍTULO I

1. OBJETIVOS

1.1 Objetivo geral

Conhecer as experiências das professoras sobre a inclusão do aluno surdo em salas de aula do ensino regular.

1.2 Objetivos específicos

- Identificar, a partir do relato de experiências dos professores as características relevantes presentes no processo de integração/inclusão.
- Descrever as experiências das professoras sobre a inclusão do aluno surdo no ensino regular.

2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 A Educação Especial... um pouco de história

Ao descrever a história das pessoas surdas e como se constitui o seu processo educativo, torna-se importante fazer um retrospecto sobre a construção histórica da Educação Especial, que surgiu com o objetivo de oferecer um trabalho especializado para as pessoas categorizadas pela sociedade como deficientes, incluindo-se aqui as pessoas surdas.

Acompanhando a construção histórica das pessoas que possuem alguma deficiência e como esta foi se constituindo ao longo do tempo observa-se que a sociedade reservou-lhes um “status” diferenciado marcado pela discriminação e pela segregação.

Durante a primeira metade do século XX o conceito de deficiência relacionava-se às características de inatismo e estabilidade, sendo que as pessoas eram deficientes devido a causas orgânicas e dificilmente teriam modificações (Marchesi; Martin, 1995). Essa concepção gerou muitos estudos e pesquisas, levando a modificação das categorias, mas perdurando a idéia de que o distúrbio era algo inerente à criança.

Em meados dos anos 40 e 50 houve significativas modificações buscando-se questionar tanto a falta de estímulos adequados quanto os processos de aprendizagem incorretos que contribuíam para a motivação da deficiência.

Os anos 60 e 70 impulsionaram a força de um movimento que modificou as concepções anteriores sobre a deficiência e a Educação Especial. O termo deficiência foi substituído pelo conceito de “necessidades educacionais especiais”, apesar das críticas levantadas por muitos pesquisadores.

A Educação Especial que surge no advento de uma sociedade industrial (Bianchetti, 1998; Bueno, 1999) traz como um de seus marcos, o desenvolvimento das competências das pessoas com necessidades educacionais especiais e tem, na integração

social desses indivíduos, uma de suas metas prioritárias, voltando-se para a determinação de ambientes educacionais adequados e de procedimentos para alcançá-las.

No contexto da Educação Especial, as questões mais discutidas amplamente e que envolvem vários pesquisadores em nosso País, vem sendo direcionados na maioria dos programas políticos e educacionais referentes à integração das pessoas com necessidades especiais. Podemos citar autores tanto locais quanto nacionais: Freire, 1995, 1998; Polli, 1995; Feijó, 1999; Bueno, 1993, 1997; Ferreira, 1993; Glat, 1995, 1997; Mazzotta, 1995; Mantoan, 1997, 1998, entre outros.

A partir dos anos 70, a filosofia da integração e da “normalização” surge, visando superar práticas tradicionais e segregativas referentes à educação e à reabilitação. Partia-se do princípio de que toda a pessoa que possuísse alguma deficiência tinha o direito de conviver “normalmente” na sua cultura, participando das atividades sociais, culturais, educacionais e recreativas que eram partilhadas por grupos coetâneos (Mendes, 1998).

Também denominado de “*mainstreaming*”⁵ (Nunes, 1998) em alguns países como os Estados Unidos, o princípio da integração surgiu com o objetivo de oferecer às pessoas portadoras de deficiências, formação educacional e reabilitação em ambientes regulares de ensino, propondo-se evitar, com isso, a segregação dessa população em instituições especializadas. Nesse contexto, a escola regular passou a ser o local ideal onde essa integração poderia ser concretizada. Conforme aponta Bueno (1999), as classes especiais, no entanto, passaram a ser espaços segregadores ao invés de favorecer a integração dos alunos, principalmente os considerados deficientes mentais que se deslocavam de seus lares para freqüentá-las.

A simples colocação do aluno nesse espaço adaptado ou mesmo na classe comum com apoio não permitiu a desejada integração (Glat, 1995) porque essas classes não desenvolveram políticas educacionais diferenciadas que atendessem às reais necessidades dessa clientela.

A respeito dessa questão cito a análise feita por Bueno (1999, p. 45):

⁵ *Mainstreaming* – curso, fluxo ou corrente principal.

"A Educação Especial tem cumprido na sociedade moderna, duplo papel de complementaridade da educação regular. Isto é, dentro de seu âmbito de ação, atende, por um lado, à democratização de ensino, à medida que não consegue usufruir dos processos regulares de ensino: por outro lado responde ao processo de segregação da criança diferente, legitimando a ação seletiva da escola regular."

Observa-se esse fato constantemente na convivência cotidiana das tentativas de integração da criança com necessidades especiais no ensino regular. Aparecem dificuldades de várias ordens, as quais pude constatar por participar desse processo há dezoito anos, quando iniciei o trabalho na Educação Especial. Podem-se resumir entre as dificuldades, a questão da valoração negativa da deficiência, a descrença na capacidade intelectual da criança e o desconhecimento de suas potencialidades para o aprendizado.

Pesquisas realizadas por profissionais do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Machado, Souza e Sayão apud Nunes, 1998) têm apontado que alguns dos grandes problemas a serem enfrentados em relação às deficiências referem-se aos critérios pedagógicos que conduzem a rotulação de "deficientes", às baixas expectativas quanto ao desenvolvimento global de crianças e adolescentes, especialmente os que apresentam qualquer necessidade especial e também a representação excludente que permeia o contexto escolar em seus vários seguimentos.

Podem-se citar aqui, as dificuldades encontradas diante do processo de inclusão dos alunos surdos nas escolas da rede regular. Os professores queixam-se por não terem recebido, em sua formação profissional, um adequado preparo e/ou formação que lhes possibilitasse desenvolver um trabalho com os alunos portadores de necessidades especiais, tratando-se nessa questão especificamente das pessoas surdas. O que se percebe, na realidade, é que vários fatores têm contribuído para a não-inclusão desses alunos no contexto social.

A própria linguagem dos alunos surdos tem se tornado um obstáculo, uma vez que os professores lidam com alunos oralistas e sentem-se, conforme relatos, incapazes de se comunicarem através da língua de sinais com aqueles alunos.

2.2 Breve relato sobre a educação dos surdos nas sociedades ocidentais

Para compreendermos a história dos surdos, precisamos voltar no tempo e entendermos alguns aspectos importantes como o processo inclusivo da pessoa surda na sociedade e as filosofias e metodologias aplicadas para o desenvolvimento cognitivo e efetivo do surdo. Existem marcos históricos que permeiam esse processo educacional. Na Antigüidade, constata-se a segregação dos surdos ao meio social, com sentimentos de piedade e compaixão que norteavam as interações. Os surdos eram considerados como aberrações da natureza advinda de Deus “sendo pessoas castigadas por Ele”, e dessa forma, deixados ao acaso. Alguns desses sentimentos ainda persistem até os dias de hoje, sendo que paulatinamente, o quadro, mesmo longe de caracterizar-se como ideal, está mudando.

Reis (1992) nos relata ter sido a partir do século XVI que se teve notícias sobre a educação do surdo em âmbito mundial. Podemos considerar esse século como marco inicial e educacional dos surdos. Cardano foi o preconizador em afirmar que os surdos deveriam ter acesso à educação e à instrução. A partir desse momento, vários educadores - pesquisadores concentraram seus esforços em viabilizar a educação dos surdos. Dessa forma, várias correntes educacionais surgiram, algumas priorizando a linguagem oral, outras defendendo a língua de sinais. Ainda no século XVI, na Espanha, o *Monge Pedro Ponce de Leon* desenvolveu a metodologia de ensino baseada na representação manual das letras do alfabeto, escrita e oralizada; criando então uma escola de professores de surdos.

Em contra-partida, em 1620, *Juan Martin Pablo Bonet* publica seu livro: *Reduccion de las letras y artes para enseflar a hablar a los mudos*, que trata da invenção do alfabeto manual de Ponce de Leon, em cuja obra afirma ser a língua de sinais capaz de expressar os mesmos conceitos que a linguagem oral (Reis, 1992).

Continua o autor citado que em 1750, Abade Charles Michel de L’Epee, transformou sua residência em uma escola pública para os surdos, fato que se deu pela possibilidade de conviver por um determinado tempo, com os surdos que perambulavam pelas ruas de Paris. Dessa forma, conseguiu aprender a língua de sinais criando então os “Sinais Metódicos” que são a combinação da Língua de Sinais com a gramática sinalizada francesa. Na mesma época, na Alemanha, Heinick surge com o que seria hoje a filosofia norteadora do Oralismo, que parte do seguinte pressuposto: a linguagem oral é a única

forma de aprendizagem que permite a real integração do surdo em sociedade, criando assim a sua metodologia de ensino que ignorava a Língua de Sinais.

Nesse ínterim, as duas propostas descritas anteriormente se confrontam, e a proposta de L'Epee é considerada pela comunidade científica, como sendo adequada, possibilitando-lhe, assim, recursos para sua viabilização.

No século XVIII a educação dos surdos teve grande impulsão, tanto quantitativa quanto qualitativamente. Várias escolas para surdos foram criadas, todas permeadas pelo método educacional criado por L'Epee, o qual através da Língua de Sinais, possibilitava aos surdos dominarem diversos assuntos e exercerem várias profissões (Goldfeld, 1997).

Em 1815, Thomas Hopkins Gallaudet, professor americano, procurou a família Braidwood, na Inglaterra, para obter maiores informações sobre a metodologia de ensino por eles aplicada, e na qual, somente a Linguagem Oral era utilizada. Sendo-lhe negada a possibilidade de aprendizado por essa família, não lhe restou outra alternativa senão optar pelo Método Manual. Gallaudet, posteriormente fundou a primeira e permanente Escola para surdos nos EUA, que utilizava a união do léxico da língua francesa de sinais, com a estrutura da língua francesa adaptada ao Inglês. Essa metodologia norteará futuramente, a filosofia da Comunicação Total.

Em 1850, as escolas americanas aderem à Língua de Sinais como método efetivo, havendo uma elevação no grau de escolarização dos surdos, e em 1864, foi fundada a "Universidade de Gallaudet"⁶ primeira Universidade Nacional para surdos.

Em 1860, impulsionado pelo importante defensor do Oralismo, Alexandre Graham Bell, o método oral ganha cada vez mais força. No ano de 1880, houve o Congresso Internacional de Educadores de Surdos. Nesse evento foi colocada em votação a opção sobre qual método deveria ser utilizado. O Oralismo foi o método escolhido e a Língua de sinais oficialmente proibida.

⁶ Em 1864, o Congresso norte-americano aprovou uma lei autorizando a Columbia Institution for the Deaf and the Blind, em Washington, a transformar-se numa faculdade nacional para surdos-mudos, a primeira instituição de ensino superior especificamente para surdos (Sacks, 1998, p. 37).

A oralização passa então a ser objetivo principal da educação da criança surda, sendo deixadas em segundo plano, outras disciplinas, como por exemplo, História, Geografia, Matemática. Como consequência houve um decréscimo no nível de escolarização dos surdos. Vale ressaltar que o Oralismo conduziu o ensino até a década de sessenta (Goldfeld, 1997).

Nessa década, William Stokoe (Sacks, 1998) realizou a publicação de um artigo demonstrando que a Língua de Sinais possuía todas as características das línguas orais e de sua aplicação. Aliando-se a esse fato, a insatisfação dos educadores e dos surdos pela linguagem oral, introduz-se, novamente, a Língua de Sinais na educação da criança surda.

Dorothy Schifflet, professora e mãe de surdo, começou a utilizar um método que combinava a Língua de Sinais em adição à Língua oral, ao treino auditivo, à leitura labial e ao alfabeto manual, sendo esse método, o norteador da filosofia da Comunicação Total. Na década de 70, educadores percebem que a Língua de Sinais deveria ser utilizada independentemente da Língua oral, surgindo, então, a filosofia Bilingüe.

2.2.1 Histórico no Brasil

Em relação ao Brasil, os primórdios desse tipo de educação foram marcados pela chegada, no ano de 1855, de um professor surdo, francês, para iniciar a educação de duas crianças surdas. Já em 1857 foi fundado, no Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que utilizava como método a Língua de Sinais, passando a utilizar o oralismo a partir de 1911.

No final da década de 70 introduziu-se a Comunicação Total e na década de 80 iniciou-se o Bilingüismo, sendo que a partir de 1994 passou-se a utilizar a abreviação LIBRAS⁷ para Língua Brasileira de Sinais, criada pela própria comunidade surda. Atualmente, convive-se com essas diferentes visões sobre os surdos e sua educação.

⁷ Lucinda Ferreira Brito, professora lingüista, no início de sua pesquisa, seguiu o padrão internacional de abreviação da Língua de Sinais, abreviando-a de LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros) para diferenciá-la da LSKB (Língua de Sinais Kaapor Brasileira), utilizada pelos índios Urubu-Kaapor do Maranhão. A partir de 1994, a autora passa a utilizar a abreviação LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), que foi criada pela própria comunidade surda para designar a LSCB (Goldfeld, 1997, p. 30).

Em Santa Catarina houve um trabalho pioneiro realizado na educação de surdos pela professora Alice Nunes Fernandez, em 1957. Esse trabalho teve início na Escola Barreiro Filho, no município de São José, sendo que a metodologia utilizada para a comunicação era o Oralismo.

Em 1979 foi criada pela Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE – uma equipe técnica para atender os alunos surdos. Em 1982 essa equipe foi para São Paulo participar de um curso sobre Comunicação Total, adotada a partir daí, pela Fundação Catarinense de Educação Especial .

2.3 Refletindo sobre as práticas educacionais com o aluno surdo

Ao se fundar a primeira escola de surdos através do abade Charles Michel de L’Epee, em Paris no século XVI, tem-se início o debate sobre a educação de surdos.

O que se constata é que mesmo naquela época, apenas alguns surdos filhos de nobres eram privilegiados. O ensino de crianças surdas “...*esteve dedicado exclusivamente, com exceções contadas, a pequenas minorias aristocráticas...*” (Quirós e Gueller, 1996, p. 243).

É importante destacar o significado que tinha educar crianças surdas na época em estudo. Para as crianças ouvintes, a educação se constituía no ensino da gramática, leitura, matemática e das artes liberais, enquanto que os surdos ficavam restritos a técnicas de desmutização ou de substituição da fala por gestos (Bueno, 1999).

Ao se referir à educação dos surdos, Skliar (1998) remete-nos a algumas reflexões que talvez expliquem o que atualmente ainda ocorre no processo de educação do surdo, bem como os reflexos advindos de um processo historicamente constituído e que se perpetua em nossos dias.

Por um lado existe o problema dos poderes e dos saberes das políticas ouvintistas que giram em torno da questão das deficiências e das modalidades de comunicação e da linguagem para o surdo. Segundo o autor existe um círculo de baixas expectativas pedagógicas que se relacionaram à maioria das posições.

Por outro lado, há a necessidade urgente de definir o conjunto de variáveis que impedem a construção de um projeto político pedagógico que possa beneficiar os surdos. Cita o autor, como um dos exemplos, o reconhecimento do fracasso educacional e das representações apresentadas pelos profissionais da escola sobre a surdez e os surdos.

Os estudos de Góes (1999) mostram que o problema se encontra nas dificuldades que o aluno surdo encontra no uso da linguagem escrita durante o processo de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, o principal problema encontra-se nas mediações sociais da aprendizagem, em específico nas práticas pedagógicas que também fracassaram na educação de pessoas ouvintes.

Gesuelli (1988), ao relacionar uma experiência sobre a alfabetização, destacou algumas características nos textos elaborados por crianças surdas, podendo-se citar o uso de palavras que não dão seqüência à ordem convencional da língua portuguesa e a substituição do uso dos verbos por outras palavras, com predomínio de nomes.

Souza e Mendes (1987) registraram problemas existentes quando analisaram os níveis de produção de escrita e leitura elaboradas por um grupo de alunos surdos com idade entre 13 a 20 anos. Constataram as dificuldades de leitura e escrita e da interpretação de textos, sendo que somente alguns dos alunos submetidos à experiência conseguiram ler alguns livros infantis.

Constatações como essa remetem a outros problemas existentes, como por exemplo, a qualidade das vivências escolares experienciadas pelos alunos surdos no contexto educacional.

Assim, ao se avaliarem as práticas no trabalho pedagógico dessa área, constata-se que a história escolar dos alunos surdos constitui-se por experiências restritas, configurando baixa produção de conhecimentos pouco eficazes ao domínio da língua portuguesa. Segundo Góes (1999, p. 2) "*as atividades de escrita e leitura são limitadas a textos 'simples' e curtos*".

Quanto às propostas educacionais para a efetivação de um trabalho pedagógico com o aluno surdo, Fernandez (1993) levanta algumas críticas refletindo sobre os

investimentos desse trabalho pautado numa “linguagem filtrada” e por uma ênfase em regras gramaticais, que afinal não são dominadas. Para a autora, outros autores também apontam críticas semelhantes, Gesuelli (1988), Morato e Coudry (1988) e Trenche (1995).

Um outro fator preponderante refere-se às formas de comunicação utilizada pelos professores para que haja uma relação lingüística com os alunos surdos. O desconhecimento de parte deles e a não-valorização da língua de sinais utilizada pelos alunos surdos, ao lado da visão oralista que tem predominado nos trabalhos dos profissionais que atuam com esses alunos, têm dificultado de certa forma, os modos de mediação pedagógica e repercutem na constituição de muitos dos problemas constatados e observados no contexto escolar, os quais levam ao fracasso educacional, deixando de contribuir, dessa forma, para o processo de inclusão.

2.4 Filosofias educacionais para surdos

No decorrer da história da educação dos surdos, surgiram algumas filosofias para sua comunicação. É importante a compreensão de como elas se constituem ao longo da história e sua importância na vida dos surdos, não deixando de se considerar que apesar de várias polêmicas, ainda hoje, muitas práticas advindas dessas filosofias são utilizadas por muitos profissionais, pelos pais e pelo próprio surdo.

2.4.1 Oralismo

O Oralismo enfatiza o aprendizado da Língua Oral, visando a integração da criança surda na comunidade de ouvintes, e tem por objetivos fazer uma reabilitação do surdo em direção à normalidade, à “não-surdez” (Goldfeld, 1997).

Assim, a noção de linguagem restringe-se à Língua Oral que deve ser a única forma de comunicação dos surdos, sendo que o oralismo também não reconhece a Língua de Sinais, considerando-a prejudicial para o aprendizado da Língua Oral.

Para alcançar seus objetivos, a filosofia oralista, utiliza diversas metodologias de oralização, entre elas o verbo-tonal, audiofonatória, aural e acupédico.

De acordo com Goldfeld (1997), existe uma grande preocupação de parte desses profissionais oralistas em relação ao aprendizado das regras gramaticais pelos surdos, pois eles não recebem com facilidade os estímulos auditivos, e por isso precisam de ajuda especial. Na realidade brasileira, somente uma pequena parte dos surdos consegue dominar razoavelmente o Português. O ideal é que o surdo seja reabilitado precocemente, para que consiga compreender a fala e depois consiga oralizar. Esse processo vai depender do tipo de perda auditiva, da época de seu aparecimento e da participação da família na reabilitação.

Para a autora, a história da educação de surdos nos mostra que só a Língua Oral não dá conta de suprir todas as necessidades da comunidade surda, pois muitos outros aspectos importantes para o desenvolvimento do surdo são deixados de lado. A filosofia oralista deixa de olhar a criança surda na sua totalidade, pois só ênfatiza a deficiência auditiva ao querer que o surdo se iguale aos ouvintes. Sendo assim, os oralistas negam a individualidade daqueles que são privados de audição e ao se impor a Língua Oral como única forma de linguagem, priva-se o surdo de sua opção de escolha e reduz-se o valor da linguagem.

2.4.2 Comunicação total

A Comunicação Total preocupa-se principalmente com os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes, enfatizando a aprendizagem da Língua Oral, respeitando os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança surda. Também defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação (Ciccione, 1990).

Os professores que atuam na área da Comunicação Total vêem o surdo como um todo, e não somente a patologia. Assim, a Comunicação Total em oposição ao oralismo acredita que somente o aprendizado da Língua Oral não assegura pleno desenvolvimento da criança surda.

Para Ciccone (1990), a principal diferença entre a Comunicação Total e as outras filosofias educacionais é o fato que esta defende a utilização de qualquer recurso lingüístico, seja a Língua de Sinais, a linguagem oral ou códigos manuais. Esses recursos servem para facilitar a comunicação entre as pessoas surdas, privilegiando, principalmente, a comunicação e a interação, sendo que a participação da família da criança surda é indispensável, pois cabe a ela compartilhar seus valores e significados, formando em conjunto com a criança, sua subjetividade.

A Comunicação Total, de acordo com a autora, recomenda o uso simultâneo dos códigos manuais com a Língua de Sinais, denominando essa forma de comunicação de Bilingüismo, pois acredita que ele pode minimizar o bloqueio de comunicação que geralmente a criança surda vivencia, facilitando seu desenvolvimento e possibilitando aos pais, ocuparem seus papéis de interlocutores de seus filhos.

2.4.3 Bilingüismo

De acordo com Goldfeld (1997), a filosofia Bilingüista considera que o surdo pode aceitar sua surdez sem ter que seguir os padrões de uma vida semelhante ao ouvinte. A Língua de Sinais é a língua natural do surdo e deve ser adotada por ele como sua língua materna ou seja, a aquisição de linguagem será em Língua de Sinais não só nas escolas como pela convivência, sendo que a língua oficial de seu País deve ser adotada como segunda língua.

“O conceito mais importante que a filosofia Bilingüe traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade, é rejeitada por esta filosofia” (Goldfeld, 1997, p. 39).

Para a autora, a perspectiva Bilingüe vem sendo abordada cientificamente em várias universidades em todo o mundo, porém ainda não há uma concordância no que diz respeito às teorias psicológicas e lingüísticas. Alguns pesquisadores, conforme a autora, concentram seus estudos no Gerativismo (Chomsky) e outros no sócio-interacionismo de

Vygotsky. Também não há unanimidade no processo educacional, uma vez que existem diversas maneiras de aplicar o Bilingüismo nas escolas e clínicas especializadas.

2.5 Processo de integração e de inclusão

No intuito de nos aproximarmos das possíveis interações realizadas com os alunos surdos, na rede municipal de ensino, buscando compreender o estabelecimento dessas relações no seu contexto histórico, cultural e social que envolve o cotidiano da educação básica, adotamos como premissa, duas vertentes que nortearão as reflexões: a integração e a inclusão, sendo que ambas surgem com o objetivo de respeitar a cidadania desses sujeitos considerados excludentes do âmbito social.

2.5.1 Processo de integração

Para iniciar a discussão sobre o processo de integração é importante refletir sobre os escritos de Veinberg (1999, p. 40):

“Para qué enseñamos? Enseñamos, com ajuste al encargo social de la escuela Y sobre la base de las características de nuestros educandos Y su entorno, de manera tal que procuremos el máximo desarrollo de sus posibilidades Y su formación Y preparación para la vida.”

Dessa forma é que as classes regulares deverão expandir as oportunidades de aprendizagem a todos os indivíduos, incluindo as pessoas portadoras de necessidades especiais. Poderá, assim, favorecer a integração, cujo conceito impõe a implementação de novos programas e currículos, investindo na formação de professores, novos suportes e processos de colaboração entre os técnicos da Instituição (Michels, 2000). Desde a Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61⁸, a legislação educacional aborda implicitamente a questão, quando pretende “adequar” e enquadrar a educação da pessoa deficiente, dentro do possível, na educação regular. No ano de 1996 o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP de Brasília define a integração como um dos princípios básicos da Educação

⁸ Ver Lei 4024/61, artigo 88.

Especial. A Constituição Federal/1988, garante, atualmente o direito de educação especializada dessas pessoas “preferencialmente na rede regular de ensino”⁹.

Em 1992, a promulgação da Política Nacional de Integração defende a “integração escolar”, permitindo em âmbito nacional, pleitear legalmente uma nova política de educação. Esse contexto traz questionamentos que exigem uma nova postura dos professores e modificações nas suas atuações em sala de aula. As evidências têm comprovado que o contexto onde freqüenta o aluno surdo, encontra-se fortemente marcado por preconceitos, sendo que muitos professores demonstram ainda dificuldade em aceitar a diversidade humana.

Conforme Souza (1999, p. 67) “o processo pedagógico que se baseia na integração deve ser gradual e dinâmica, pois tende a tomar diversas formas adequadas as necessidades de cada indivíduo”.

Dentro dessa perspectiva, questionamos como está estruturada a rede regular de ensino para que ocorra a integração sem que se reforcem ações de desigualdade, marginalidade e/ou exclusão dos alunos surdos e/ou que apresentam necessidades especiais.

Vários fatores têm ocasionado a falta de um planejamento efetivo que possua diretrizes claras objetivando a integração das pessoas com necessidades especiais. Podemos citar, entre esses, a falta de preparo pedagógico que tem dificultado o processo, uma vez que são raros os cursos de formação de segundo e terceiro graus que ofereçam disciplinas orientando e informando sobre o trabalho a ser realizado com esses alunos.

“O programa de professores deve incluir amplo fundo de educação profissional comum e especializada. Além disso, devem ser-lhes proporcionadas experiências práticas, integradas com a teoria” (Mazzotta, 1993, p. 43).

Para que as mudanças possam ocorrer, notadamente no que se refere à capacitação de professores para atuar com esses alunos, é necessário ampliar a reformulação nos currículos do magistério, pedagogia e licenciaturas de forma geral, visando especialmente,

⁹ BRASIL. Constituição Federal, 1988, artigo 208, inciso III.

à formação de professores conscientes em relação aos problemas emergentes no contexto escolar.

Souza (1999) também fala sobre o despreparo dos professores. Cita a autora que a criança, qualquer que seja, estabelece relações de igualdade em qualquer ambiente diversificado. A qualidade da relação ocorrerá através da “interferência” do adulto com essa criança. E essa interferência será revelada pelo adulto pela concepção que ele tem de homem e de sujeito, e também da formação profissional que ele recebeu.

“Para um processo efetivo de integração, o educador deve ter aliado competência técnica e crença na diversidade” (Ibidem, p. 68).

O que se percebe é que a integração será possível se houver mudança total de atitudes. A questão da desmistificação quanto ao convívio e à educação também será possível através da prática cotidiana, ou seja, de convivência que seja o fazer. Aqui reside a importância e o compromisso dos profissionais envolvidos para que possam romper com padrões “corporificados” e lutar por condições de vida dignas, para este alunado.

Sabemos que muitas escolas têm se empenhado para que haja mudanças, mas o perfil ainda é inferior diante da complexidade e da exigência do processo de transformação.

Melero (1983) nos diz que para abordar com êxito os conflitos e dilemas que envolvem a educação da pessoas com necessidades especiais, é necessário, entre outras coisas, que aconteçam mudanças radicais na atividade dos profissionais que ensinam.

Para Guerrero (1983), a integração escolar deve ser mais que uma lei, um rótulo ou um conceito. Acreditamos tanto quanto o autor e necessitamos saber, através de estudos, como se apresenta esse quadro em nossa realidade brasileira.

A integração só romperá as barreiras do discurso acadêmico para tomar seu papel central na realidade sócio-educacional quando forem superadas algumas barreiras, entre as quais podem-se citar o preconceito, a desinformação, o descompromisso governamental e o desinteresse social entre outros.

“... a integração como filosofia educacional não se defende ideologicamente. Trata-se de um realismo social e de uma justiça social a que o sistema de ensino não pode ficar alheio” (Fonseca, 1987, p. 209).

Para Souza (1999) um outro fator importante no processo de integração, refere-se ao relacionamento entre os seres humanos em seu caráter subjetivo. Não há como se pensar em integração, sem que se faça uma análise nas relações estabelecidas pelas pessoas de um modo geral, em especial com aqueles indivíduos categorizados como “diferentes”. Para a autora, esses indivíduos que por não se enquadrarem nos padrões representativos de “normalidade”, são excluídos da interação social.

O confronto com a imagem corporal distorcida, gera “o medo do espelhamento e a certeza da vulnerabilidade” (Ibidem, p. 68). Assim, surgem os rótulos que, na maioria das vezes, são sempre negativos, refletindo a idéia de inabilidade e incapacidade, e excluindo essas pessoas das responsabilidades sociais, das oportunidades e dos privilégios, inclusive afetivos, e dificultando a ocorrência da integração.

Os autores Marchesi e Martins (1995) ressaltaram quatro aspectos para a integração:

a) **Motivos para a integração** – Os motivos apontados foram e continuam sendo de natureza diversa, distinguindo-se, como básico, o que se fundamenta em crédito de justiça e de igualdade. Todos os alunos têm direito a possibilidades educacionais que favoreçam o contato e a socialização com colegas da mesma faixa etária e que lhes permitam, no futuro, integrar-se à sociedade, e dela participar de maneira muito melhor e mais satisfatória. Junto a essa argumentação, foram sugeridas outras de caráter educacional, como a aplicação de uma metodologia mais individualizada (específica para cada necessidade especial), maior competência profissional dos professores, projetos educacionais mais completos, adaptação dos currículos e previsão de recursos instrucionais.

b) **Objecções à integração** – os benefícios que a integração pode proporcionar ao sistema educacional e aos alunos em geral podem também ser questionados. E, a partir de uma análise mais sociológica da realidade educacional, colocou-se em dúvida a

possibilidade real da integração. Uma sociedade competitiva que valoriza o êxito acadêmico, o rendimento e a capacidade de competir não parece suficiente para defender a integração baseada em valores como cooperação, solidariedade, pois eles se chocam com os realmente dominantes.

c) **O significado da integração** – Várias interpretações têm sido abordadas quanto ao significado da integração: ora como um fim em si mesma, onde os alunos fiquem juntos em uma mesma escola, ora como um processo que afeta somente alunos com necessidades educacionais mais permanentes. Dessas idéias surge outra, a de incorporar à escola regular os alunos dos centros educacionais específicos. Para Hegarthy, Pocklington e Lucas (apud Coll; Palácios e Marchesi, 1995) o essencial de toda essa dinâmica não é a integração, mas a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Isso significa, então, ser o sistema educacional, um todo que assume a responsabilidade de uma resposta. Nesse sentido, o conceito de integração educacional não é algo rígido, mas um processo dinâmico e mutante que visa encontrar a melhor situação para que o aluno desenvolva suas potencialidades.

d) **Níveis de integração** - Distinguem-se três formas de integração: física, social e funcional. A integração física acontece quando classes especiais estão alocadas na mesma estrutura da escola regular, enquanto a integração social prevê a mesma estrutura, compartilhando atividades extra-curriculares entre os alunos de classes especiais e regulares. Já a integração funcional possibilita a participação dos alunos com necessidades educativas nas classes regulares (Michels, 2000).

De qualquer forma, a integração não pode ser realizada sem que se perceba o contexto no qual ocorre. A escola tem, como uma de suas funções sociais, o compromisso de lutar pelo processo de integração, respeitando e aceitando a diversidade humana na sua heterogeneidade.

“O plano de encorajamento para a integração deve partir da escola. É através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica conceitos de participação, colaboração e adaptação. Isto torna decisiva a questão da integração / inclusão do portador de necessidades educacionais especiais na escola não só a curto prazo, mas também no que se refere a organização das gerações futuras” (Souza, 1999, p. 69).

2.5.1.1 Integração no Estado de Santa Catarina

Importantes movimentos a favor dos direitos civis provocaram iniciativas em prol da integração na sociedade de pessoas com necessidades especiais. Esses movimentos resultaram em iniciativas integracionistas no âmbito escolar, tentando romper na prática, com os modelos segregadores e discriminatórios.

No Estado de Santa Catarina, as iniciativas de integração surgem desde o início da Educação Especial, através da Fundação Catarinense de Educação Especial, priorizando, em especial, o aprimoramento das ações voltadas à integração escolar.

A partir de 1987, com a reforma do sistema estadual de ensino¹⁰, que garantiu a efetivação da política de integração das pessoas com necessidades especiais na rede regular, a partir da deflagração da matrícula compulsória, no plano para a campanha de matrícula escolar na Secretaria da Educação (1987-1991), esse movimento desencadeou-se de forma mais consistente.

Inicia-se, concomitante à matrícula, a discussão e a produção da Proposta Curricular do Estado, norteada nos pressupostos da perspectiva histórico cultural, propondo a realização do conhecimento nas vertentes erudita, científica e universal, implicando, de certa forma, na universalização do homem. A proposta se encaminha para a escolarização de todos trabalhando para a socialização do conhecimento.

O movimento de integração constitui-se num caminho sustentado por práticas educacionais centradas em diferentes concepções de aprendizagem, revelando que ainda existiam formas de estigmatização. Nesse período, entende-se que os serviços de Educação Especial (classes especiais, salas de recursos e salas de apoio pedagógico) seriam suficientes para atender à proposta de integração, cujo paradigma sustentava-se no planejamento, avaliação e intervenção voltados ao aluno.

Uma das posturas reveladas pelos educadores, consistia numa descrença da possibilidade de mudança na capacidade intelectual e nos traços comportamentais do

¹⁰ Ver Proposta Curricular de Santa Catarina. SED. 1991.

sujeito que possuía alguma deficiência, sendo que estas posturas advinham da crença nas capacidades inatas.

Coscodai cita que *“a forma como os educadores se referem à ‘aptidão’ das crianças é, potencialmente, uma forma insidiosa de discriminação”* (1994, p. 15). Continua citando a autora que mesmo não mais apoiando o uso dos testes de inteligência para determinar a aptidão e o potencial de aprendizagem das crianças, ainda há uma linguagem centrada neste processo, podendo ter como consequência “baixas” expectativas para sua aprendizagem. Uma outra postura concebia o ser humano como produto da ação modeladora do meio-ambiente, levando-o a acreditar que a “deficiência” é imutável e considerando-o um sujeito passivo, que tem o comportamento manipulado e controlado pelas forças ambientais.

Estas concepções contribuíam apenas para uma “integração física” das crianças na escola, ao mesmo tempo que não consideravam as relações sociais envolvidas no processo de aprendizagem.

A partir da última década, com as contribuições de Vygotsky, pautado numa concepção histórico-cultural, a integração passa a ter um novo direcionamento, trazendo para a aprendizagem escolar, as relações entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo desses sujeitos, evidenciando a heterogeneidade.

Diante dessa concepção, refletiu-se sobre o papel das escolas especiais que tinham como função, educar os alunos que por maiores limitações apresentadas pela deficiência, necessitavam frequentá-las.

Conforme Davis (1989), é importante salientar que um dos papéis principais da escola é propiciar as interações sociais, sendo que não há garantia que elas ocorram espontaneamente. Dessa forma, é relevante a função do professor no processo das interações sociais, sendo ele um dos interlocutores mais eficientes que pode contribuir para tomar essas “interações num processo formativo e constitutivo de um novo saber”.

Percebe-se que a proposta de integração de pessoas com necessidades especiais em Santa Catarina constitui-se na busca da superação de propostas alienantes, requerendo

definições claras quanto aos papéis da educação especial e do ensino regular, sem perder de vista a preocupação com uma educação única que requer a união de esforços de toda a sociedade no alcance de objetivos comuns.

2.5.2 O processo de inclusão

Em países desenvolvidos, a construção de uma sociedade inclusiva, em que as pessoas categorizadas como deficientes ou membros de qualquer grupo minoritário tenham condições de usufruir de uma vida digna, tendo seus direitos fundamentais reconhecidos e assegurados, vem se tornando, nos últimos anos, não apenas um sonho, mas um imperativo.

Vários estudos têm demonstrado que a inclusão surgiu frente ao suposto fracasso da política de movimentos integracionista e a partir da Declaração de Salamanca¹¹ que segundo Omote (1999), recomenda seja adotado o princípio de educação inclusiva, mais em forma de política do que de lei, matriculando todas as crianças em escolas regulares, independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais, intelectuais, lingüísticas entre outros.

Na realidade, o que se pretende é construir uma sociedade capaz de proporcionar aos seus cidadãos, condições de existência plena que não leve em conta ideologia, gênero, cor, raça, antecedentes culturais e étnicos e principalmente condições incapacitadoras.

Essa sociedade inclusiva deve ser construída levando-se em consideração a infinidade de diferenças que as pessoas possuem umas em relação as outras, as quais se relacionam a capacidades diferenciadas e algumas vezes, apresentam-se como limitações acentuadas que podem comprometer o desempenho de algumas pessoas. Assim, muitas dessas diferenças requerem tratamento diferenciado para que as oportunidades segundo Omote (1999) sejam equivalentes para mais diversas pessoas.

¹¹ Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais ocorrida na Espanha, em 1994, envolvendo mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, sendo aprovada a Declaração de Princípios, Política e Prática das Necessidades Especiais e uma Linha de Ação.

“Uma sociedade altamente inclusiva necessita oferecer uma ampla gama de variedade de serviços especializados, altamente diferenciados para atender a mais variadas necessidades especiais de todos os cidadãos. Talvez só dessa maneira seja possível reduzir as desigualdades de oportunidades decorrentes das condições adversas de que são portadoras ou a que são submetidas algumas pessoas” (Ibidem, p. 9).

Para Werneck (1999) aconteceram no Brasil, nos últimos dois anos, perto de duzentos eventos de inclusão, sendo que muitos discutiam integração achando que era inclusão. Numa análise pessoal, a autora discute inclusão em três níveis: num primeiro momento, refere-se a uma proposta política porque tem pretensões de alterar a Constituição do Estado, é uma proposta que não está ligada a quem é minoria (pobres, mulheres, negros...). Num segundo ponto, a inclusão é incondicional, ou seja, ou se acredita que existe para todos ou não se acredita e por fim, existe a questão da intenção, que se refere não somente a ter atitudes corretas, mas perceber se essas intenções são corretas. *“Na sociedade inclusiva, a escola se conscientiza de que ela só é escola quando for capaz de ter todos dentro dela” (Werneck, 1999, p. 16).*

Ao relacionar-se à inclusão social, Sasaki a conceitua como sendo:

“o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade, buscam em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (1997, p. 41).

Para o autor, a prática da inclusão social se baseia em princípios considerados incomuns, podendo-se citar: a valorização de cada pessoa, a aceitação das diferenças individuais, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem através da cooperação. Sendo assim, a inclusão social contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através das modificações, quebrando desde as barreiras arquitetônicas, até a transformação na mentalidade das pessoas que as leve à aceitação das diferenças de cada ser humano.

Conforme Stainbak (1999), a razão mais importante para o ensaio inclusivo é o valor social da igualdade. Ao se ensinar aos alunos que, apesar das diferenças, todos temos

direitos iguais, contribuir-se-á para eliminar experiências passadas de segregação e praticar a idéia da inclusão no seio da qual todas as diferenças são respeitadas.

Ao referir-se à igualdade, Singer (1994) cita a necessidade de buscar os fundamentos éticos do princípio de igualdade, afirmando que esta é um princípio ético básico e não uma assertiva factual. Nesse sentido, o autor proporciona um princípio básico de igualdade pautado no princípio da igual consideração de interesses. Isso significa dizer que esse princípio defende a afirmação de que todos os seres humanos são iguais.

"A igual consideração dos interesses caminha para a igualdade por causa do princípio da utilidade marginal decrescente, porque atenua o sentimento de irremediável inferioridade que pode existir quando membros de uma raça ou de um sexo estão sempre em posição de inferioridade diante de membros de outra raça ou outro sexo, e porque a extrema desigualdade entre as raças significa uma comunidade dividida, com a tensão racial conseqüente" (Singer, 1994, p. 59).

A proposta da escola inclusiva é a abertura de oportunidades educacionais adequadas a todas as crianças, de modo a oferecer condições às crianças com necessidades educacionais especiais (deficiência mental, auditiva, física, visual ou múltipla) para que possam se desenvolver social e intelectualmente, juntamente com as crianças da classe comum.

A prática da inclusão social se baseia em princípios diferentes do tradicional: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana, aprendizagem por meio da cooperação.

Nos países nórdicos (ver Banck – Mikkelsen, 1976; Nirje, 1969) surgiram os primeiros movimentos em favor da integração das pessoas com necessidades especiais. Foi quando entraram em questionamento, as práticas sociais e escolares de segregação, bem como determinadas atitudes em relação às pessoas que apresentavam déficits intelectuais.

Nos Estados Unidos, a educação inclusiva originou-se através da Lei Pública 94.142 de 1975 e atualmente já se encontra na segunda década de implantação.

Na escola inclusiva compreende-se o processo social onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem possuem direito de uma educação que esteja o máximo possível perto do “normal”. O ponto principal é a integração dessas crianças no contexto social.

Mrech (1997), enuncia alguns passos para que ocorra a educação inclusiva:

- Essa escola privilegia as relações sociais entre todos os participantes da escola, visando a criação de um espaço onde exista auxílio mútuo.

- Ocorre uma mudança nas atuações dos professores (tradicionalismo) tomando-os mais próximos dos alunos e com melhores condições de observar as dificuldades apresentadas.

- Há, também, o processo de parceria com os pais, no qual eles são os agentes fundamentais no processo de integração.

- Na escola inclusiva, o ambiente tem que ser favorável visando o processo do ensino e da aprendizagem. O acesso físico tem que ser estruturado para atender às necessidades principais destes educandos.

- Há que se estabelecer novas formas de avaliação, reformulando conceitos e excluindo-se os modelos tradicionais.

- Os professores da classe comum, além do apoio de profissionais especializados, devem continuar estudando, aperfeiçoando seus conhecimentos, com o objetivo de atuarem de forma que a proposta de integração obtenha êxito no seu processo de ascensão.

Para Semeghini (1998), é importante rever a formação, tanto inicial quanto contínua do professor, para assegurar a estruturação da escola inclusiva. Em todos os cursos de graduação que formam professores, são necessárias leituras, orientações e debates que informem sobre sua proposta.

Segundo a autora, será preciso muita reflexão e ação para que se possa formar uma comunidade inclusiva que acolha a escola inclusiva, favorecendo assim a superação desse grande desafio.

“(...) Todos os interessados devem agora aceitar o desafio e trabalhar, de modo que a educação para todos seja efetivamente para TODOS, em especial para os mais vulneráveis e com mais necessidades” (Prefácio – Declaração de Salamanca, 1994).

A inclusão, segundo Mrech (1998), dar-se-á através de um processo interativo pelo qual sociedade e criança com necessidades educativas especiais se reconheçam, se ajustem, se desenvolvam e se respeitem, estabelecendo novos pactos fundamentados no direito de cidadania plena para todos.

É, portanto, a escola inclusiva, uma escola, que aceita todas as diferenças, adaptando-se a sociedade humana, oferecendo um ambiente propício ao desenvolvimento das potencialidades individuais.

2.6 A inclusão escolar de alunos surdos

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação do Brasil (LDB, Lei 9394/1996) define em seu capítulo V, a Educação Especial como sendo a modalidade escolar para educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 58). A escola regular prevê serviços de apoio especializado, objetivando atender às peculiaridades desses alunos.

Quanto aos sistemas, de ensino, a lei estabelece que eles deverão assegurar, principalmente, professores especializados ou devidamente capacitados, que possam atuar com qualquer pessoa especial no trabalho da sala de aula. Nos casos em que as classes existentes não suprirem satisfatoriamente as necessidades dos alunos, estes terão o direito de freqüentarem classe ou serviço especializado (Góes e Souza, 1999). Aqui se incluem as pessoas surdas.

Através de seus representantes, o governo evoca a Declaração de Salamanca,

argumentando pela necessidade urgente de incluir pessoas surdas, cegas, ouvintes, pessoas pertencentes a classes minoritárias, ricos entre outros.

“Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância de linguagem de sinais como meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua de sinais. Devido as necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas, a educação delas pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais em escolas regulares” (Góes e Souza, 1999, p. 171).

Percebe-se que há muitos discursos circulando em termos do compromisso de governo com a inclusão social. Há algum tempo, as iniciativas de política educacional vêm sendo um marco nas diretrizes de propostas integracionistas. Os dados estatísticos oferecidos pela Comissão de Direitos Humanos da Federação Mundial dos Surdos, em 1995, têm confirmado que, no Brasil, existem 4 milhões de pessoas surdas, sendo que desse total, somente 37 mil estão matriculados na rede pública. Os outros 80% de surdos em idade escolar, não recebem nenhuma educação básica. Esses fatos evidenciam a necessidade da construção de uma “escola inclusiva”, escola que conforme Sá (1998) propicie que a possibilidade de “Educação para Todos”¹², se concretize, sem que isso signifique a determinação de “cima e de fora” de um tipo de escola que não atende os anseios dos grupos minoritários. Conforme a autora, “escola inclusiva é sinônimo de escola significativa”. Ao se referir ao caso dos surdos, evidencia-se que os mesmos têm direito a uma educação plena e significativa e não somente que tenham direito de estudarem no ensino regular.

Skliar (1999, p. 11) refere-se ao movimento de tensão e ruptura que vem ocorrendo com a educação dos surdos e a Educação Especial, ou seja aquela que insiste em colocar os surdos no continuum: Surdo – deficiente auditivo – outros deficientes – abordagem clínica – reeducação – integração – normalização.

Em outras linhas de estudos conforme o autor, tem-se buscado uma aproximação

¹² Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, pretendeu afirmar o direito que todas as pessoas têm à educação, reafirmando a Declaração dos Direitos Humanos (1948).

dos “Estudos-surdos”, como por exemplo, estudos de gêneros, de cultura, de identidade, etc. Ao se abolirem conceitos excludentes – deficiente – busca-se um recorte antropológico, através do qual o surdo passa a ser visto como constituinte de um recorte histórico, lingüístico, cultural e comunitário. Nessa perspectiva é que a escola inclusiva deva ser significativa, respeitando a condição sócio-lingüística de cada surdo.

A história tem nos mostrado que o surdo não se beneficia com a inserção numa escola que não lhe propicie a aquisição de modo natural da língua oficial da comunidade majoritária. Sabemos que muitos surdos, através de atendimento especializado e de instrumentos específicos, adquirem a língua oral sem muitos problemas, mas a grande população se utiliza da língua oficial que faz parte da sua comunidade surda.

Uma consideração importante quando nos referimos à inclusão de alunos surdos, é perceber o contexto pedagógico no qual o mesmo se encontra. Os referenciais históricos e a nossa vivência demonstram a adesão das escolas à filosofia oralista, parecendo haver, nessa atitude, um determinado consenso pelo qual se vêem os alunos como uma classe homogênea, onde todos devem falar.

Na maioria das escolas públicas, onde não há aceitação da Língua de Sinais, havendo várias formas que levam a sua interdição, trata-se o aluno surdo como se ele fosse um ouvinte. Em alguns casos, os professores demonstram alguma preocupação e por iniciativa própria criam estratégias de comunicação que possam, de certa forma, franquear sua relação com esse aluno.

Sabemos que não há, nos projetos públicos e educacionais, a participação de instrutores surdos, nem a hipótese da participação das comunidades surdas. São também muito limitadas as iniciativas de formação e de preparação de professores ouvintes e de intérpretes, aliás são raros no Brasil, programas dirigidos à formação de educadores surdos.

Várias estratégias de atuação são utilizadas com o aluno surdo: as salas de recursos, o trabalho itinerante sendo feito por um professor especializado que acompanha as classes regulares onde está o aluno surdo e/ou o acompanhamento com o seguimento do eminentemente clínico (fonoaudiólogo, psicólogo, etc.).

No entanto, segundo Valentin (1999), o quadro que se apresenta não chega a esboçar uma diversidade de iniciativas que possam levar a uma verdadeira e eficiente inclusão do aluno surdo, sendo que ela é realizada por profissionais que desconhecem o que seja língua de sinais, condição bilíngüe ou sujeito surdo, em oposição a ser deficiente auditivo.

Um outro fator a ser considerado, conforme Góes e Souza (1999) não se restringe somente à não-qualificação de profissionais (professores) para atuar com toda a gama de diversidade dos alunos. A questão salarial torna-se relativamente importante. Ao se negar ao professor a sua cidadania, via achatamento salarial, a tendência a transformá-lo... *“em maquinaria barata de reprodução da técnica pela técnica. E por esta vertente propaga-se também o salário”* (Ibidem, p. 174).

Programas adotados na Prefeitura de São Paulo, no final da década passada quanto à melhoria salarial demonstraram resultados melhores no processo ensino-aprendizagem. Ao discutir a significação simbólica do salário, Calligaris (1997, p. 195-196) faz a seguinte citação:

“Neste País, qualquer um que ganhe menos do que uma classe média abastada não tem a menor autoridade simbólica. O mesmo pode ser aplicado à educação. Não há nenhuma chance de as crianças ficarem escutando professores que elas, ou se os pais delas, consideram como socialmente fracassados. Não tem nenhuma chance. Não importa construir Universidades, colocar ventiladores no teto, etc. Não tem nenhum interesse. O que importa é quintuplicar o salário dos professores. Só se constitui autoridade simbólica, neste país à partir de condições reais, porque a autoridade é culturalmente real e não simbólica. Isto é só um exemplo, para sabermos de onde e como, culturalmente, os problemas se criam. E só a partir daí é possível apresentar e pensar soluções que não sejam veleidades.”

O contexto nos mostra que nas escolas onde o governo investe menos, o fracasso educacional tem sido maior. Podemos ver o descaso nas escolas públicas estaduais em nosso Estado, Santa Catarina, onde a renda salarial para um professor que trabalha 20 horas semanais, não ultrapassa o valor de duzentos reais mensais.

Esses dados levam à reflexão que nos permite perceber o contexto onde deve ocorrer o processo de inclusão e como este se encontra deficitário. É esse o contexto social e político no qual a inclusão da pessoa surda tem sido feita em nosso meio.

Há que se reconhecer o esforço do atual governo brasileiro em promover reformas na Educação Brasileira, mas cabe a todos nós refletirmos e ficarmos atentos para perceber de fato, que iniciativas estão na verdade, sendo atendidas.

2.7 A sala de aula inclusiva: o papel do professor

Para iniciar a reflexão sobre o processo inclusivo dentro da sala de aula, reporto-me aos escritos de Penin (1994), nos quais se percebe que ela entende o processo educativo como um processo de conhecimento, onde ambos – professor e aluno - possuem uma base sociocultural, incorporando tanto a interação entre os compartilhantes de uma determinada situação, quanto o espaço sociocultural onde convivem.

Continua a autora citando que no contexto da sala de aula encontra-se a marca social do processo educativo, seja desde um contexto macro, até chegar nas interações entre os diversos sujeitos que ali se encontram, postulando que existem diferenças nas ações e atitudes das pessoas quando variam de ambiente. Nesse caso, a autora percebe a dinamicidade das relações entre os sujeitos envolvidos nas salas de aula e as possíveis alterações que podem ocorrer, indo desde a ausência até a saída tanto do aluno quanto do professor.

Podemos analisar esse processo numa sala de aula onde exista algum aluno que possui uma perda auditiva, ou seja, um aluno surdo. Diante de uma classe de pessoas ouvintes, ele difere, por não ser um oralista como os demais, o que conseqüentemente, irá repercutir nas atitudes dos alunos e do próprio professor.

Aqui entra o papel do professor em relação ao trabalho que irá realizar, no intuito de lidar com a situação, de forma que as relações favoreçam a aceitação desse aluno considerado “diferente”¹³.

Sabemos que cada criança difere em suas crenças, valores, comportamentos, origem social e econômica. São sujeitos reais com diferenças em suas experiências e vivências como pessoas. As informações disponíveis a cada um são distintas, bem como os

¹³ Relato de alguns professores do ensino regular em relação ao que pensam do aluno surdo.

recursos utilizados, poderão ser diferentes.

"... o sujeito se faz diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro singular, mas constituído socialmente é, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea" (Smolka & Góes, 1993, p. 78).

Para Rego (1995), a diferença entre os indivíduos é fundamental para a interação social que se consolidará em sala de aula. Sem essa diversidade não seriam possíveis as trocas, e, conseqüentemente, a ampliação das capacidades cognitivas na busca de soluções compartilhadas.

"... a heterogeneidade, característica presente em qualquer ser humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüentemente ampliação das capacidades individuais" (REGO, 1995, p. 110).

Os processos de aprendizagem a serem desencadeados por uma escola que pretende abordar a diversidade, supõem necessariamente, a proposição de atividades que possibilitem a elaboração conceitual do conteúdo num tratamento histórico-cultural. Isso pressupõe possibilitar aos alunos, o encontro com novos conhecimentos, oferecendo e destacando contextos diversos, que possam auxiliá-los nas práticas cotidianas e na sua dinâmica histórica.

Nessa perspectiva, o professor torna-se um mediador que se preocupa com sua prática educacional. Com isto, não necessita apenas de uma formação especializada, nem somente de métodos exclusivos de ensino, mas também de um esforço efetivo em resignificar seus conceitos sobre desenvolvimento e aprendizagem, visando trabalhar com as diferenças, ou seja, com a diversidade nos espaços escolares.

"... a formação de professores para inclusão escolar não pode restringir a fazê-los conscientes das potencialidades dos alunos, mas também de suas próprias condições para desenvolver o processo de ensino inclusivo" (Mantoan, 1997, p. 16).

Assim, cada passo de sua ação (do mediador) deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando

os resultados de sua práxis. Ele deve observar, analisar sua prática pedagógica como algo que deve ser cotidianamente revisto, ou seja, sendo parte integrante e conseqüente do processo, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social.

Outro fator de grande importância no processo, é a necessidade de flexibilidade nos currículos escolares para poder realmente responder às diferentes necessidades dos alunos e aos contextos sócio-educacionais em que estão inseridos. Essas necessidades devem relacionar-se a um currículo comum, podendo sofrer as necessárias adaptações para assegurar e proporcionar oportunidades a todos.

O fato de termos nas salas de aula um grupo de alunos de diferentes possibilidades, exige-nos pensar a aprendizagem de forma coletiva e diferenciada dos moldes atuais de compartimentação da escola padrão.

Sob esta ótica, a avaliação (impregnada de significados ditados pelos valores do contexto) também deve ser analisada pelo professor, como um processo mais amplo do que a simples aferição de conhecimentos construídos pelos alunos em um determinado momento escolar.

Avaliar significa construir o conhecimento a partir de mediações estabelecidas em diferentes momentos, observando ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais que automaticamente revelam formas de agir, pensar e conhecer. Portanto, na perspectiva de Vygotsky, ou seja, numa visão histórico-cultural.

“...construir conhecimento implica uma ação partilhada, já que é através dos outros que as relações sujeito e objeto do conhecimento são estabelecidas. Constróem-se conhecimentos na história e na cultura (Rego, 1995, p. 88).

A avaliação deve ser entendida como um processo que ocorra constantemente, como participativa e ativa, dinamizando oportunidades para que professores e alunos conscientizem-se da evolução de sua aprendizagem como instrumento da ajuda e reflexo, num fazer e refazer caminhos, numa permanente atitude investigadora ao conhecimento.

Nessas dimensões, a sala de aula não é só lugar para acolhimento das diferenças

humanas e sociais, mas fundamentalmente o lugar a partir do qual se engendram novas diferenças, se instauram novas demandas e criam-se apreensões sobre o mundo que já é conhecido.

Nesse contexto, a escola deve redimensionar seus olhares numa visão democrática, sendo promotora da cidadania, ou seja, deve garantir o direito à escolarização, o acesso e a permanência a todos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, participativos, podendo viabilizar e respeitar toda e qualquer diferença apresentada no contexto histórico cultural da humanidade.

Sabemos da importância do trabalho que o professor poderá realizar em sala de aula, sendo ele o responsável pelas possíveis mudanças que transformam o processo educativo e que contribuem para a tão esperada inclusão.

Conseqüentemente, não haverá inclusão se não houver, por parte do professor uma educação que possibilite *“despertar o gozo da expressão criativa e do conhecimento”* (Einstein apud Assmann, 1998, p. 32).

Traduzindo a citação anterior Assmann (op. cit.) nos coloca que os resultados de uma boa educação surgem quando esta se preocupa em criar experiências de aprendizagem, criatividade na construção de conhecimentos e habilidades que possam conduzir para a busca de fontes de informação dos assuntos mais diversificados.

Isso só será possível se o educador compreender e aceitar as diferenças individuais dos alunos. Para Kelso (apud Assmann, op. cit.), o crescimento da biociência comprovou que o significado da vida é, essencialmente, aprender, e que isso ocorre nos mais diferentes níveis que se sucedem no fenômeno complexo da vida.

Para o autor, significa dizer que o fato de “estar vivo”, de estar interagindo, mexe com a nossa esfera cognitiva, desde o processo extremamente biofísico até o mais abstrato processo mental.

Apesar da complexidade do cérebro humano, os processos mentais envolvem sempre a existência de aprendizagem e que *“qualquer processo pedagógico somente será*

significativo para os aprendentes na medida em que produz essa reconfiguração do sistema complexo cérebro/mente e corporeidade inteira” (Kelso, apud Assmann, p. 41).

Ao se referir ao conhecimento, há que se reportar ao pensamento de Freire (apud Ames, 1999) o qual esclarece que para ocorrer o conhecimento é essencial “criar”, pois somos seres criativos por natureza. Para a autora, o professor não reserva espaço para a criatividade, por conta de vencer os conteúdos, não se permitindo assim conciliar o tempo tanto de conteúdos quanto de criação.

Rego vem completar o pensamento de Freire citando que:

“Nesse sentido, a observação e o registro (como por exemplo, através de diários, relatórios, etc.) das características do grupo de crianças (como produzem, de que modo interagem, como se relacionam com os diversos objetos de conhecimento, suas descobertas, principais dúvidas e dificuldades, interesses, como brincam, etc.) pode ser uma fonte preciosa para o planejamento de atividades significativas e eficientes em termos dos objetivos que se quer alcançar” (1995, p. 116).

Um aspecto importante a ser observado, uma vez que estamos nos referindo ao papel do professor na criação de uma sala inclusiva, são as condições oferecidas para que o professor possa desempenhar sua função com competência.

É necessário que ele seja ouvido nas suas necessidades e que lhe sejam proporcionadas melhores condições salariais e de trabalho e que possa participar com suas idéias, hipóteses e críticas na busca de novos modos de atuação, que conseqüentemente trará benefícios para a construção de uma melhor educação.

2.8 A dinâmica das interações sociais no contexto escolar

Para refletirmos sobre as interações sociais e como elas se constituem no contexto escolar, faremos referência aos postulados de Vygotsky (1984, 1991a), uma vez que este autor oferece grande contribuição na área da educação que envolve o conhecimento.

Segundo a teoria histórico cultural, o indivíduo se constitui enquanto tal,

especialmente, através das interações sociais, das trocas realizadas com outros indivíduos e não somente através dos processos de maturação orgânica. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro, ou seja, as pessoas do grupo cultural que indicam e atribuem significados à realidade.

“O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam” (Vygotsky, 1991a, p. 161).

Quanto aos processos de desenvolvimento, Vygotsky (1991) considera que a criação das zonas de desenvolvimento proximal se dão através das interações estabelecidas na educação escolar, sendo que estas favorecem o desenvolvimento do sujeito. Ainda para o autor, é importante que os professores conheçam e compreendam a importância das interações sociais na formação de zonas de desenvolvimento proximal. Isto conseqüentemente leva a organização de sistemas de ensino mais eficientes objetivando possibilitar a todos a apropriação do conhecimento historicamente construído. Nas palavras de Vygotsky (1991, p. 47):

“... um ensino orientado até uma etapa do desenvolvimento já realizado é ineficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito do desenvolvimento potencial [zona de desenvolvimento proximal] origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”.

Quanto a apropriação do conhecimento o autor nos coloca a importância da diversidade de níveis de experiência. Retomamos aqui o papel fundamental das escolas, onde algumas ainda adotam o processo de agrupamento dos alunos através das capacidades intelectuais adquiridas. Sabemos, pela nossa experiência e contato com as escolas especiais, que muitas ainda agrupam os alunos com deficiência mental em função da deficiência em si.

Vygotsky (1991) faz uma crítica ao ensino de crianças com deficiência mental, quanto aos conteúdos restritos e os métodos simplificados: *“(..) ao trabalharmos exclusivamente com representações concretas e visuais, freiamos e dificultamos o*

desenvolvimento do pensamento abstrato, cujas funções não podem ser substituídas por nenhum procedimento visual” (p. 119).

Continua o autor apontando que mesmo a criança possuindo uma deficiência de natureza orgânica, as maiores conseqüências se encontram e são mediadas pelos fatores sociais e psicológicos do desenvolvimento alterado.

Ao se referir a criança surda, o autor nos coloca que são as alterações secundárias da fala e da comunicação social que afetam a estrutura psicológica da criança surda e não a surdez em si. Neste sentido, o que deve ser reabilitado ainda para o autor são os processos superiores de atenção seletiva, inteligência verbal, memória lógica, etc., que possibilitam o desenvolvimento de formas superiores de comunicação e interação social.

Para Davis (1989), não basta somente o contato entre professor e aluno. A autora reafirma os postulados de Vygotsky quanto a construção do conhecimento, citando que é necessário a efetivação de diversos tipos de interações sociais no grupo.

“Interações sociais contribuem para a construção do saber e que, por esta razão, são consideradas educativas, referem-se, pois, a situações específicas: aquelas que exigem coordenação de conhecimentos, articulação da ação, superação das contradições, etc. Para tanto, é preciso que certezas sejam questionadas, o implícito explicitado, lacunas de informações preenchidas, conhecimentos expandidos, negociações entabuladas, decisões tomadas. Tal intenção, no entanto, ocorrerá apenas na medida em que houver conexões entre seus objetivos (conhecimentos a serem construídos) e o universo vivido pelos participantes, entendidos enquanto atores que possuem interesses, motivos e formas próprias de organizar sua ação. Para que os parceiros de uma dada interação abram mão da individualidade que os move, é fundamental que o significado e a importância da atividade conjunta estejam claros para todos os participantes” (Davis, 1989, p. 52).

Ao referirmo-nos ao processo de inclusão dos alunos surdos no contexto escolar, acreditamos que isto será possível se forem efetivadas as práticas das interações sociais de todos os alunos, respeitando-se a heterogeneidade do grupo.

Sabemos também da importância do papel do professor neste processo, interagindo na sala de aula com todos os alunos, incentivando, dialogando, questionando,

criando estratégias/alternativas que permitam acolher toda a diversidade. Neste sentido, lidar com as diferenças individuais de cada aluno, proporcionando-lhe o gosto pela ventura na descoberta do saber.

Acreditamos assim que os alunos só terão benefícios e poderão sentir-se incluídos, integrados, acolhidos, pois são respeitados na sua forma de ser e de estar, valorizados na sua singularidade e, acima de tudo, vistos como cidadãos que têm o direito de participar das transformações sociais no contexto onde vivenciam.

2.9 O processo de comunicação: construindo uma linguagem

A construção da linguagem se dá através de um processo interativo, onde devemos perceber o indivíduo como um todo, em seu desenvolvimento bio-psico e social.

Sabemos que a linguagem predominante em nossa cultura é a linguagem oral, ou seja, aquela que permite ao indivíduo expressar-se através da fala.

O contrário ocorre com as pessoas surdas que, desprovidas da audição e não adquirindo a fala, sentem-se em desvantagens em relação aos ouvintes.

Nós, ouvintes, somos providos da memória auditiva que permite fazer com que identifiquemos os mais variados sons do contexto.

De certa forma, no surdo, a falta do sentido auditivo torna-se compensado, pelo ativamento de outras percepções, obviamente diferenciadas dos ouvintes. O som para o surdo se "*concretiza corporalmente, em seus atos, por não poder representá-lo*" (Herzog, 1988, p. 136).

Os sons apresentam-se como experiências corporais, podendo citar a percepção de uma música sentida através da vibração e a leitura labial, através da visão.

A inabilidade para ouvir pode ser interpretada, muitas vezes, pelos ouvintes de forma negativa como se o surdo, ao não possuir a comunicação verbal, ficasse desprovido de conceituações e significações em relação ao mundo (déficit cognitivo).

Para Sauney e Telford (apud Matos, 1998), a dificuldade dos ouvintes em relação a estabelecer uma comunicação com estes sujeitos, leva-os, de certa forma, a rejeitá-los e evitá-los, e essa postura concomitantemente com outros aspectos que circundam a conjuntura social da relação ouvinte/não ouvinte, favorece a exclusão das pessoas surdas do seu contexto social e cultural¹⁴.

Nossa experiência e convivência tem demonstrado que muitos dos esforços são direcionados para aproximar o mais próximo possível os surdos de um padrão ouvinte. Conseqüentemente, isto leva a discussão em torno de uma linguagem ideal para o surdo, a qual já vem sendo realizada há algum tempo: Evidencia-se aqui a língua oral e a língua de sinais.

Em relação a língua de sinais, Sacks (1998) nos coloca que as características espaciais dessa língua *“é que tornam Sinal, no nível óbvio e visível, completamente diferente de qualquer outra linguagem falada e que impediram, em parte, que fosse considerada como uma linguagem”* (p. 102).

Segundo o autor, muitos ouvintes consideram-na como um sistema rudimentar de comunicação devido a diferença de sistema comunicativo.

“O propósito do reconhecimento da língua de sinais perdeu-se não só na implantação como também na filosofia. Tal como o oralismo, permaneceu a falta de espaço para essa língua enquanto suporte maior para o desenvolvimento do surdo e enquanto fonte de construção de sua identidade” (Góes, 1999, p. 43).

Para Franco (2000), ao surdo é negado, muitas vezes, o acesso a sua própria língua devido ao preconceito e a falta de informação com relação ao uso da língua de sinais.

Quanto ao uso da língua de sinais pelos alunos surdos nas escolas, Lulkin (1998) nos coloca que os educadores e profissionais envolvidos no contexto escolar são “estrangeiros” que se aproximam da língua de sinais, mas que, preferencialmente pela própria cultura e pelo hábito, privilegiam a modalidade oral/auditiva, ou seja, a fala como ato freqüente de comunicação.

¹⁴ Ver Bueno (1991) e Ferreira (1995).

Sabemos da importância do surdo comunicar-se através da sua língua materna. Atualmente, apesar de ser difícil encontrar quem não reconheça a necessidade da língua de sinais para a comunicação dos surdos, percebemos que, quando aceita, seu uso é instrumentalizado apenas como um recurso.

Conforme Pierre Desloges (apud Sacks, 1998, p. 33):

“A linguagem de sinais que usamos entre nós, sendo uma imagem fiel do objeto expresso, é singularmente apropriada para tornar nossas idéias acuradas e para adquirir o hábito de observação e de análise constantes. Essa língua é vívida; retrata sentimentos e desenvolve a imaginação. Nenhuma outra língua é mais adequada para transmitir emoções fortes e intensas”.

Percebemos a importância de dar continuidade ao trabalho que viemos realizando no município de Itajaí em relação as práticas inclusivistas, salientando que ao surdo deve-se proporcionar condições que favoreça, a sua inserção no ambiente social. Cabe ao surdo, e somente a ele, realizar suas escolhas quanto ao uso de uma linguagem que favoreça a sua comunicação.

“Através da língua de sinais o surdo constitui-se enquanto sujeito inverso no mundo, com possibilidade de situar-se no seu momento histórico” (Pires e Nobre, 2000, p. 12).

“[A língua de sinais], nas mãos dos seus mestres, é uma língua extremamente bela e expressiva para o qual, na comunicação uns com os outros e como um modo de atingir com facilidade e rapidez a mente dos surdos, nem a natureza nem a arte lhes concedeu um substituto à altura. Para aqueles que não a entendem, é impossível perceber suas possibilidades para os surdos, sua poderosa influência sobre o moral e a felicidade social dos que são privados da audição e seu admirável poder de levar o pensamento a intelectos que de outro modo estariam em perpétua escuridão. Tampouco são capazes de avaliar o poder que ela tem sobre os surdos. Enquanto houver duas pessoas surdas sobre a face da Terra e elas se encontrarem, serão usados sinais”

(F. Schuyler Long, 1910).

CAPÍTULO II

3. MÉTODO

3.1 Delineamento da pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se por um estudo de caso onde se pretende apresentar alguns elementos que emergem no trabalho pedagógico dos professores do Ensino Fundamental diante do processo de inclusão do aluno surdo que frequenta as escolas da rede municipal no município de Itajaí.

Estando diretamente situado no contexto escolar, acredita-se que o estudo de caso irá auxiliar na identificação de variáveis que se manifestam constantemente dentro da dinâmica de trabalho realizado no interior da sala de aula. Conforme Ludke e André (1996, p. 18) *“os estudos enfatizam a interpretação em contexto, sendo que para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto onde ele se situa”*.

Nas investigações onde os temas se mostram mais complexos, muitos pesquisadores recomendam as pesquisas exploratórias. É o caso da pesquisa apresentada, que pretende abordar as experiências das professoras do ensino regular diante do processo de inclusão do aluno surdo.

Concepções como essa vem de encontro às colocações de Gil (1999, p. 22) quando relata que *“dentro da própria concepção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudos”*.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Foram selecionadas cinco professoras que atuam com o aluno surdo nas escolas da

rede municipal de ensino em classes do Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) no município de Itajaí em Santa Catarina e uma professora que atua na Sala de Recurso do Centro Municipal de Educação Especial de Itajaí e realiza o trabalho de orientação aos professores da rede regular de ensino.

3.2.1 Seleção dos sujeitos da pesquisa

O contato com as professoras vinha ocorrendo desde o ano de 1998, através do trabalho de orientações e capacitações voltado ao processo de inclusão, que realizávamos mensalmente.

Assim, expomos a intenção do trabalho, deixando a escolha livre para a participação.

Após ter feito o convite, houve o interesse de seis professoras que se colocaram à disposição.

Foram adotados alguns critérios que auxiliaram na seleção dos sujeitos:

- Ser professor da rede municipal de ensino;
- Estar atuando nas séries do Ensino Fundamental (1ª a 8ª série);
- Ter um ou mais alunos surdos em sala de aula;
- Disponibilidade para participar da pesquisa.

3.2.2 Local

O trabalho realizou-se em seis Escolas Básicas pertencentes à Rede Municipal de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Itajaí, em Santa Catarina.

3.3 Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Ficha individual do professor, contendo itens que pudessem coletar os seguintes dados: pessoais (sexo, idade), profissionais (escola, tempo de serviço, carga horária); formação acadêmica; função exercida e número de alunos surdos em sua classe (em anexo).
- Entrevista aberta.
- Papel e caneta.
- Gravador e fita-cassete.

3.4 Procedimento da coleta de dados

O primeiro contato com as professoras ocorreu num dos encontros mensais de capacitação, onde expusemos a pretensão de fazer o trabalho e lançamos o convite para todo o grupo, deixando os professores livres para a opção.

No segundo momento, dirigimo-nos até às escolas e apresentamos a proposta para a direção, obtendo a permissão para a realização do trabalho.

Num terceiro momento, retornamos à escola para aplicação da ficha individual

O quarto encontro realizou-se na casa de cada professora, onde realizamos a entrevista aberta e tivemos a permissão para as gravações.

3.5 Tratamento dos dados

3.5.1 Ficha individual

Os dados obtidos na ficha individual nos permitiram identificar as características dos sujeitos pesquisados:

- Característica das professoras pesquisadas.
- Perfil sócio-profissional das professoras.

3.5.2 Entrevistas

Logo após a realização de cada entrevista, fizemos a transcrição, procurando transcrevê-las fidedignamente, lembrando as posturas e expressões corporais das professoras no decorrer das mesmas. Estão apresentadas no trabalho de forma parcial ou total.

Durante a transcrição, foi necessária muita atenção, pois a leitura/escrita dos relatos ali presentes permitiram fazer emergir as características importantes e preciosas, proporcionando dados significativos sobre o trabalho realizado com o aluno no ensino regular.

Entre os temas, foram abordados os seguintes:

- A comunicação com o aluno surdo.
- Processo de inclusão/integração.
- As interações na sala de aula.

Diante desses temas, buscamos discutir os relatos das professoras frente à inclusão do aluno surdo no ensino regular, procurando relacioná-los ao referencial teórico apresentado.

CAPÍTULO III

4. APRESENTAÇÃO E RELATO DAS EXPERIÊNCIAS

Nesta parte do trabalho, apresentaremos quem são as professoras que têm alunos integrados em suas salas de aula e descreveremos suas experiências em relação ao trabalho.

A tabela abaixo apresenta as professoras pesquisadas, incluindo respectivas idades, formação profissional, tempo de serviço no magistério, carga horária de trabalho e o número de alunos surdos que possui em sala de aula.

Professora	Idade	Formação Profissional	Tempo Serviço Magistério	Carga horária	Nº alunos surdos
A	27	Magistério cursando adicional	11 anos	40 h	1
B	38	Magistério cursando adicional	20 anos	30 h	1
C	38	Magistério cursando adicional	14 anos	40 h	1
D	30	Magistério cursando adicional	7 anos	40 h	1
E	31	Magistério com adicional e Especialização em Alfabetização	3 anos	40 h	2
F	27	Magistério cursando adicional	6 anos	40 h	17

✓ Professora "A":

A professora A, teve sua formação de 2º grau no magistério e realizou um estágio com alunos deficientes mentais na APAE de Florianópolis.

Há dez anos trabalha com alfabetização, sempre com a 1ª série, na mesma escola no bairro onde reside. Casou-se em seu terceiro ano de trabalho e teve um filho depois de seis anos. Cita que nessa época passou por várias dificuldades de adaptação. Após 10 anos de trabalho com alfabetização recebeu o primeiro aluno surdo.

Quanto ao seu primeiro contato com alunos deficientes mentais relata que ficou muito “chocada”, sendo que as imagens dos alunos deficientes foram tão fortes e marcantes que não a deixavam dormir.

Ao receber o aluno surdo sua maior preocupação foi em relação à comunicação, sendo assaltada por dúvidas sobre como iria explicar os assuntos a este aluno, uma vez que ele não falava. Fez um curso de LIBRAS para poder compreender melhor como se expressar, mas achou tudo muito difícil. Então, aos poucos foi buscando estratégias para essa atividade de comunicação: fazia um gesto natural, apontava, mostrava e, paulatinamente, foi se comunicando. Relata que uma das alternativas encontradas foi transferir C., a irmã do aluno surdo, que estudava na pré-escola e colocá-la na sala junto com o irmão para que servisse como uma tradutora. Conta a surpresa que teve, pois C. começou a apresentar dificuldades e L. (surdo) passou a auxiliá-la em todas as atividades, acontecendo o contrário do que se esperava. Aos poucos foi notando que não era necessário ter domínio de LIBRAS, pois já conseguia estabelecer uma comunicação com o aluno surdo. Quanto à turma da sala, apesar da aceitação que tiveram com L., começaram a demonstrar ciúme, pois perceberam que as atenções eram demasiadas, tanto dos profissionais da escola, quanto da professora, conforme relata.

Evidencia que hoje não teria problemas para atuar com alunos surdos, pois em suas palavras *“o trabalho é o mesmo. São crianças, é a mesma coisa que trabalhar com crianças diferenciadas dentro da sala de aula. Então, com L. o trabalho decorreu normal, muito normal mesmo”*.

✓ **Professora “B”:**

Esta professora mesmo tendo sua formação no magistério, passou por várias outras funções: secretária administrativa na escola; supervisora administrativa de creches; retornou para trabalhar com a pré-escola e a seguir foi para a 2ª série e depois para a 3ª série. Atualmente, atua com a 4ª série, onde frequenta a aluna surda.

Quanto a sua pretensão para o magistério, relata que gostava muito de ver sua mãe dando aula, auxiliava-a na correção dos cadernos, daí sentiu afinidades com a área e decidiu preparar-se para exercer a função de professora, sendo que logo após o término do

curso já começou a atuar no magistério. Quando exerceu a função de secretária administrativa numa escola, cita que sempre teve bom relacionamento com as crianças no horário do recreio. Ao atuar no Bem-estar Social, como supervisora administrativa, relata que sentia motivação para lidar com pessoas carentes, auxiliando-as na área social.

Ao ter o primeiro contato com a aluna surda, esclarece que teve dificuldades. Aos poucos foi aprendendo a conviver com E. Ao perceber que a aluna não tinha qualquer forma de expressão e não se comunicava com ninguém na escola, percebeu que era muito importante observar o seu comportamento. Nesse processo, entendeu, a princípio, que o conhecimento não seria o mais importante para E. A aluna precisava de auto-estima, compreensão, porque era uma adolescente muito fechada e isolada. Cita então que trabalhou primeiro com a turma, e com suas próprias representações sobre as pessoas portadoras de necessidades especiais, pois entendeu que a dificuldade maior estava em si, professora, e no grupo, que não buscava formas de aproximação com E.

Assim iniciou o trabalho de conscientização no grupo, conversando, explicando, utilizando a aula de Ciências para explicar sobre o corpo humano e como era a audição das pessoas. A partir daí, E. começou a dar respostas. Já se relacionava com o grupo e realizava leitura de textos, e foi se integrando naturalmente. Relata ainda a importância de ter trabalhado com o grupo todo e, segundo suas palavras, *“o sucesso que conseguimos não parte só de mim, veio do grupo todo. Eu não me avalio sozinha, incluo todo o grupo”*.

✓ **Professora “C”:**

Iniciou como monitora em um jardim de infância e cita que *“adorava trabalhar com crianças”*. Após trabalhou com uma 3ª série. Depois de três anos atuou em um pré-escolar, onde ficou durante 5 anos. Gostava do trabalho, mas optou por mudar. Foi trabalhar com a 2ª série. Sua primeira experiência com alunos que *“tinham dificuldade”* foi com uma criança que tinha paralisia cerebral. Teve dificuldades, pois precisava carregar a menina no espaço escolar. Relata que conseguiu grande sucesso com o trabalho, alfabetizando-a.

Após 12 anos de trabalho, recebeu G., o aluno surdo. Relata que já o conhecia na escola e sempre teve uma visão negativa dele. Pedia a Deus que ele nunca fosse seu aluno,

pois ele batia nos amigos e agredia a professora. No ano seguinte, ao receber a lista de chamada, presenciou o nome de G. e ficou apavorada. Não conseguiu mais trocá-lo e teve que aceitá-lo. Conta que sua reação inicial foi rejeitá-lo, ignorava-o na sala, mas G. vinha até ela e queria comunicar-se, fazia de tudo para chamar sua atenção. A partir daí, começou a mudar sua visão. Existia na classe uma aluna que tinha estudado com G. no ano anterior e se ofereceu para ajudá-la, pois tinha experiência do contato anterior. Cita que as experiências que a aluna passava, mais o contato com a orientadora do Centro de Educação Especial, foram contribuindo para suas mudanças. Foi ocorrendo uma boa relação e o trabalho aconteceu.

Relata que procurava colocá-lo em apresentações, pois G. gostava de dramatizar e se saía muito bem. Quanto à leitura de palavras, ele também dramatizava, fazia gestos, se expressava de todas as formas; ia ao quadro, mostrava, enfim, tinha disposição em integrar-se na turma. Cita que G. demonstrava grande facilidade para cálculos e se sobressaía em Matemática. Quanto ao trabalho em grupo, sempre ele participava no meio do grupo. Relata que G. era o primeiro a querer participar de festas, aprendia os movimentos das músicas e gostava de dançar. Realizava trabalhos com painéis, cartazes, recortava, colava e participava de todas as atividades, nunca precisando ser rude com ele, ou chamar sua atenção. Manteve com ele uma boa relação, após tê-lo aceitado, conforme declara: *“Eu poderia ter feito mais pelo aluno, e se hoje receber outro aluno surdo, não terei mais problemas. No fundo ele é uma pessoa maravilhosa, que tem condições de ir além. Pra mim foi uma experiência maravilhosa”*.

✓ **Professora “D”:**

A professora “D”, ao relatar sua história, revela que iniciou no magistério, auxiliando outra professora de 1ª série numa escola estadual. No ano seguinte, atuou com uma terceira série, onde relata seu desespero, porque os alunos eram bem agitadinhos. A seguir, lecionou numa quarta série, na qual sentiu-se bem porque os alunos já a conheciam. Trabalhou em uma creche do município e também gostou. No ano de 1997 foi atuar com o Programa de Apoio Pedagógico Específico para auxiliar alunos das séries iniciais com dificuldades de aprendizagem. Após, lecionou na 2ª série com duas turmas. No ano seguinte, foi para a 3ª série, onde teve uma aluna surda. Conta que foi bem difícil se comunicar com N., apesar dela falar alguma coisa e entender o que ela falava. Procurou

estudar algumas LIBRAS, mas achou difícil. Relata que N. tinha uma amiguinha na sala com quem se comunicava satisfatoriamente. Decidiu, então, fazer uma espécie de intermediação do que tentava explicar, através dessa amiga.

Cita que procurava chegar perto de N., tentando, de uma maneira ou de outra, se comunicar e quando N. acertava o conteúdo, ficava feliz. Depois N. saiu, foi embora. No ano seguinte, veio outra aluna. Relata ter sido mais difícil ainda lidar com ela, pois L. não falava nada. Cita que buscava ver algumas LIBRAS, fazia gestos e L. começou a entendê-la. Sua maior preocupação era fazê-la compreender os conteúdos. Quando iam ler textos, procurava mostrar frases para ela, levava materiais concretos para a sala. Quando trabalhou com as partes da planta, levou uma flor; mostrava e nomeava cada parte. Na maioria das vezes foi assim. Nas aulas de Matemática utilizava os números em sinais que estavam no cartaz do Alfabeto Digital e L. fazia para ela. Assim, foram se entendendo e relata que ao chegar no final do ano, tudo deu certo.

Quando à avaliação final que trouxe a discussão de passar ou não a menina para a série seguinte, relata: *“Eu não podia reprovar uma menina só porque ela não falava, porque ela não ouvia, mas ela captava; assim, ela lia, ela sabia calcular. Foi muito bom meu relacionamento com ela e com a maioria do grupo”*.

✓ **Professora “E”:**

A professora “E” iniciou suas atividades como atendente de creche na rede municipal. Formou-se no magistério no ano de 1997 e, no ano seguinte, atuou em um Núcleo Infantil, onde ficou seis anos. Após mudou para a primeira série no período matutino e segunda série no período vespertino. Atuou como secretária durante dois anos e retomou novamente para as séries iniciais. Nessa fase, teve seu primeiro aluno surdo. Relata ter ficado surpreendida porque aquela situação era nova para ela. Inicialmente, apresentou-o para a turma, conversando que ele deveria ser amado, respeitado como todos. Tinha o auxílio da professora do Centro de Educação Especial. Relata que o aluno poderia ser melhor, se tivesse o acompanhamento da fonoaudióloga.

Cita que acompanhou a turma na série seguinte e recebeu mais um aluno surdo, com cujos pais teve dificuldades de relacionar-se, pois eles comparavam as atividades do

filho com as da amiguinha, que era vizinha e estudavam juntos na mesma série.

Relata que explicava para seu aluno os conteúdos, através do desenho, do alfabeto digital, das pistas cinestésicas. E ele superou todas as expectativas. Quanto ao primeiro aluno, D., comenta que faltava muito, a família não auxiliava, etc. Relata que tratava ambos iguais. Para trabalhar com D. teve muitas dificuldades por ser o primeiro aluno surdo que teve, mas procurou estratégias, técnicas, procurando saber e se aprofundar no assunto. Buscava ajuda com a orientadora e com o pessoal do Centro de Educação Especial e as visitas a auxiliaram muito. Comenta que após os cursos e orientações cresceu muito seu trabalho. No final do ano relata ter feito uma exposição na qual os dois alunos surdos montaram uma redação, respeitando-se a forma pela qual eles tinham se apropriado da linguagem. Essa produção foi para a exposição ostentando, por escrito, os nomes dos referidos alunos, material que também foi apresentado também na reunião de pais. Comenta que o apoio que obteve no Centro e nos cursos oferecidos foi muito significativo. Ao relatar o resultado final de seu trabalho, comenta: *“Para mim foi ótimo, foi maravilhoso. Se eu tivesse me esforçado mais no ano de 1999, quem sabe eu estaria melhor”*.

✓ **Professora “F”:**

Há três anos compõe a equipe de professores especialistas que realizam o trabalho de orientação e capacitação de professores do ensino regular da rede municipal. Em seu trabalho também se incluem atividades que realiza com os alunos surdos, os quais freqüentam, no período inverso, as salas do ensino regular.

Ao relatar suas experiências, comenta que teve um magistério bem tumultuado porque trabalhava e estudava. Sua primeira experiência foi atuar com crianças em atendimento particular; após trabalhou com uma pré-escola. Foi quando iniciou o contato com surdos através de sua prima que trabalhava com eles. Ao ser convidada para ser professora/orientadora dos professores e alunos surdos, sentiu o grande desafio.

Relata que o primeiro contato com os professores do ensino regular que tinham o aluno surdo integrado à sua sala, foi um pouco tumultuado e difícil. Sua principal tarefa foi “quebrar o tabu” que os professores tinham em relação ao aluno surdo. Relata que iniciou

com “jeitinho”, que nos encontros para capacitações que ocorriam mensalmente, teve que sentar, programar conteúdos interessantes que estimulassem e viessem ao encontro das necessidades do aluno surdo. Comenta que um dos maiores obstáculos encontrados foi a professora não aceitar o aluno surdo porque ele não falava.

Comenta que no início de seu trabalho sentiu-se insegura; não para lidar com o aluno surdo, mas com as professoras que apresentavam muitas resistências.

No trabalho de orientação nas escolas, na maioria das vezes incluía os alunos da classe onde estava o aluno surdo; realizavam em conjunto estudo da LIBRAS, do alfabeto digital e várias atividades que propiciassem a integração do surdo juntamente com todo o grupo. Relata que os resultados eram compensadores, estabelecendo uma relação recíproca na sala de aula entre os alunos ouvintes, o aluno surdo e a professora.

Em seu discurso cita que não é necessário o professor ter uma especialização na área, basta aceitar e aprender a lidar com as diferenças.

Comenta que a maioria dos professores que atuam com o aluno surdo conseguem realizar um bom trabalho, basta que acreditem e aceitem o aluno surdo.

5. ANÁLISE DE DADOS

5.1 A experiência de integrar/incluir: a voz das professoras

“A estrutura social e o grau de desenvolvimento genérico não são imediatamente vislumbráveis através da vida cotidiana, nem mesmo levando em consideração a média social conjunta da vida cotidiana. Porém, a vida cotidiana sempre expressa alguma coisa acerca disso: por esta razão devemos tê-la em conta quando quisermos vislumbrar suas possibilidades”

(Heller apud Penin, 1994).

Torna-se importante, neste momento, resgatar duas questões centrais consideradas como fundamentais para sintetizar a problemática desta investigação: 1ª) Como é a experiência das professoras que atuam com alunos surdos no contexto da sala de aula? 2ª) Como estas experiências têm contribuído para que ocorra a inclusão do aluno surdo?

Tais questionamentos serão respondidos baseando-se em reflexões que se dividem em temáticas principais, sendo apresentados sequencialmente: 1) Trajetória profissional: a construção de um caminho; 2) O primeiro contato com o aluno surdo; 3) O processo de comunicação: professor, aluno surdo e a classe; 4) As interações na sala de aula.

A seguir apresentaremos cada categoria sequencialmente, com as respectivas discussões.

5.2 Trajetória profissional: a construção de um caminho

Nesta parte do trabalho apresentaremos o relato das professoras sobre a sua trajetória profissional, os caminhos percorridos, as experiências no trabalho educativo e como foi se constituindo o processo, para a escolha da profissão.

Tratando-se de uma entrevista aberta, com o objetivo de coletar dados que auxiliassem na elaboração do trabalho, direcionamos uma consigna para orientar o

professor diante do que gostaríamos de saber e que viesse ao encontro de nossa pesquisa. Foi utilizada a mesma consigna para todas as professoras:

- ✓ **Pesquisadora:** Fale-me um pouco sobre a sua trajetória profissional enquanto educadora, as experiências que teve como professora de alunos ouvintes e do(s) aluno(s) surdo(s), suas dificuldades na realização do trabalho, as conquistas e o resultado de todo o processo construído até hoje.

Professora “A”: *“Quanto a ser professora, não sei se foi uma escolha, não tem ninguém na minha família. Eu gostava. A minha brincadeira com meus sobrinhos geralmente era assim, de escolinha. Eles já entraram na escola fazendo alguma coisa que aprendiam comigo. Fui professora aos 17 anos. Fiz meu estágio com deficientes mentais na APAE. Bem no início eu já tive alunos deficientes mentais na minha sala e até que não achei difícil. Sempre trabalhei na mesma escola aqui no Espinheiros. No início, a escola era do Estado, depois a escola passou para o Município. Então, a adaptação é uma transformação, porque é bem diferente, as ideologias, o jeito de trabalhar. Há 10 anos que trabalho e sempre com alfabetização, com 1ª série e mudou bastante, os cursos de capacitação e alfabetização, as formas, os métodos, saímos do tradicional e estamos trabalhando bem mais com o trabalho da criança”.*

Professora “B”: *“Quando eu estava estudando, eu vi que em casa nós tínhamos uma professora na família, que era minha mãe. Então eu gostava, quando a mãe dava aula, de corrigir caderno, aquelas coisas todas eu adorava. Daí eu pensei: – Eu vou fazer magistério, vou ser professora... Dentro do magistério, fazendo estágio, vi que era aquilo que eu queria. A luta com as crianças era o que eu mais admirava. Em 1981, fiz concurso, lotei na escola, depois trabalhei na secretaria por nove ou dez anos. Mesmo trabalhando na secretaria, eu estava envolvida com as crianças no recreio. Fui coordenar uma creche onde fiquei quase três anos. Adorei o pré-escolar. Dali me convidaram para fazer a supervisão administrativas das creches de Itajaí, no Bem Estar Social. A gente trabalhava muito com os outros. Depois voltei para a escola onde fui lotada, onde procuro fazer o melhor possível, que eu gosto, porque já tenho 20 anos de magistério. Quando aqui cheguei, peguei uma segunda série, uma turma bem problemática. Gostei. Tive um aluno-problema que colocaram pra mim pra ver se conseguia levar. Era um problema mesmo, coisas de família. Consegui trabalhar com*

ele até o final do ano. Depois peguei uma terceira série normal, sem ter aluno deficiente; e na quarta série eu recebi a E., uma criança surda”.

Professora “C”: *“A minha vida não foi só professora, eu não comecei só como professora, mas tinha uma intenção, porque na minha família, da parte da minha mãe, tinha cinco primas e todas elas foram professoras. A minha mãe sempre me incentivava que era a melhor profissão. Para estudar foi difícil, porque eu não tinha dinheiro pra estudar num colégio particular. Antes de terminar o magistério já era monitora de um jardim de infância da FUCABEM. Eu adorava trabalhar com crianças. Naquele tempo era difícil ter um aluno com dificuldade auditiva; tinha mais alunos normais. Trabalhei na escola M. J. e não me adaptei; era uma terceira série com muita dificuldade e também a gente era muito tímida. Depois fui trabalhar com o pré na escola J. P. e na creche V. Fiquei cinco anos com o pré e resolvi mudar. Resolvi pegar uma segunda série. Fazem treze anos que estou lá. Fiquei na alfabetização e daí peguei uma menina que a dificuldade não era auditiva, tinha dado uma paralisia cerebral e ninguém queria pegar ela. Eu peguei, comecei a alfabetizá-la e foi um sucesso. Na hora do recreio tinha que botar a cadeirinha dela pra rua, tudo isso eu passei lá. O tempo que trabalhei no J. P. foi a primeira vez que eu peguei um aluno com dificuldade auditiva”.*

Professora “D”: *“Primeiro eu comecei ajudando uma professora de primeira série numa escola estadual. Foi um projeto Criança 2000. Eu comecei só auxiliando. No ano seguinte, me deram uma terceira série, me desesperei, pedi demissão, porque na minha sala eram alunos bem agitadinhos. Hoje já não tenho problemas, já consigo dominar um pouco. No ano seguinte, peguei uma quarta série, foi gostoso. Os alunos já me conheciam e gostavam de mim, pelo menos. Depois fui trabalhar numa creche do município, jardim II, em 1996. Em 1997 trabalhei no J. P. no Projeto de Apoio Pedagógico Específico. Depois trabalhei com Artes, experiência que não gostei muito porque eram alunos maiores, é mais difícil lidar com adolescente e não é pra mim, não. No ano seguinte, trabalhei no jardim II, daí também eu gostei. E no ano passado, peguei duas terceiras séries. Aí, na minha terceira série, eu tive a N., surda”.*

Professora “E”: *“Iniciei em 1987 como atendente de creche na rede municipal. Atendia crianças de quatro a cinco anos. No final de 1987 me formei no magistério. Já professora, fui pro N. D. I., onde fiquei seis meses. Aí me casei, engravidei, não dava*

pra ficar nas cadeirinhas pequenas. Pedi para trabalhar com a primeira série, que são maiorzinhos e é a faixa que eu gosto. Fui trabalhar na E. B. A. R., onde fiquei com primeira e segunda série, e até ali então as crianças especiais não freqüentavam tanto as salas de aula. Alguns estavam na APAE. Depois passei a ser secretária na E. B. A. B., onde fiquei dois anos. Depois retornei às minhas origens, primeira e segunda fase e foi o primeiro ano que eu peguei um aluno com necessidades especiais no C. E. C. R.”.

Professora “F”: *“O meu magistério foi bem tumultuado porque eu trabalhava e estudava. Tive várias experiências no magistério. Foi um magistério maravilhoso porque eu trabalhava em cima da realidade, numa creche. No meu estágio eu não tive nenhuma criança que apresentasse alguma dificuldade. Depois, trabalhei como professora particular, só que eu tinha uma proposta bem diferente. Trabalhar com atividade que vai estar auxiliando esta criança na sala de aula. Passado isto eu vim para Itajaí e tive experiência com pré-escola. Paralelo a isto eu comecei a descobrir o mundo do surdo que foi junto com a minha prima. Fui me interessando, fui fazendo cursinho e o pessoal começou a acreditar em mim. Foi um grande passo saber que eu tinha oportunidade de sair de onde eu estava trabalhando que eu não estava feliz e acreditar que eu tinha condições de conseguir outra atividade, principalmente dentro de um novo desafio que era trabalhar com o surdo e orientar as professoras do ensino regular”.*

Diante dos relatos, podemos verificar a tendência das professoras “A”, “B” e “C” para serem profissionais da educação. Podemos observar que já havia uma intencionalidade para o magistério, o qual apontamos como aspecto positivo no processo, pois não foi uma escolha aleatória; houve um desejo anterior que, conseqüentemente, favoreceu o processo educativo.

“Pedagogia é encantar-se e seduzir-se reciprocamente com experiências de aprendizagem” (Assmann, 1998, p. 34).

Percebemos que a professora “D”, na sua primeira experiência como professora, demonstra problemas de adaptação e relação com os alunos: *“Pedi demissão, porque na minha sala eram alunos bem agitadinhos”*. O mesmo ocorreu quando atuou com alunos adolescentes. *“Depois trabalhei com Artes, experiência que não gostei muito porque eram alunos maiores, é mais difícil lidar com adolescentes, não é pra mim”*. Observa-se uma

oscilação em suas preferências, pois no ano posterior atuou com uma quarta série e achou “gostoso”.

Quanto à professora “E”, demonstra sua preferência para atuar com alunos das séries iniciais (1ª série): *“Pedi para trabalhar com a primeira série que são maiorzinhos, e é a faixa que eu gosto”*. Consideramos também esse aspecto como positivo, sendo que esse início é a base de todo o processo de desenvolvimento da criança. Um professor que demonstra gostar de atuar na série em que está, favorece a aprendizagem de seus alunos e, conseqüentemente, proporciona a inclusão de todos.

A professora “F” também demonstra sua escolha pelo magistério. Percebemos experiências diversificadas pelas quais passou a referida professora até interessar-se pela área da surdez.

Em relação à experiência de atuar com alunos surdos no início do trabalho das professoras, observamos que somente a professora “A” iniciou seu trabalho tendo a presença de alunos com deficiência mental em sua sala de aula, bem no início do trabalho: *“Bem no início eu já tive alunos deficientes mentais na minha sala e até que eu não achei difícil”*.

A professora “B” relata a presença de um aluno com problema em sua classe: *“Tive um aluno com problema que colocaram pra mim pra ver se conseguia levar”*. A partir desse relato, verificamos que a professora não sabe definir ao certo o que significa o problema. Diante desse aspecto citamos o que Omote (1990, p. 11) explica:

“As pessoas parecem entender que um determinado atributo é por si só desviante porque não está de acordo com a norma ou há expressiva discrepância em relação a média do grupo: podem também considerar um determinado comportamento como sendo por si só desviante porque quebra alguma regra no grupo”.

Um outro aspecto importante a ser analisado na trajetória profissional das professoras são as variações no trabalho pedagógico indo desde professoras à coordenadoras, secretárias, supervisoras administrativas, monitoras e auxiliares de creche.

Consideramos essas variações significantes, uma vez que propiciam a maturação tanto pessoal quanto profissional das professoras. Outro ponto é que favorece as escolhas, oportuniza as decisões naquilo que realmente é o desejo de cada professor e contribui, de certa forma, para a mudança de concepções.

A professora “B” nos aponta isto em seus relatos: *“Acho que quando eu trabalhei no Bem Estar Social pra mim abriu muito, tinha umas visões, bem outras, diferentes do que tinha no meu ritmo. Porque lá era atendimento pra pessoas carentes também, eu não fazia parte desta área, mas eu gostava. Acho que ali em diante é que eu vi como as pessoas precisam da gente. Como a gente tem muito pra oferecer”*.

5.3 O primeiro contato com o aluno surdo

Nesta parte do trabalho apresentaremos o relato inicial das professoras quando tiveram o primeiro contato com o aluno surdo em sua sala de aula.

Professora “A”: *“Antes assim de eu conhecer ele, já me deu até um calafrio, porque eu achava que era bem difícil. Como é que vou explicar, porque tudo é via oral, quem é ouvinte tudo é via oral, então, meus Deus, como é que eu vou explicar as coisas pra ele? Ele não vai entender nada. Antes de conhecê-lo acho que é o medo do diferente, o medo de mudar, a gente sempre tem este modo, e o medo do fracasso, porque claro, criança normal acontece a aprendizagem, acontece”*.

Professora “B”: *“No começo do trabalho com o surdo a gente não vai dizer que não teve dificuldades, a gente tenta buscar apoio. No começo eu fiquei assustada, como é que eu iria fazer. Eu ia pra casa e pensava um monte”*.

Professora “C”: *“Quanto eu assumi a turma que eu vi o nome dele na lista, daí eu não pude mais mudar. Eu já fiquei assim preocupada por que como eu iria assim falar com ele? Como eu iria agir? Como eu sou muito confiante em Deus, eu deixei nas mãos dele. Eu tinha uma visão dele assim muito negativa, quando vi o nome dele na lista de chamada, eu já tinha aquela coisa negativa dele”*.

Professora “D”: *“Quanto L. entrou na nossa turminha e quando ela não falava nada eu fiquei assim apavorada, porque eu pensei: – Meu Deus, como é que eu vou fazer, como vou saber o que ela quer dizer, como é que eu vou conseguir conversar com ela. As vezes quando eu explicava o conteúdo para os alunos, lá por dentro eu pensava: – Será que ela está me entendendo? Sabe, assim é uma angústia de não saber se ela estava entendendo ou não”.*

Professora “E”: *“A primeira vez que eu peguei um aluno com necessidades especiais foi lá no CAIC que eu peguei o aluno D. Me surpreendi porque pra mim era uma coisa nova. Logo depois eu recebi o meu segundo aluno. Quando eu peguei o D., o primeiro, pra mim foi bem difícil. Eu não quis demonstrar pra ele e pra turma a minha dificuldade, mas eu tive bastante assim, né. Eu procurei estratégias, técnicas, procurei saber e me interessar mais no assunto, porque era o meu primeiro e o Brasil todo estava numa luta pra conseguir trazer estas crianças pra junto das outras crianças que até então eram vistos os normais e os anormais. Era assim que eram vistos. Foi difícil, foi muito difícil e eu sinto que realmente eu estava preparada agora no ano 2000 porque em 1999 eu tinha pego todo o curso com o CEMESPI e participei do curso de 80 horas na UNIVALI e ali o trabalho cresceu tanto”.*

Professora “F”: *“A primeira vez que eu tive contato com surdos foi junto com a minha prima, que dava aula de LIBRAS, junto com uma surda na UNIVALI. Eu fui descobrindo aquilo dali, o contato com os surdos que iam lá em casa e tudo. Eu comecei a aprender a me interessar a falar com eles. Quando eles iam lá em casa eu estava sozinha e tinha que dar conta do recado. Quanto ao contato com as professoras, a primeira coisa que eu tinha que fazer foi quebrar o grande tabu que a professora trazia. Tudo o que eu falava vinha de volta pra mim. Tive que fazer com jeitinho. No início foi muito difícil. Cada vez que tinha um encontro eu ficava assim ó: – Ai, meu Deus, amanhã vai ter encontro. E eu não dormia direito”.*

As falas das professoras nesse primeiro contato, demonstram os sentimentos de medo do desconhecido e as dificuldades encontradas para lidar com as diferenças. Pelo fato de o aluno surdo não se comunicar através da fala, ocorre toda uma mudança de comportamento nas professoras que podem levar tanto à aceitação quanto à rejeição.

Podemos refletir sobre os padrões sociais estabelecidos que definem as pessoas categorizando-as num grupo homogêneo, o qual dificulta a compreensão das diferenças.

Omote (1990, p. 11) nos coloca que *“as pessoas apresentam infinitas diferenças em relação às outras. A grande maioria dessas diferenças, mesmo que sejam evidentes e notáveis é aceita como algo inteiramente normal dentro da diversidade de características entre as pessoas. Algumas diferenças, entretanto, chamam mais a atenção”*.

Podemos perceber que cada professora apresentou um tipo de reação frente ao desconhecido. No caso da professora “A”, observamos que há uma justificativa para sua ação: *“Antes assim de eu conhecer ele, já me deu até um calafrio. Acho que é o medo do diferente, o medo de mudar, a gente sempre tem este medo, é o medo do fracasso”*.

Consideramos na justificativa um dado importante reconhecido pela professora, que é o medo de mudar. Com isso compreendemos que mudar significa sair da zona de conforto, de um modelo tradicional, ir em busca do novo e toda busca requer uma mudança. Observamos nos outros depoimentos:

“No começo eu fiquei assustada” (professora “B”).

“Eu já fiquei assim preocupada” (professora “C”).

“Eu fiquei assim apavorada” (professora “D”).

“A primeira vez eu me surpreendi” (professora “E”).

“... os receios, os medos, as superstições, as frustrações, as exclusões, as separações rígidas devem fazer parte do passado. Já não tem sentido excluir os ‘deficientes’ do seio da sociedade. Hoje os princípios e valores culturais têm vindo a manifestar-se numa preocupação humana denominada integração. Os seres humanos independentemente das suas condições e potenciais, têm direito às mesmas oportunidades de inserção, inclusão e realização psicossociais” (Faria, 1993, p. 93).

Quanto à professora “F” (especialista), percebemos que sua relação com o aluno surdo pela primeira vez foi causa motora de motivação para o trabalho, o que se diferencia do discurso das professoras, “A”, “B”, “C”, “D” e “E”.

As dificuldades da professora “F” foi em relação ao contato com as professoras do Ensino Regular, conforme relata: *“A primeira coisa que eu tive que fazer foi quebrar o grande tabu que a professora trazia. No início foi difícil. Cada vez que tinha um encontro eu não dormia direito”*.

No caso dessa professora, apesar de suas inseguranças iniciais, esta permanece como um suporte, um apoio às professoras do ensino regular, auxiliando na ruptura de concepções (tabus) demonstradas pelas mesmas.

É importante pensarmos na necessidade de mudança nas posturas e concepções das professoras em relação ao aluno surdo. Todos os professores devem estar preparados para atender às necessidades desses alunos no contexto escolar e social, aceitando-os nas suas diferenças.

De acordo com Rego (1995), o professor não necessita de uma formação especialista, nem de métodos exclusivos, mas um esforço efetivo em ressignificar seus conceitos sobre desenvolvimento e aprendizagem, visando trabalhar com a diversidade nos espaços escolares.

5.4 O processo de comunicação

Relataremos neste item como ocorreu o processo de comunicação¹⁵ com o aluno surdo na sala de aula e as diversas alternativas encontradas pelas professoras para lidar com essa situação.

Professora “A”: *“O maior problema é que eu era preocupada por ser alfabetização. Com o é que eu iria explicar as coisas pra ele? Como é que eu iria passar e como é que ele iria aprender? Eu achava que não conseguiria me comunicar com ele... Então ele tinha uma irmã na pré-escola, o que a gente pensou? A irmã ia completar sete anos naquele ano, então a gente a buscou e trouxe pra alfabetização, pra ver se a C. ajudava a gente*

¹⁵ Entendemos por comunicação as condutas que a criança ou o adulto realizam, intencionalmente, para afetar a conduta de outra pessoa, com o fim de que esta receba a informação e, conseqüentemente, atua (ver Valmaseda In: Coll, Palácios, Marchesi, 1995, p. 85).

na comunicação, porque ela já estava acostumada com ele em casa; tipo uma tradução, uma tradutora”.

Professora “B”: *“Nós teríamos que nos preparar pra poder, não resolver, mas tentar ajudá-la. Eu acho que resolver é meio difícil. Aí trabalhei a turma bem. Assim, de conversar com eles, nós temos também uma certa dificuldade porque nós não sabemos como conversas com eles”.*

Professora “C”: *“Eu fui sincera com os alunos. Eu nunca trabalhei com aluno surdo. Aí uma aluna disse assim: – Mas ele tava na minha sala o ano passado e a professora fazia assim, assim Dona Célia. Aí eu peguei aquela experiência que a menina me deu e mais a experiência que a Clarice passava e a menina eu colocava sempre perto dele, e a menina fazia os sinais pra ele e ele entendia e prestava atenção em mim”.*

Professora “D”: *“No ano passado, na minha terceira série de manhã, teve a N. Pra mim foi bom porque ela entendia o que a gente falava e ela conseguia falar alguma coisa, apesar do problema dela de ser surda. Eu me sentia frustrada porque ela não entendia. Aí depois eu tentava estudar aquelas LIBRAS, pra ver se eu conseguia alguma coisa... sempre tem uma amiguinha que entende, elas sempre se entendem. Então ali o que ela não entendia o que eu falava, a coleguinha explicava, então ela entendia. Quase na metade do ano veio a L. Ela não falava nada, nada, nada. Foi mais difícil ainda pra mim. Eu não sabia se ela estava me entendendo porque eu... eu não sabia... não sei ainda, tem que estudar muito essas LIBRAS, esses sinais todos”.*

Professora “E”: *“Ele não se desenvolvia mais não por mim, mas por ele nunca ter estado numa fono que podia, né, ter se desempenhado mais se tivesse uma fono desde pequeno. Se ele tivesse a ajuda da fono ele podia me passar. E ele não passava porque ele só balbuciava”.*

Professora “F”: *“Foi muito difícil para os professores que o aluno surdo tinha condições de aprender como outro. Eu tive que provar pra esta professora que não era difícil de aprender o alfabeto digital, ensinar o nome dela em alfabeto digital pra ele e ver ele fazendo o nome dele. Tive que ensinar que não era difícil ela fazer uma aula atrativa pro surdo juntando a turma inteirinha. Ensinando como é que o surdo aprende, que é através da memória visual. Porque até então o professor pensava que o aluno tinha que aprender a falar”.*

Conforme os relatos das professoras quanto à comunicação com o aluno surdo, percebemos em todos os depoimentos, a preocupação demonstrada quanto à utilização de uma linguagem oral para a comunicação.

Podemos observar que o fato dos alunos surdos não serem oralistas como os demais ouvintes pode interferir no processo educativo, se não for mediado através da aceitação de suas diferenças e da sua maneira de se expressar.

Diante disso Lopes (1997, p. 39) argumenta que:

“A mediação do ouvinte para o surdo pode não desafiar a ação cognitiva do mesmo porque existem diferenças culturais, lingüísticas entre outras que são, na maioria das vezes desconsideradas neste processo”.

Percebemos pelo discurso das professoras, como é forte o predomínio da língua oral. A professora “A” nos relata que: *“Como é que eu iria passar, explicar as coisas pra ele? Como é que ele iria aprender? Eu achava que não conseguiria me comunicar com ele?”.*

“Pra mim foi bom porque N. entendia o que a gente falava e ela conseguia falar alguma coisa, apesar do problema dela de ser surda” (professora “D”).

Conforme Lopes (1997, p. 96):

“Ao considerarmos as experiências de linguagem como experiências culturais, nos reportamos imediatamente à cultura dos ouvintes, pois são eles que definem o padrão lingüístico que os homens (independentemente de suas dificuldades) devem seguir”.

Podemos verificar que a ideologia dos ouvintes defende uma igualdade natural entre surdos e ouvintes, mas ainda predomina que o surdo deve ser um ouvinte e, com tal, deve desenvolver a fala.

Por outro lado, podemos perceber que algumas professoras reconheceram na LIBRAS uma estratégia para se comunicar com o aluno surdo e tentam utilizá-la, o que consideramos como ponto positivo, pois considera a forma natural e espontânea do surdo se expressar.

“Eu me sentia frustrada porque ela não entendia, aí depois eu tentava estudar aquela LIBRAS, pra ver se eu conseguia alguma coisa” (professora “D”).

Dentre as seis professoras pesquisadas, observamos que apenas uma considera que o surdo deve aprender a falar, com o auxílio de uma fonoaudióloga. Em seu relato, a professora “E” nos coloca que: *“Ele não se desenvolvia mais, não por mim, mas por ele nunca ter estado numa fono, que podia ter se desempenhado mais se tivesse uma fono desde pequeno. Se ele tivesse a ajuda da fono, ele poderia me passar. E ele não passava porque ele só balbuciava”.*

Observamos aqui a dificuldade da professora em estabelecer uma comunicação que não fosse através da fala.

Citamos o que Perlin (1998, p. 60) sublinha sobre o relato de um surdo:

“A ideologia do ouvintismo diante do problema do surdo estabelece logo que o melhor para o surdo é ser como o ouvinte; assim lhe propõe em primeiro momento a aprendizagem da fala, o uso de aparelhos sofisticados para a audição, o estudo somente em português, tiram qualquer acesso aos sinais, sem sentir o que nós surdos sentimos no profundo de nós mesmos”.

Diante desse depoimento, percebemos a importância de orientar os professores no que se refere às várias formas de comunicação. Por viver em uma cultura ouvinte, o surdo pode ter acesso à oralização, mas é importante que o professor conheça a filosofia também da Comunicação Total, do Bilingüismo e, em especial, a Língua de Sinais, considerada a língua oficial utilizada pela comunidade surda.

Observamos nos relatos, atitudes positivas em relação à comunicação com o aluno surdo.

A professora “B” assim relata: *“Nós teríamos que nos preparar pra poder, não resolver, mas tentar ajudá-la. Eu acho que resolver é meio difícil. Aí trabalhei a turma bem. Assim de conversar com eles, nós temos também uma certa dificuldade porque nós não sabemos como conversar com eles”.*

O depoimento da professora “B” evidencia que a sua postura e sua ação estão

voltadas para a inclusão da aluna, pois possuí uma visão da importância de trabalhar todo o grupo para juntos tentarem uma aproximação que permita inseri-la no contexto.

Conforme Coll (1995, p. 356):

“As atitudes dos professores são, portanto, um fator fundamental para o desenvolvimento da integração. Atitudes que não são irreduzíveis, mas que podem ser modificadas ao longo do tempo. O importante é saber que fatores e experiências contribuem para que se tenha atitudes contrárias a integração”.

5.5 As interações

Neste momento descreveremos os relatos das professoras quanto às interações que se estabeleceram em sala de aula, entre a professora, o aluno surdo e os alunos ouvintes.

- Professora “A”:** *“Com o aluno surdo a turma se deu muito bem. A nossa escola não tem problema assim de preconceito, dessas coisas; então eles receberam ele, nunca foram assim de fazer perguntas, ficar observando... normal, eu também normal. E ele era muito de cativar, ele era tímido, mas era assim, muito bonitinho, muito querido, então logo ele já fez bastante amizade. Assim que L. veio para minha sala, ele já veio sabendo. No fim, ele me ensinava mais do que eu ensinava ele. Logo no início teve aquele curso de LIBRAS e eu achei que tinha que dominar tudo aquilo pra ele me entender. Mas não, porque fazendo um gesto, tu aponta, mostra e ele entendia, é mais fácil do que eu pensava. Foi gostoso”.*
- **Professora “B”:** *“Pra mim, olha, fora aluna eu acho que tenho ela como se fosse minha filha, que eu não tenho deficiente, mas sei lá, se eu tivesse eu faria o mesmo trabalho, a mesma atenção, o mesmo carinho. Até porque a gente se apega tanto, se dedica a ela que tem horas que a gente se perde; se passar é legal, se ficar é melhor, sempre tem uma dúvida se poderia fazer mais alguma coisa. Método de trabalho eu não tinha. Então conversando com a equipe, com a orientadora do CEMESPI, acho que a gente começou a engatinhar. Eu comecei engatinhando, não fui direto resolver o problema da E. Acho que engatinhando eu fui conversando com um, conversando com outro, às*

vezes debatendo com pessoas que não são da área da educação, conversando com pessoas até da classe social da gente, dizendo: ó, eu tenho uma aluna surda, construindo uma idéia. Comecei a trabalhar com a E., observando-a. Eu a observava muito, a maneira dela, aí eu vi que realmente não era o conhecimento que ia resolver o problema. A E. era uma pessoa muito fechada, muito isolada, precisava muito de auto-estima. Na hora eu percebi que ela precisava muito da ajuda minha e das crianças. A primeira parte eu não trabalhei com a E. Trabalhei primeiro a turma. A dificuldade estava na E., mas mais em nós e na turma. Então nós tínhamos que nos unir, puxar e fazer amizade, conversar e estar sempre presente com ela e tentar descobrir o que ela precisava. Daí a gente começou a conversar e ela quis participar da leitura. Houve um dia em que ela leu e o grupo todo bateu palmas”.

Professora “C”: “... e a amiguinha eu colocava sempre perto dele, e a menina fazia os sinais pra ele e ele entendia e prestava atenção em mim. Trabalhava em grupo, botava ele no meio do grupo. Se a gente fazia uma festinha, festa junina, ele também participava, nem que fosse pra estourar o balão, mas ele aprendia os movimentos, que eles gostam de dramatizar, participava do grupo e daí estava aprendendo, porque é uma interação que ele vai ter, ele vai construir junto com todo mundo. Colar, fazer painel, como a gente trabalhava com cartazes, ele participava, enquanto um recorta, ele vai colando. G. jamais me incomodou, assim de me desrespeitar. Então foi uma coisa que aprendi assim muito com ele e as atividades. Sei que ainda falta muito, porque só num ano. Faltou muito assim, porque eu podia ter feito mais por ele. Faltou muito de mim, porque eu não tinha aquela experiência toda pra dar o máximo de mim pra ele. Se eu tivesse mais conhecimento antes de ter pego ele, eu teria me doado mais e ele sobressaído melhor ainda. Podia colocar ele numa apresentação, ele gosta de dramatizar, eu ia pra frente, eu mostrava as palavras e ele lia através da dramatização. No começo eu não sabia como fazer, mas com as experiências que a gente ia tendo, vai trocando idéia com uma pessoa, com outra e a gente vai adquirindo. Foi isso que eu consegui. No final tu mostrava, ele já sabia, já mostrava pra gente, ia no quadro. Uma coisa que sobressai nele é a matemática que eu acho que ele vai ser um aluno super. Ele deve ir pra computação, pois na matemática ele tem muita facilidade. Ele foi uma criança que me deixou assim bem cativada pra trabalhar. Trabalhar com este aluno pra mim, foi uma experiência maravilhosa. Não vou ter mais medo de trabalhar com surdo”.

Professora “D”: *“Eu não podia reprovar uma menina só porque ela não falava, porque ela não ouvia, mas ela captava, assim, ela sabia calcular, e quando a gente ia fazer uma operação de multiplicação, por exemplo, eu mostrava o número, o final da multiplicação, tal número multiplicado por outro. Quando era um número menor que 10, ela fazia com as mãos e eu achava super interessante, daí eu fazia assim pra ela, o sinal de positivo que estava certo e ela ficava toda feliz, e eu mais ainda por ela estar participando, apesar de não falar. Quando eu percebia assim que ela não entendia, eu procurava assim ó, quando era um texto, daí a gente conversava, a gente lia textos, eu... mostrava algumas frases pra ela e, sei lá, perguntava se ela tinha entendido e, na maioria das vezes, ela entendia o que queria dizer aquilo, e muitas vezes eu levava materiais concretos, tipo assim: quando a gente trabalhou fruto, flor, eu mostrava ali, mostrava o nome, mostrava na flor o que era cada partezinha daquela, pra ela entender também. Na maioria das vezes foi assim. A gente foi se acertando, aí depois eu conseguia fazer os sinais, ela sorria, ficava feliz quando eu conseguia falar com ela, e eu mais ainda por ela conseguir entender o que eu estava falando. Foi bom a minha experiência com aluna assim. Desde o primeiro momento que ela entrou na sala, sabe assim quando tu sente que vai se dar bem com uma pessoa, só no olhar, assim, ela é meiga, então assim eu nunca tive que tomar uma atitude mais rude com ela. Então foi muito bom meu relacionamento com ela, muito mesmo. Com ela e com a maioria dos alunos”.*

Professora “E”: *“A gente pega um amor muito grande por estas crianças e a gente vê que eles são normais, porque assim, nem o que eu penso deles, o pai e a mãe pensam. Eles pensam que eles são incapazes de produzir tanto quanto eles produzem, que são incapazes de passar com eles coisas tão importantes como a afinidade, a auto-estima. Quando chegou perto do final do ano, a gente teve uma exposição, onde os dois alunos surdos que eu tinha escreveram no livro. Eu fiz uma atividade que eu tive com eles, perguntando o que eu posso comprar numa loja de R\$ 1,99 (um real e noventa e nove centavos), e botei pra eles numa redação, porque eu também queria a escrita deles. Daí eles falaram bola, então vamos escrever bola, pipa, então vamos escrever pipa. E o que mais? É lógico que saíam deles mais brinquedos, mas olha, foi maravilhoso. E eles escreveram e a produção deles foi pra exposição, assinado por eles, a idade deles embaixo. Eles ficavam emocionados. Na reunião de pais eu fiz questão de apresentar, foi encadernado, e até hoje está lá guardado no armário e pra qualquer um que chegar*

eu mostro. Daí em diante, a turma toda já estava me chantageando, porque se eu fazia um ditado com pistas cinestésicas – a árvore – então aquele que tinha uma dificuldade e sabia que o sinal era árvore. Quando eu não sabia a pista, eu usava o alfabeto e todos escreviam direitinho. Olha, foi maravilhoso! Eu sei que se tivesse me esforçado mais em 1999, quem sabe eu estava melhor, mas, acho assim, que precisava ter um embasamento bom. Ter um alicerce como eu tive com o CEMESPI, depois com o Pastor Marcos (intérprete) e a convivência com as meninas da UNIVALI, foram ótimos”.

Professora “F”: *“A primeira coisa que fiz foi ser amiga delas. Se tivesse que ouvir algum problema de casa, alguma coisa, tudo bem, só iria ter ganhos. Eu procurei ser assim: levava uma mensagem pra elas, como eu sempre levo, um cartãozinho. Nunca deixei passar o dia da amizade, o dia do professor, o dia da criança. Uma coisa assim que entre nós houvesse harmonia. A partir do momento que eu conversei com eles, eu dou a liberdade de eu ir até lá e dar orientação na sala. Aí sempre que eu me encontro com elas e, principalmente, quando eu vou na sala de aula, eu tenho um tempo reservado, eu e ela, daí eu sempre costumo elogiar elas em tudo aquilo de bom que eu vi. Com a liberdade e a confiança que eu coloco nelas, que eu dou pra elas, eu acredito que elas se sentem responsáveis e que o trabalho na sala de aula é elas que fazem diariamente. E elas conseguem fazer, desde que elas acreditem. Então assim, os professores que eu consigo quebrar os tabus, fazem com que acreditem no aluno, a professora que me abre este espaço na sala de aula, eu posso ir lá, trabalhar LIBRAS com todos os alunos e mostrar para ela, então esta professora consegue, e a maioria das professoras consegue fazer um bom trabalho. O professor que se sente bem, que acha que é realmente aquilo ali, que tem condições de apostar naquilo ali, que aceita a surdez do seu aluno, que aceita a diferença que ele tem em relação ao outro de ouvir, de compreender uma situação em que o professor está na frente colocando, ele faz um bom trabalho, e a maioria consegue, embora muitas vezes não saibam”.*

Observando os dados coletados podemos dizer que o processo que remete as interações foi, pouco a pouco, sendo construído, envolvendo o aluno, a turma e o professor.

Podemos perceber que as interações que ocorreram no interior das salas de aula foram, gradativamente, contribuindo para que ocorresse a inclusão do aluno surdo. Assim,

relata a professora “A”, *“com o aluno surdo a nossa turma se deu muito bem. Nunca tivemos problema de preconceito”*.

No depoimento da professora “B”, percebemos evidenciarem-se indícios de uma superproteção: *“Tenho ela como se fosse minha filha”*. Ao mesmo tempo, observamos atitudes que valorizam e respeitam a aluna na sua singularidade, o que podemos confirmar em seus relatos: *“... então nós tínhamos que nos unir, puxar e fazer amizade, conversar e estar sempre presente com ela e tentar descobrir o que ela precisava”*.

Percebemos aqui o papel desempenhado pelo professor que favorece as interações. Muito mais que ser um agente de formação, o professor passa a ser visto como sendo *“o elemento mediador (e possibilitador) das interações entre os alunos”* (Rego, 1999, p. 115).

Observamos que todas as professoras buscaram alternativas que, de certa forma, contribuíram para a realização de uma prática inclusiva mais efetiva.

No depoimento da professora “C”, percebemos a mediação pedagógica envolvendo a professora, o aluno ouvinte e o aluno surdo ao mesmo tempo: *“... e a amiguinha eu colocava sempre perto dele e a menina fazia os sinais pra ele e ele entendia e prestava atenção em mim”*.

Podemos entender também aqui, as dificuldades encontradas pela professora para estabelecer vínculo com o aluno. Constatamos que elas podem estar relacionadas às concepções de uma linguagem totalmente oralista, parecendo que somente através desse tipo de linguagem poderá haver comunicações.

No discurso da professora “D”, depreendemos também que as interações ocorreram por conta da comunicação estabelecida através de uma linguagem, no caso a língua de sinais.

“Depois a gente foi se acertando, aí depois eu consegui fazer os sinais, ela sorria, ficava feliz” (professora “D”).

Salientamos a importância de o professor conhecer e compreender a linguagem do aluno surdo, as variadas formas de expressão por ele utilizadas e participar de cursos de capacitação que possibilitem aprender a língua oficial, ou seja, a LIBRAS.

Quanto ao uso da LIBRAS, conforme Skliar (1998, p. 136), na língua de um povo *“reside toda sua esfera de pensamento, sua tradição, história, religião e base de vida, todo o seu coração e sua alma”*. Isso vale especialmente para a língua de sinais, porque ela é a voz – não só biológica, mas cultural, e impossível de silenciar – dos surdos.

Ao analisarmos o depoimento da professora “E”, notamos que suas atitudes evidenciam a aceitação das diferenças: *“Quando ele chega na escola a professora vai fazendo com que todas as crianças sejam iguais”*.

De acordo com Stainback (1999), a razão mais importante para o ensaio inclusivo é o valor social da igualdade. Ao se comunicar aos alunos que apesar das diferenças, todos temos direitos iguais, contribuir-se-á para eliminar experiências passadas de segregação e praticar a idéia da inclusão onde todas as diferenças são respeitadas.

Essa professora, em alguns momentos, demonstra contradições em seus relatos, pois apesar de falar de igualdade, diz que se o aluno fosse estimulado na sua linguagem, através de uma fonoaudióloga, teria condições de entendê-la.

Compreendemos que para as condições serem iguais, é necessário aceitar e compreender as variadas formas de expressão, tanto dos alunos ouvintes quanto dos surdos, estimulando-os a se comunicarem de maneira mais conveniente possível.

Constatamos que a predisposição dos professores em relação à integração dos alunos que apresentam diferenças, pode ser considerada um fator essencialmente condicionante dos resultados obtidos. Acreditamos que uma atitude positiva constitui-se num passo importante que favorece a educação desses alunos.

Diante desses aspectos, os autores abaixo epigrafados sublinham que *“as atitudes são processos complexos que vão sendo gerados ao longo do tempo, que se modificam de acordo com as experiências que vão sendo vivenciadas e que, por sua vez, moldam os*

próprios resultados destas experiências” (Marchesi e Martin, 1995, p. 20).

No discurso da professora “F”, percebemos sua preocupação em favorecer o processo de inclusão, referindo-se aqui às professoras do ensino regular.

Além disso, entendemos que suas atitudes revelam-se positivas, formando com isto a verdadeira interação.

“Eu sempre costumo elogiar elas em tudo aquilo de bom que eu vi. Com a liberdade e a confiança que eu coloco nelas, que eu dou para elas, eu acredito que elas se sentem responsáveis e que o trabalho na sala de aula é elas que fazem diariamente, e elas conseguem fazer, desde que elas acreditem que são capazes” (professora “F”).

Aqui talvez esteja a chave que abrirá as portas para a tão esperada inclusão. Sabemos da importância do professor exercendo o papel de mediador das interações que ocorrem no contexto escolar e também da necessidade deste, ter apoio e orientação de profissionais especializados, que contribuem para a efetivação do processo.

“O reencantamento da educação requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica. Portanto, o compromisso ético-político do(a) educador(a) deve manifestar-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração para um clima esperançador no próprio contexto escolar” (Assmann, 1998, p. 34).

6. A EXPERIÊNCIA DE OUVIR

Ao ingressar no Mestrado, tinha claro o tema que despertava em mim o gosto pela pesquisa.

As várias tentativas e a “síndrome da folha em branco” perduraram por algum tempo, até emergir o que seria hoje esta produção.

Na minha trajetória profissional, atuando como Coordenadora e orientando professores quanto à proposta de uma educação inclusiva, sempre procurei transmitir meus conhecimentos e experiências adquiridas durante o percurso.

O tema foi provocador ... a voz das professoras.

Era preciso parar e refletir. Foi então que precisei ouvir... ouvir com os olhos... ouvir com a mente... ouvir com o coração... ouvir com o corpo todo.

Que experiência magnífica!

Coletar tantos dados importantes, tantas histórias de vida, tantas experiências. Vivas e ética!

E foi ouvindo que eu conheci, foi ouvindo que me permiti “penetrar” em outras vidas, conhecer seres tão complexos, tão completos e tão singulares. E descobri um pouco das vidas, dos desejos, dos anseios, obstáculos, dificuldades, vitórias, conquistas.

Não é preciso muito dizer. Não importa como foi a trajetória, importa o que é e o que aí está.

Para mim, enquanto profissional, sempre “carreguei” o peso da responsabilidade, de falar, orientar, ensinar, conduzir. Hoje me permiti simplesmente ouvir... ouvir no mundo do surdo... ouvir no mundo do silêncio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A viagem da auto-descoberta não acaba nunca.
Não há terra prometida onde podemos chegar e parar.
Nossa primeira impressão nos escapará continuamente*

(Alexander Lowen).

Não estamos neste mundo por acaso, assim como não desejamos por acaso. Nossos desejos são impulsionados pela pulsação do viver. Nossas escolhas não são aleatórias, assim como nossos desejos nos impulsionam a descobrir novos horizontes, a descortinar os píncaros mais íngremes.

Na trajetória de nossas vidas, percorremos um caminho que contém um percurso antes que um ponto de chegada. Nesse sentido *“é neste caminhar que se entrelaçam várias experiências em que vozes entrecruzam-se, diversos olhares, às vezes contraditórios, às vezes ambíguos, aliam-se à nossa vida, dando-nos uma convicção de trabalho, de compromisso com a ciência, com o conhecimento adquirido e a adquirir”* (Leite, 1999, p. 9).

Nossos estudos aqui não se propõem a resultados definitivos. São reflexões e discussões em relação às experiências das professoras do ensino regular no processo de inclusão do aluno surdo.

Um ponto a ser destacado é como as professoras concebem o aluno surdo, diante do grupo de alunos ouvintes.

Nos depoimentos, os vários sentimentos despertados pelas professoras diante da presença do aluno surdo em suas salas, nos retratam a visão concebida dos ouvintes em relação à surdez. Esse discurso nos aponta que a defasagem na aprendizagem recai unicamente na “deficiência” do aluno e na prática, esse discurso pode se reverter em ações que, na realidade, marginalizam o aluno e antecipam o fracasso escolar.

Podemos dizer que a Educação Especial cumpre com seu papel no momento em que abre perspectivas de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais,

no ensino regular, mas percebemos ainda, uma enorme distância entre as novas políticas e a efetivação de uma prática que contemple esses alunos, atendendo suas reais necessidades.

Destacamos, como ponto importante, a formação dos professores diante da proposta de uma educação inclusiva dos alunos com necessidades educacionais especiais. Formação esta que contemple cursos, debates, seminários, reflexões teóricas e práticas em relação a essa educação. Sabemos também que são raras as Universidades que contemplam, em seu currículo, uma disciplina voltada à área da Educação Especial, a qual possa orientar os professores quanto ao desenvolvimento do trabalho com esses alunos, em especial, os surdos.

Outro aspecto importante a ser considerado e que emergiu várias vezes no discurso das professoras é a questão da linguagem. Compreendemos que se faz necessário a inserção da língua de sinais nos espaços escolares, deixando de ser utilizada apenas como recurso pelo professor ouvinte.

Nas palavras de Fonseca:

“Erradamente se tem pensado que os indivíduos surdos, por não se comunicarem com os indivíduos ouvintes, revelem sinais sociopatológicos, quando o que precisam é que estes se comuniquem mais com eles, o que coloca a necessidade de mais gente aprender a linguagem gestual como uma segunda língua” (2000, p. 44).

É importante considerarmos que a subjetividade do sujeito surdo se constrói em função das experiências de linguagem que se realizam na relação estabelecida com o outro – ouvinte ou surdo – e da imagem de surdo que se concebe no grupo social. Sabemos que as várias formas de concepção dos ouvintes em relação à linguagem do surdo dependem das diferentes iniciativas de interação e das propostas de atendimento educacional.

Destacamos então, como aspecto principal em nossa pesquisa, a linguagem do aluno surdo que, conforme relato das professoras, tem se tornado um obstáculo no processo de comunicação.

Sentimos com isso a necessidade de darmos continuidade ao trabalho que realizamos com as professoras envolvidas na pesquisa, diante do processo de inclusão do

aluno surdo nas escolas. Trabalho esse que envolve reflexões e discussões as quais englobam concepções cristalizadas em relação à surdez e também, estudos teóricos e práticos envolvendo, sobretudo, o conhecimento específico da língua de sinais.

Um outro fator observado nos depoimentos das professoras, foram as várias dificuldades encontradas para atuar com o aluno surdo e as impressões negativas apresentadas no primeiro contato. Consideramos isso como relevante, a partir do momento em que evidenciamos, nas posturas das professoras frente à diferença, mudanças ligadas à formação desses profissionais, às oportunidades e melhores condições de trabalho, a um salário justo, condizente com a sua função e, mais ainda, à necessidade de serem auxiliados freqüentemente em seu trabalho, tendo o apoio de profissionais especializados em áreas específicas.

Sabemos da importância que esses profissionais exercem no contato com as professoras e que o trabalho em parceria só traz resultados positivos.

Ao referenciar as interações sociais, destacamos o significado que elas exercem no contexto social. Nos relatos das professoras percebemos como esta dinâmica foi se constituindo, envolvendo a participação de todos os alunos, em especial das professoras.

Percebemos que as diversas estratégias utilizadas pelas professoras para incluir o aluno no grupo são de vital importância, pois consideramos que somente o simples contato não é suficiente para que ocorra a inclusão.

Consideramos, ainda, o valor que as interações exercem na construção da identidade dos sujeitos surdos, uma vez que, por muito tempo, e ainda hoje, eles sofrem as pressões advindas de uma cultura totalmente ouvintista que não os considera como sujeitos ativos e participantes.

Nesse sentido, percebemos o processo educativo como espaço onde podem ocorrer as interações que, quando positivas, favorecem o processo ensino-aprendizagem e contribuem para a aceitação de todos os alunos com suas diferenças e sua singularidade.

No relato de todas as professoras envolvidas nesta pesquisa, percebemos que houve mudanças nas suas concepções, a partir do momento que as interações foram

ocorrendo, envolvendo a professora, o aluno surdo e a classe em geral. Destacamos como relevante a ênfase que as professoras deram ao grupo de alunos ouvintes na participação por incluir os alunos surdos.

Consideramos que a presença desses alunos no ensino regular, contribui para a quebra de resistências e de visões que possam vir a ser estereotipadas, favorecendo para todos os alunos o trabalho em parceria e o respeito às diferenças.

Um outro ponto relevante observado é a luta do surdo na construção de sua identidade e na busca por encontrar seu espaço, lutando por seus direitos e querendo ser integrado como os demais alunos. Isso ficou evidenciado no relato de uma professora quando cita que no início das aulas, tentou ignorar a presença do aluno em sala, mas ele fazia de tudo para chamar sua atenção. O silêncio e o isolamento de outra aluna também podem ser apontados como um desses aspectos.

Mais uma vez se evidencia o valor das interações como ponto culminante para que ocorra a valorização e o respeito pelo sujeito surdo, enquanto um ser constituído de valores e que necessita ser reconhecido na sua cidadania.

Tiramos, como premissa básica, o fato de que *não existe um perfil ideal para ser professor* de aluno surdo. Conforme podemos perceber na ficha individual (anexo) os professores envolvidos na pesquisa e que atuam com alunos surdos, tem sua formação no magistério, freqüentando, a maioria, o curso adicional (Pedagogia), sendo que nenhuma possui formação específica na área da surdez. Desta forma, compreendemos que todo e qualquer profissional da educação deve estar apto a atender às necessidades de todos os alunos, compreendendo a heterogeneidade do grupo e isso somente irá ocorrer se houver um trabalho de parceria envolvendo todos os profissionais da área na luta pelo processo inclusivo.

Como item final, percebemos que, de certa forma, a inclusão vem acontecendo nas escolas da rede municipal de ensino de Itajaí.

Não nos cabe, aqui, julgar ou criticar o professor nas suas posturas e atitudes frente à inclusão do aluno surdo. Importa sim a dialética que se construiu para se chegar até aqui. Percebemos que os resultados finais mostram-se compensadores e os relatos das professoras

evidenciam que, apesar de todos os obstáculos e dificuldades, estão envolvidas com o processo de inclusão e mostram-se receptivas e abertas para dar continuidade ao processo.

Também consideramos relevante a nossa postura enquanto profissionais orientadores envolvidos com as professoras, oferecendo-lhes suporte. Compreendemos que não basta apenas transmitir nossos conhecimentos. É preciso que saibamos compreender, ouvir, atender as angústias, os anseios, as lutas e, principalmente, reconhecer as conquistas, por menores que sejam, pois é de pequenos fragmentos que se constróem “pavilhões”.

E nós, enquanto profissionais/orientadores devemos ter como compromisso, despertar no professor o prazer de ensinar, o gosto pelo ensinar, não esquecendo que só há aprendizagem se houver afetividade.

Esperamos, enfim, que nosso trabalho sirva como subsídio para que novas pesquisas possam surgir em relação ao processo de inclusão e que esta continue se concretizando através do trabalho dos(as) professores(as) nas Unidades Escolares.

Sabemos que este é apenas o começo, um pequeno raio de luz a brilhar num Universo tão imenso, e que apesar dos movimentos que vem se realizando em prol das lutas pelos direitos humanos, muitas mudanças terão ainda que ocorrer no cenário das evoluções sociais.

Acreditamos assim, que as experiências das professoras aqui evidenciadas, quanto a inclusão do aluno surdo, possam contribuir sobremaneira para a continuidade e a propagação de novas propostas inclusivistas e que este caminho percorrido e os obstáculos superados sirvam como referenciais, ao menos parcialmente desejados.

“Educar tem tudo a ver com sedução. Educador(a) é quem consegue desfazer as resistências ao prazer do conhecimento. Seduzir para ‘o que’? Ora, para um saber/sabor. Portanto, para o conhecimento como fruição. Mas é importante frisar igualmente o ‘para quem’, porque pedagogia é encantar-se e seduzir-se reciprocamente com experiências de aprendizagem. Nos docentes deve tornar-se visível o gozo de estar colaborando com essa coisa estupenda que é possibilitar e incrementar – na esfera sócio-cultural, que se reflete diretamente na esfera biológica – a união profunda entre processos vitais e processos de conhecimento” (Rubens Alves apud Assmann, 1998, p. 34).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMES, M. A. C. (1999). O espaço e o tempo na escola. In: CALLAI, H. C.; ZARTH, P. A. (org.). **Os conceitos de espaço e tempo na pesquisa em educação**. Ijuí: UNIJUÍ.
- ASSMANN, H. (1998). **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes.
- BLANCHETTI, L.; FREIRE, I. M (org.) (1998). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas, Papirus.
- BRASIL. (1961). **Lei de Diretrizes e Bases**. 4.024/61, Brasília.
- _____. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília.
- _____. (1994). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. (SEESP). **"Política de Educação Especial"**. Brasília.
- _____. (1994). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 54 p.
- _____. Lei nº 9394/96. Diário Oficial da União. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- BUENO, J. G. S. (1999) **Educação especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente**. 2.ed. São Paulo: EDCU.
- CALLIGARIS, C. (1997). Sociedade e Indivíduo. In: JLEIG, M. (org.). **Psicanálise e sintoma social**. São Leopoldo: UNISINOS, p. 183-196.
- CICCONE, M. (1990). **Comunicação total: introdução, estratégia, a pessoa surda**. Rio de Janeiro: Cultura Médica.
- COLL, C; PALÁCIOS, J; MARCHESI, A. (orgs.) (1995). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- COSCODAI, B. T. **Quando uma diferença é posta como deficiência: reflexões sobre três Histórias**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1994 (Dissertação de Mestrado).
- DAVIS, C. et. al. (1989). **Papel e valor das interações sociais em sala de aula**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 71, p. 40-50, nov.
- EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE. (1997) Conselho Regional de Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- ESPAÇO – **Informativo técnico científico do INES**. n. 11. Rio de Janeiro: INES, 1999.

_____. _____. n. 12. Rio de Janeiro: INES, 1999.

_____. _____. n. 13. Rio de Janeiro: INES, 2000.

FERNANDES, S. M. N. (1993). **A educação do deficiente auditivo: um espaço dialógico de produção de conhecimentos.** Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

☉ FONSECA, V. (1987). **Educação Especial.** Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (2000). Integração de estudantes portadores de deficiência auditiva no ensino superior: alguns dados de caracterização e de intervenção. In: **Espaço. Informativo Técnico Científico do INES.** n. 13, jun., 2000.

FRANCO, M. (2000). A sala de aula inclusiva; O currículo e a diversidade lingüística e identitária. In: **Espaço. Informativo técnico-científico do INES.** n. 13, Rio de Janeiro, junho, 2000.

✓ FREIRE, I. M. Um olhar sobre a criança: interações e experiências dos adultos com a criança não-visual. In: **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania.**

GESUELLI, Z. M. (1988). **Aquisição da escrita pela criança não ouvinte.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.

GIL, A. C. (1999). **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas.

GLAT, R. (1995). **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão.** Rio de Janeiro: Sette Letras.

_____. (1998). **Questões atuais em educação especiais.** v. III. Rio de Janeiro: Sette Letras.

GÓES, M. C. R. (1999). **Linguagem, surdes e educação.** 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados.

✓ GOLDFELD, M. (1997). **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** São Paulo: Plexus.

GUERRERO, J. F. (1983). La integración e la superación de la "mentalidade deficiente" sobre el "deficiente mental": una análise cualitativa del pensamiento pedagógico de um professor. In: MELERO, M. L. e GUERRERO, J. F. (org.). **Lecturas sobre integración escolar y social.** Buenos Aires: Paidós, p. 173-222.

HELLER, A. (1970). Sobre os preconceitos. In: **O cotidiano e a história.** Tradução de Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, p. 43-63.

HERZOG, M. H. (1988). A expressão da memória na criança surda através de suas atitudes corporais. In: HERMANT, G. **O corpo e sua memória.** São Paulo: Manole.

LEITE, J. (1999). **Emoções, sentimento e afetos: uma reflexão sócio-histórica.** Araraquara: JM.

- LOPES, M. C. (1997). A mediação material e signica no processo de integração de crianças surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **Educação x Exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. (1996). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU.
- LULKIN, S. A. (1998). O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação.
- MANTOAN, M. T. E. e col. (1997). **A integração de pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Mennon.
- MARCHESE, A. e MARTIN, E. (1995). Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL et al. **Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MATOS, L. H. A. (1998). **Múltiplos olhares sobre o corpo surdo: a corporeidade do adolescente surdo no ensino da dança** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Salvador.
- MAZZOTTA, M. J. S. (1993). O professor da educação especial. In: **Trabalho docente e formação de professores em educação especial**. São Paulo: EPU, p. 41-55.
- _____. (1999). **Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas**. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- MELERO, M. L. e GUERRERO, J. F. (org.). (1983). **Lecturas sobre integracion escolar y social**. Buenos Aires: Paidós.
- MICHELS, L. R. F. (2000). A integração do portador de necessidades especiais na Universidade. Dissertação de Mestrado. Itajaí, UNIVALI.
- MRECH, L. M. (1997). **O que é educação inclusiva?** Projeto caleidoscópico. Educação [on-line]. Disponível na internet via <http://www.inclusão.com.br/arquivo> capturado em 02 de fevereiro de 1999.
- NUNES, L. R.; GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. (1998). **Questões atuais em educação especial**. Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação. v. III. Universidade Federal de São Carlos: Sette Letras.
- OMOTE, S. (1990). **Aparência e competência em educação especial**. Temas em Educação Especial. São Carlos (SP): UFSCAR, p. 936.
- _____. (1999). Normalização, integração, inclusão. In: **Ponto de Vista: Revista do curso de pedagogia séries iniciais – habilitação educação especial do programa Magister**, vol. 01, n 01. Florianópolis: NUP / CED, UFSC.

- PENIN, S. T. S. (1994). **A aula: espaço do conhecimento, lugar de cultura**. Campinas, SP: Papyrus.
- PERLIN, G. T. T. (1998). Identidade surda. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação.
- PIRES, C. L.; NOBRE, M. A. (2000). Interpretação em Língua de Sinais: um olhar mais de perto. In: **Espaço**. Informativo Técnico Científico do INES. n. 14, dez., 2000.
- Ponto de Vista (1999). **Revista do curso de Pedagogia séries iniciais – Habilitação educação especial do programa Magister**. Universidade Federal de Santa Catarina, v. 01, n. 01. Florianópolis: NUP / CED, 1999.
- QUIRÓS, J. B. e GUELLER, F. S. (1996). **La comunicación humana y su patologia**. Buenos Aires: Série del Centro Médico de Investigaciones Foniátricas y Audiológicas.
- REGO, T. C. (1995). A origem da singularidade humana na visão dos educadores. In: Caderno CEDES. **Implicações pedagógicas do modelo histórico cultural**. Campinas Papyrus.
- _____. (1995). **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. 3.ed. Petrópolis: Vozes.
- REIS, V. P. F. **A criança surda e seu mundo: o estado-da-arte, as políticas e intervenções necessárias**. Dissertação de Mestrado. UFES, 1992.
- Revista **Integração: Diversidade na Educação**. Brasília: MEC / SEESP. a. 9, n. 21, 1999.
- SÁ, N. R. L. (1998). O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação.
- SACKS, Oliver (1998). **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras.
- SANTA CATARINA, Fundação Catarinense de Educação Especial. **Escola democrática: um espaço para as diferenças**. Módulo I.
- SASSAKI, R. K. (1997). **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 2.ed. Rio de Janeiro: WVA.
- SEMEGHINI, I. (1998). A escola investe nas potencialidades do aluno: Tópicos para reflexão com a comunidade. In: BAUMEL, R. e SEMEGHINI, I. **Integrar / incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP.
- SILVA, T. T. (1998). **Contrabando, incidentes de fronteira: ensaios de estudos culturais em educação**. Porto Alegre.
- SINGER, P. (1994). **Ética Prática**. São Paulo: Martins Fontes.

- SKLIAR, Carlos (org.). (1997). **Educação x exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação.
- _____. (org.). (1998). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação.
- _____. (org.). (1999). **Atividade na educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação.
- SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (org.). (1993). **A Linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, Papirus.
- SOUZA, R. M. e MENDES, I. R. S. (1987). **Língua de sinais e sua influência na educação**. Estudos de Psicologia, 4 (1):35-51.
- SOUZA, L. P. F. (1999). **Integração em educação especial: questão de concepção ou de instituição**. In: Espaço: Informativo técnico – científico do INES, n 12. Rio de Janeiro: INES.
- SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. (1999). O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto de inclusão. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação.
- STAINBACK, S. W. (1999). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- VALENTINI, Carlos Beatriz. (1999). As novas tecnologias da informação e a educação de surdos. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação.
- VALMASEDA, M. (1995). Os problemas de linguagem na escola. In: COLL; PALÁCIOS; MARCHESI. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.
- VEIBERG, S. (1999). La outra cultura. In: SKLIAR, C. **Actualidade de la educación bilíngüe para sordos**. Porto Alegre: Mediação, p. 139-47.
- VYGOTSKY, L. S. (1984). **A formação social da mente**. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1991a). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.
- WERNECK, C. (1997) **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA.

ANEXO

FICHA INDIVIDUAL

1 - Dados Pessoais

Sexo:

Idade:

2 - Dados Profissionais

Escola:

Tempo de Serviço:

Carga Horária:

2.1 - Formação:

2º grau () completo () incompleto

3º grau () completo () incompleto

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

Funções como profissional do Ensino Fundamental: _____

Qual o número de alunos surdos que você tem em sala de aula?

Você possui outro emprego?

() Sim () Não Função: _____