

KYSSIA AUGUSTO DE QUEIROZ LIMA

INCLUSÃO IDEAL E INCLUSÃO REAL:

estudo de caso com professoras de crianças surdas em uma escola
regular de João Pessoa - PB

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Departamento de Ciências Sociais e Humanas
Área de Ciências da Educação

LISBOA
2008

KYSSIA AUGUSTO DE QUEIROZ LIMA

INCLUSÃO IDEAL E INCLUSÃO REAL:

estudo de caso com professoras de crianças surdas em uma escola
regular de João Pessoa - PB

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona
de Humanidades e Tecnologias para obtenção do
grau de Mestre em Ciências da Educação

Orientador Científico:
Professor Doutor Otávio Machado L. Mendonça
UFPB – João Pessoa – Paraíba – Brasil

Co-Orientador Científico:
Professora Doutora Isabel Sanches
ULHT – Lisboa - Portugal

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Departamento de Ciências Sociais e Humanas
Área de Ciências da Educação

LISBOA
2008

“A inteligência da criança observa amando e não com indiferença: isso é o que faz ver o invisível.”.

Maria Montessori

DEDICATÓRIA

A Jesus Cristo, que está acima de todos os elementos do universo e tem sido a força constante que me impulsiona para realizar os meus sonhos, mostrando-me nos momentos mais difíceis uma luz que me direciona ao ponto de chegada.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pela educação, princípios, determinação, fé e ética, sendo as principais referências na minha vida, com o exemplo da sua caminhada e conquistas, a admiração e o meu eterno agradecimento;

A Olavo, pelo incentivo, carinho, parceria e paciência nesta longa caminhada, sabendo suportar minha ausência nos momentos de estudo, oferecendo amor e compreensão;

Ao Prof. Dr. Otávio Machado Lopes de Mendonça, pela disponibilidade e competência em orientar este trabalho científico;

A todos os professores do mestrado, pela contribuição em compartilhar conosco suas experiências e seus conhecimentos;

A diretora e aos professores da escola em que foi realizado o estudo, por terem permitido a realização da coleta e aceitado participar, sendo mais um elo na corrente para a inclusão;

Aos colegas e amigos do curso de mestrado, pelos momentos alegres e também difíceis que compartilhamos, para que finalmente chegássemos a mais uma realização acadêmica;

A todos que contribuíram de forma direta ou indireta para a conclusão deste trabalho.

LIMA, Kyssia Augusto de Queiroz. INCLUSÃO IDEAL E INCLUSÃO REAL: estudo de caso com professoras de crianças surdas em uma escola regular de João Pessoa - PB. Lisboa-Portugal, 2008, 117p. Dissertação de Mestrado - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias-ULHT.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as condições de inclusão educacional de crianças surdas em uma escola regular, a partir dos relatos de professoras que vivenciam essa prática. Para coletar informações a esse respeito, foram realizadas junto às participantes entrevistas de caráter semi-estruturado. No tratamento a esses dados foram descritas as condições de inclusão existentes na escola (campo de pesquisa), como também os significados elaborados pelas participantes acerca do aluno surdo e da inclusão do mesmo na escola regular. Os dados foram coletados em uma amostra de cinco professoras de classes regulares que possuem alunos surdos. Esses dados foram submetidos a uma análise de conteúdo manual dos mesmos no modelo de Bardin (2002). Os resultados apontam para uma visão predominantemente negativa das condições de inclusão oferecidas pela escola, consideradas como inadequadas. Isto é agravado pela insuficiência em termos de capacitação dos professores para o trabalho inclusivo. Observa-se, pois, do ponto de vista das participantes, a existência de uma discrepância entre os modelos legal e real de inclusão das crianças surdas em escola regular, que se manifesta em diversos aspectos da prática pedagógica nesse contexto.

Palavras-chave: Inclusão. Crianças surdas. Educação escolar.

LIMA, Kyssia Augusto de Queiroz. INCLUSÃO IDEAL E INCLUSÃO REAL: estudo de caso com professoras de crianças surdas em uma escola regular de João Pessoa - PB. Lisboa-Portugal, 2008, 117p. Dissertação de Mestrado - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias-ULHT.

ABSTRACT

The present study has as objective to analyze the conditions of educational inclusion of deaf children in a regular school, from the stories of teachers who live deeply this practical. To collect information to this respect, they had been carried through together to the participant interviews of half-structured character. In the treatment to these data the existing conditions of inclusion in the school had been described (research field), and also the meanings elaborated for the participants concerning the deaf pupil and of their inclusion in the regular school. The data had been collected in a sample of five teachers of regular classrooms that possess deaf pupils. These data had been submitted to a manual analysis of content of the same ones in the model of Bardin (2002). The results point with respect to a predominantly negative vision of the conditions of inclusion offered by the school, considered as inadequate. That is aggravated for the insufficiency in terms of qualification of the teachers for the inclusive work. It is observed, therefore, of the point of view of the participants, the existence of a discrepancy between the models legal and real of inclusion of the deaf children in regular school, that if manifest in diverse aspects of practical the pedagogical one in this context.

key-words: Inclusion. Deaf children. School education.

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
APRESENTAÇÃO	13
CAPÍTULO I	
O ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR: PARADOXOS DA INCLUSÃO	16
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	22
2.1 Educação Inclusiva: Pressupostos Históricos, Conceituais e Legais	23
2.1.1 Educação Inclusiva Ideal e Educação Inclusiva Real	30
2.1.2 O Papel dos Professores na Educação Inclusiva	34
2.2 Educação Inclusiva e Deficientes Auditivos	40
2.2.1 Deficiência Auditiva: Conceitos, Causas e Limitações	40
2.2.2 Inclusão Educacional de Pessoas Surdas	46
CAPÍTULO III	
PERCURSO METODOLÓGICO	51
3.1 Caracterização da pesquisa	52
3.2 Campo de pesquisa	52
3.3 Procedimento para realização do estudo	52
3.4 Participantes	53
3.5 Procedimento para coleta de dados	53
3.5.1 Instrumentos de pesquisa	54
3.5.1.1 Entrevistas	54
3.6 Procedimento de análise dos dados	55
3.6.1 Análise de conteúdo temática	56
3.6.2 Plano de análise	57

CAPÍTULO IV**REPRESENTANDO A PRÁTICA: IDEAIS E REALIDADES DA INCLUSÃO** 60

4.1 As múltiplas dimensões do trabalho com a criança surda em escola regular 61

4.2 A criança surda na escola: significados construídos pelas professoras 62

CAPÍTULO V**SIGNIFICADOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA SURDA** 66

5.1 Significados da inclusão: estrutura e quadro teórico de análise 67

5.2 Inclusão da criança surda na escola regular: um conceito relacional 74

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS 83**REFERÊNCIAS** 86**APÊNDICES**

Apêndice – A Instrumento para coleta de dados 93

Apêndice – B Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 95

Apêndice – C Carta de Cessão 96

ANEXOAnexo – A *Corpus* Categorizado 98

LISTA DE SIGLAS

NEE – Necessidades educacionais especiais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)

LIBRAS – Língua brasileira de sinais

UCE – Unidade de Contexto Elementar

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

P. 1 – Participante 1

P. 2 – Participante 2

P. 3 – Participante 3

P. 4 – Participante 4

P. 5 – Participante 5

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição de UCEs pela classe Realidade Escolar de Inclusão, apreendida por meio de entrevistas com professoras	68
Tabela 2	Distribuição de UCEs pela classe Práticas em Sala, apreendida por meio de entrevistas com professoras	70
Tabela 3	Distribuição de UCEs pela classe Visão do Aluno Surdo, apreendida por meio de entrevistas com professoras	71
Tabela 4	Distribuição de UCEs pela classe Compreensão da Educação Inclusiva, apreendida por meio de entrevistas com professoras	72

LISTA DE QUADROS

Quadro IV.1	Múltiplas dimensões do trabalho com crianças surdas em escola regular	61
--------------------	---	----

APRESENTAÇÃO

O estudo aqui expresso está organizado em cinco capítulos: o primeiro possui um caráter introdutório, em que se realiza uma aproximação conceitual com o objeto de estudo, incluindo também a definição dos objetivos aos quais se propõe no contexto da problemática que justifica a sua realização.

O segundo capítulo contém o marco teórico que fundamenta o estudo, que se desdobra em diversos aportes, os quais serão retomados nas análises, pois os dados empíricos obtidos serão analisados à luz desses referenciais. Pretende-se esclarecer nesse capítulo as bases teóricas do estudo, mediante as quais se poderá compreender em profundidade os resultados obtidos através da análise das falas das participantes.

No terceiro capítulo é traçado o percurso metodológico que forneceu as diretrizes da presente investigação. São detalhadas as características do estudo, da amostra, e dos procedimentos adotados para coleta e análise dos dados. Destaca-se nessa seção a análise de conteúdo, que consiste em um conjunto de técnicas utilizado para analisar os dados coletados junto às professoras. Todas as etapas compreendidas nesse tipo de procedimento, e empregadas neste estudo, foram cuidadosamente descritas.

O quarto capítulo traz, mediante a realização dos procedimentos de análise, uma visão multidimensional do trabalho com a criança surda em escola regular, descrito em termos de possibilidades e impossibilidades pelas professoras. Também são delineados os significados construídos pelas professoras a respeito da criança surda e sua participação no contexto escolar em meio a crianças ouvintes. Os paradoxos contidos nessa relação (escola regular, professor, crianças surdas e crianças ouvintes) figuram na estrutura das classes, subclasses e desdobramentos que emergiram desses discursos e estão organizadas hierarquicamente.

No quinto capítulo são expostos os significados construídos pelas participantes a respeito da inclusão escolar da criança surda. Essa exposição é perpassada pelos dados obtidos com a fundamentação teórica definida anteriormente. Assim sendo, torna-se possível o confronto de dados teóricos e empíricos. Desta forma, os diferentes aspectos da inclusão dessas crianças, explicitados no discurso das professoras podem ser discutidos a partir dos seus

enunciados sobre as possibilidades e impossibilidades que fazem parte do trabalho inclusivo que se pretende realizar conforme as diretrizes legais que regem o sistema educacional brasileiro.

Após este último capítulo são realizadas algumas considerações conclusivas às quais a autora chegou mediante a análise dos dados obtidos neste estudo, sejam eles empíricos (entrevistas) ou bibliográficos (fundamentação teórica). É importante salientar que não se pretende, nem se considera possível, esgotar a discussão sobre o objeto de pesquisa, tampouco propor conclusões fechadas, mas sim traçar direções para onde esses dados apontam, definindo possíveis contribuições que podem ser dadas com esse estudo a diversas áreas do conhecimento, bem como refletir sobre o alcance ou não de seus objetivos.

Considera-se neste estudo a incompletude e não generabilidade do conhecimento científico aqui produzido, como algo inerente à própria ciência e à sua natureza. Entretanto, mantém-se a intenção de aumentar o arcabouço teórico e empírico no campo educacional a respeito dos processos de inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em escolas regulares. A relevância dessa temática se insere no bojo da reforma educacional que se tenta instaurar no Brasil desde a década de 90, com a entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), Lei 9.394/96.

Sem deixar de atentar para as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da área para atender às demandas legais, pretende-se com estudos como este, oferecer subsídios teórico-práticos para um maior conhecimento dessa realidade, pois só a partir desse conhecimento se poderá mudá-la, transformando a escola em um verdadeiro e efetivo espaço de inclusão.

CAPÍTULO I

O ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR: PARADOXOS DA INCLUSÃO

Discutir o conceito de inclusão demanda definir o conceito de exclusão, pois esses dois aspectos fazem parte de uma mesma dinâmica social, ambos interagindo dialeticamente. De acordo com Sawaia (1999), a exclusão social, fenômeno que ocorre também no âmbito educacional, é um processo sócio-histórico, ou seja, construído historicamente pelas sociedades, que se manifesta em todas as esferas sociais, sendo vivido pelos indivíduos em forma de sentimentos, significados e ações.

Nessa perspectiva, a exclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, como é o caso dos surdos, foi delineada historicamente em sociedades como a brasileira e possui uma dimensão objetiva refletida na desigualdade social, uma dimensão ética refletida na injustiça pela negação de oportunidades de aprendizagem e uma dimensão subjetiva, que é a do sofrimento psicológico do indivíduo pelo fato de se sentir excluído do ambiente escolar.

Para Sawaia (1999), a exclusão é um processo social complexo e multifacetado, que se evidencia na inexistência do acesso aos meios materiais de participação social, na ausência de consideração ou reconhecimento nas decisões políticas, nas relações sociais díspares e na construção da própria identidade do excluído que, como consequência desse processo, torna-se muitas vezes negativa. Trata-se, portanto, de um processo que envolve a pessoa excluída por inteiro, influenciando suas relações com os outros, possui diversas formas e, em se tratando da escola, é um produto do próprio funcionamento do sistema educacional.

Visando superar esse contexto de exclusão e promover a integração do aluno com necessidades educacionais especiais foi que se estabeleceu a orientação inclusiva, prevendo uma estruturação das escolas de maneira que passassem a atender e responder a essas necessidades (CASTRO, 2002). Neste sentido, Baumel (1998) acrescenta que essa proposta deve acomodar todos os estilos e ritmos de aprendizagem, reconhecendo-se as necessidades dos educandos, sem perder de vista a busca por uma educação de qualidade.

Essa orientação inclusiva da escola constitui a principal vertente da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), segundo a qual as escolas regulares são consideradas como os meios mais importantes e mais capazes de combater os

comportamentos discriminatórios, através da criação de comunidades abertas e solidárias, da construção de uma sociedade inclusiva em que todos tenham acesso a educação. Para tanto, faz-se necessário uma mudança fundamental no que concerne às formas como são compreendidas e enfrentadas as dificuldades educativas. Assim sendo, os alunos que são considerados como portadores de necessidades educacionais especiais passam a ser reconhecidos como um estímulo a mais para a promoção, de estratégias no sentido de criar um ambiente educativo mais rico para todos, como afirma Ainscow (1997).

Ao se discutir os sentidos da orientação inclusiva, Castro (2002) salienta que esta diz respeito à escola em sua totalidade, sendo um equívoco acreditar que cabe apenas ao professor em sala de aula a regulação de toda a responsabilidade no cumprimento dessa diretriz. A reestruturação da escola, principalmente nos aspectos de liderança, autonomia, planejamento, coordenação das ações pedagógicas e valorização profissional, são aspectos fundamentais nesse processo.

Esse modelo, contudo, vem encontrando uma série de barreiras que se contrapõem à sua consolidação de fato, o que se constitui em paradoxos, ou contradições entre as diretrizes legais e as condições reais de inclusão. De acordo com Garcia (1999), cada vez mais vem se firmando a necessidade de se incorporar novos programas para formação continuada de professores, mediante os quais se disponibilizem conhecimentos, competências e se desenvolvam atitudes que lhes permitam compreender as complexas situações de ensino, com ênfase no estímulo às atitudes de abertura, reflexão, tolerância, respeito, aceitação e proteção tanto das necessidades individuais como das necessidades grupais.

No contexto dessas necessidades individuais se insere a surdez, que traz, por conseguinte, necessidades grupais, pois não só o aluno surdo precisa se adaptar à interação em sala com os colegas ouvintes, mas estes também precisam se adaptar à interação com o membro (ou membros) não ouvinte do grupo.

Para o favorecimento dessa mútua adaptação, a participação do professor é fundamental, e a sua capacidade de promover a inclusão tem suas bases no próprio processo de formação profissional. Do ponto de vista de Garcia (1996), é no cotidiano da escola que se manifestam as lacunas na formação do professor, pois é

aí que se forma a sua identidade profissional. Deste modo, torna-se imprescindível considerar a formação dos professores para se implementar a orientação inclusiva, sob o parâmetro de que tal formação deve estar intimamente ligada a quatro áreas da teoria e investigação didática: a escola, o currículo, o ensino e os professores.

Segundo o mesmo autor, o desenvolvimento profissional do professor depende de sua formação e dos conhecimentos profissionais nela adquiridos, os quais podem ser divididos em três grupos: conhecimento psicopedagógico (relacionado com o ensino, aprendizagem, características dos alunos, técnicas didáticas, estrutura das classes, planejamento curricular e de ensino, entre outros); conhecimento de conteúdo (sobre as disciplinas que ensinam) e conhecimento didático do conteúdo (combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e como a ensinar, incluindo métodos de ensino, avaliação etc.).

Esses conhecimentos, de acordo com Ainscow (1997), devem compor a formação básica do professor, contribuindo para as ações a serem adotadas na prática. Assim, no âmbito da educação inclusiva, é necessário que os professores sejam capazes de considerar novas possibilidades de ação, novas formas de desenvolver sua prática em sala de aula, o que significa reconstruir permanentemente as situações didáticas e o conteúdo. Sem isto, não será possível atender às necessidades educativas especiais dos alunos, como é o caso da surdez, categoria enfocada neste estudo.

Em se tratando do aluno surdo, é fundamental que essa reconstrução didática esteja sempre presente nas situações de aprendizagem que o professor propõe em sala de aula, contudo, ela pressupõe um bom domínio teórico dos conhecimentos profissionais, além de uma preparação para articulá-los, arquitetando conceitos e atividades didáticas, tendo em conta, como coloca Perrenoud (1993), as oportunidades e os meios disponíveis, considerando também as necessidades e exigências dos alunos. Trata-se, pois, de reinventar os saberes pedagógicos baseando-se na prática social da educação.

O referido autor acrescenta que a atuação profissional do professor numa proposta inclusiva implica autonomia, mas também responsabilidades e riscos assumidos de maneira pessoal. Implica, portanto, em uma postura ética. Essa

atuação exige a capacidade para reconstruir e negociar uma divisão do trabalho flexível com outros profissionais (trabalho em equipe) e pressupõe a atualização constante dos saberes e das competências, que refletem a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em um conjunto de conhecimentos, mas sem se limitar a ele.

Para Ainscow (1997), o reconhecimento dessas implicações é fundamental aos professores da escola inclusiva, já que estes devem ser autônomos o suficiente para tomar decisões imediatas que levem em consideração a individualidade dos seus alunos e a singularidade de cada situação escolar.

Em que pesem todas essas considerações, a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva na realidade educacional brasileira ainda encontra barreiras tanto de ordem material (falta de recursos mínimos para o trabalho pedagógico e inadequação estrutural das escolas) quanto no âmbito dos recursos humanos (insuficiência da formação do professor para o trabalho inclusivo e de equipes multidisciplinares com profissionais de outras áreas, neste caso, psicólogos e fonoaudiólogos, para lhes dar suporte). Nesse contexto, permanecem as prerrogativas legais às quais os professores, em seu cotidiano de trabalho, devem atender, sejam as condições favoráveis ou não.

Enfocando essa problemática, o presente estudo tem como objetivo geral analisar as condições de inclusão educacional de alunos surdos em uma escola regular, a partir de relatos de professoras que vivenciam essa prática. Para tanto, buscou-se caracterizar, do ponto de vista das professoras participantes, as condições de inclusão oferecidas pela escola onde trabalham; Identificar as possibilidades e entraves para o trabalho pedagógico com os alunos surdos nesse contexto; Relacionar as concepções elaboradas pelas participantes a respeito da proposta de educação inclusiva, como também verificar as principais características atribuídas pelas professoras a essas crianças no ensino fundamental.

A análise desse processo do ponto de vista das professoras oferece um quadro bastante detalhado do contraste entre as condições legais e reais de realização da proposta de inclusão de alunos surdos na escola regular, que foi formalizada há cerca de treze anos (como visto anteriormente, desde a declaração

de Salamanca, em 1994), mas que até os dias atuais tem sido marcada por conflitos e obstáculos, os quais nem sempre podem ser solucionados apenas com a integração desses alunos em classes regulares, ou apenas no âmbito da relação professor-aluno.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Educação Inclusiva: Pressupostos Históricos, Conceituais e Legais

O paradigma de educação inclusiva surgiu dentro do enfoque da educação especial como produto histórico de uma época e da realidade educacional contemporânea, e vem exigindo da sociedade modificações nas concepções acerca dos portadores de necessidades especiais, ou seja, nos estereótipos e preconceitos com relação a esses indivíduos (FRAGELLI, 2005).

Na década de 40, a temática da educação para portadores de necessidades especiais começou a despontar em virtude dos movimentos de defesa à democratização da educação fundamental e dos direitos humanos ocorridos nos Estados Unidos e em outros países (BARBY, 2005). Entretanto, apenas na década de 70, o assunto se popularizou com a publicação do Informe Warnock (1978) na Inglaterra, o qual descrevia a situação educacional dos alunos com deficiência naquele país, e passou a ser tema de discussão internacional (SASSAKI, 1997).

Nos anos 80, se destacou a tentativa de integrar esses alunos nas escolas através da inserção dos mesmos em atividades extracurriculares ou da integração em aulas de variadas séries conforme a temática ministrada no dia, ou seja, esses alunos não pertenciam a nenhuma turma do ensino regular e passavam por avaliação psicopedagógica para investigar se possuía as habilidades acadêmicas necessárias para ser integrado sem alterar a estrutura escolar, no chamado *mainstreaming*. Desta forma, até esse momento, a integração era tida como primordial, exigindo-se poucas, ou nenhuma, modificação da sociedade em termos atitudes, de estrutura e de práticas sociais para a inserção educacional dos deficientes (SASSAKI, 1997). No entanto, ainda nessa década, diante da insatisfação dos educadores, principalmente norte-americanos, com os resultados das políticas de integração do portador de necessidades especiais nas escolas, surge o paradigma da educação inclusiva (MENDES, 1998).

A década de 90 foi um momento extremamente relevante para a inclusão educacional. Em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia, foram discutidas possíveis oportunidades de acesso a minorias excluídas do processo de escolarização, em especial mulheres e crianças (SASSAKI, 1997).

Seguindo a mesma orientação, em 1994, a partir das declarações internacionais sobre educação elaboradas pela Organização das Nações Unidas (ONU), como as normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência, e a Declaração de Salamanca, na Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, promovida pela UNESCO, o movimento pela inclusão cresceu, se consolidando no final do século XX. Essa declaração buscou promover uma política de apoio à educação inclusiva, como o direito a educação, independente das diferenças individuais (PAGOTTI e TEIXEIRA, 2005). Para esses autores, o ponto principal da Declaração de Salamanca foi a proposta de ação conjunta entre a educação regular e a educação especial, reconhecendo as diferenças e destacando que estas devem ser respeitadas.

Para Barby (2005), no século XXI, busca-se a autonomia e independência das pessoas portadoras de necessidades especiais, bem como, uma escola que se comprometa com a educação de todos os alunos, reconhecendo as diferenças como a oportunidade de vivenciar os ganhos sociais que a heterogeneidade humana pode proporcionar à vida em sociedade. Além disso, a inclusão objetiva a adequação da escola para receber qualquer aluno, enfatizando assim, os processos educacionais, e não a deficiência do indivíduo.

Neste sentido, essa autora afirma que a escola

[...] não é a instituição caridosa que recebe a missão de ensinar o deficiente, nem o professor é o missionário de plantão nem o aluno incluído precisa de caridade. A inclusão trata-se de um processo construído em conjunto, a partir de uma relação de trocas, onde todos agem em prol de um objetivo comum, a educação de qualidade para todos (p. 43).

Essa afirmativa segue a visão de Sasaki (1997), que considera os conceitos de autonomia, independência e o empoderamento (poder pessoal de cada um), como essenciais para os novos paradigmas inclusivos, os quais se distanciam da orientação assistencialista e protetora seguida pela educação especial no século passado.

A educação inclusiva, de acordo com Merch (1998), refere-se ao processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais na rede do ensino regular em todos os seus níveis (da pré-escola ao nível superior). Cabe destacar, que o paradigma da inclusão atualmente utilizado difere do paradigma anterior da integração.

Embora os vocábulos “integração” e “inclusão” sejam usados com o mesmo sentido para propor a mesma idéia de inserção da pessoa com necessidades especiais na escola, a inclusão refere-se a uma inserção escolar total e incondicional, enquanto que a integração tem a ver com a inserção escolar parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa. A inclusão exige uma transformação da escola, pois é a escola que deve adaptar-se às necessidades dos alunos e não o contrário (MANTOAN,1998).

Assim, a integração escolar tem como objetivo inserir o aluno portador de necessidades especiais na escola regular, porém, essa escola permanece organizada da mesma forma, e o aluno que foi inserido que deverá adaptar-se a ela. No entanto, no sistema de ensino inclusivo, é a escola que se reorganiza para atender a especificidade de cada aluno. Sendo assim, o foco da integração é o aluno com deficiência e o foco da inclusão é o sistema de ensino que tem que oferecer um ensino de qualidade a todos.

Mantoan (1998) defende que na perspectiva da inclusão a criança entra na escola na turma comum do ensino regular e lá permanece, cabendo à instituição escolar encontrar respostas educativas para as necessidades específicas de cada aluno. Glat e Nogueira (2003) complementam essa visão quando afirmam que a inclusão de indivíduos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino, não consiste apenas na permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que necessitam. Esta corresponde a uma reorganização do sistema educacional, através da reformulação das concepções e paradigmas educacionais, buscando possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

As escolas que adotam a proposta da inclusão educacional devem adaptar toda sua estrutura - currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia e atividades extracurriculares – para acolher adequadamente os alunos. Muitas dessas mudanças não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes (MC LAREN, 1998).

Para Werneck (1997, p. 51), as pessoas evoluem quando percebem que: “Incluir não é tratar igual, pois as pessoas são diferentes. Alunos diferentes terão oportunidades diferentes, para que o ensino alcance os mesmos objetivos. Incluir é abandonar estereótipos”.

Vale ressaltar que a reflexão sobre Inclusão Educacional está, certamente, inserida no contexto da Inclusão Social, presente na Resolução 17/2001 Art. 2, que refere-se a garantia a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, que por sua vez deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001).

De acordo com Soares (2004), a educação ocupa um papel importante na formação de uma sociedade inclusiva. A educação para inclusão dos portadores de necessidades especiais abrange a participação de toda a sociedade, tendo como objetivo principal fazer com que estes indivíduos participem do processo social e que tenham condições de, no futuro, ingressar no mercado de trabalho.

As políticas públicas educacionais brasileiras para a área de Inclusão Social, refletindo as determinações presentes na Constituição Federal de 1988, deliberam e instituem ações para a Inclusão Educacional, que vão desde os “requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências para instruir processo de autorização e de reconhecimentos de cursos e de credenciamento de

instituições” (MEC, 1994) à instituição de Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

A Constituição Brasileira (1988), no que tange à Educação, estabelece no Art.208, inciso III, que “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve ser promovido preferencialmente na rede regular de ensino”. Essa afirmativa é reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 – Art. 58, a qual determina que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Neste sentido, pode-se dizer que, dos pontos de vista legal, político e educacional, o direito à educação inclusiva está assegurado por lei.

As leis estaduais subseqüentes, e as leis orgânicas de alguns municípios incorporaram o dispositivo constitucional e, em alguns casos, o complementaram. Outros importantes documentos legais pós-constituição, como a Lei nº 7.853/89, chamada “Lei da Integração”, e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), de 1990, reafirmam o direito à Educação. O Decreto nº 3.298 de 1999 (que regulamentou a Lei nº 7.853/89), prevê a opção pelas escolas especializadas “exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando” (FERREIRA e GLAT, 2003).

O aluno com direitos especiais tem, portanto, a garantia, estabelecida por lei, de efetuar sua matrícula em escola da rede de ensino que deve lhe assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade. A garantia do acesso à rede de ensino envolve, também, a formação de professores para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que leve em consideração o atendimento de alunos com determinadas diferenças individuais (PAGOTTI e TEIXEIRA, 2005).

Diante de um processo complexo como o da inclusão, Miranda (2004) destaca, como ponto importante, a realização de uma avaliação, para que através desta sejam coletadas informações a respeito do aluno e de suas reais necessidades, sendo, portanto, um meio relevante para a tomada de decisões

relacionadas à inclusão destes indivíduos no ensino regular. As informações obtidas referem-se ao contexto social, familiar e escolar.

A informação sobre o aluno abrange os aspectos do seu desenvolvimento, seja intelectual, psicomotor, social, emocional, enfim, tudo que se relaciona ao aprendizado, sem esquecer a motivação do aluno para aprender. A participação familiar é destacada quando se trata de alunos especiais, como uma referência que contribui para o seu desenvolvimento cognitivo, pessoal e social, isto é, para sua participação na sociedade em que está inserido.

Um segundo ponto a ser avaliado é o contexto escolar, pois através do mesmo o aluno aprende e se socializa. A avaliação é individual, e permite fixar metas que o aluno portador de necessidade especial deve alcançar. É necessário saber não só o que o aluno é capaz de fazer, mas também como faz, isto é, as características individuais nas tarefas escolares (MIRANDA, 2004).

Pode-se verificar, deste modo, que o processo de inclusão é um processo educacional que visa estender ao máximo a capacidade da criança portadora de necessidades especiais na escola e na classe comum.

Os benefícios trazidos pela inserção da educação inclusiva nas escolas são muitos e envolve todos os atores sociais escolares, desde os alunos, professores, família até a resposta da comunidade. Com relação aos benefícios para os alunos, sejam eles especiais ou não, referem-se ao enriquecimento cultural, uma vez que todos estão aprendendo com as novas oportunidades surgidas.

Segundo Stainback (1999), as crianças começam a cuidar umas das outras, adquirem novas ações, habilidades e valores importantes para a inclusão de todos. No entanto, a inclusão de alunos com necessidades especiais, no ensino regular, não resulta apenas em benefícios educacionais, ou seja, de aprendizagem, mas também na oportunidade de vivenciar experiências diversas no ambiente escolar. Quando a escola regular, em especial, está preparada adequadamente, a inclusão funciona positivamente, ajudando estes alunos nas habilidades acadêmicas e sociais.

Um outro fator que influencia positivamente o processo de inclusão é a interação através da comunicação, que ajuda o aluno especial a formar amizades, e os demais a serem sensíveis, compreensivos, respeitadores das diferenças. No que diz respeito à preparação dos alunos especiais para a vida na comunidade, sabe-se que quanto mais tempo eles passarem na escola inclusiva, melhor será seu desempenho educacional e social. Apoiados nisto, muitos pais vêem o quanto é importante a inclusão de seu filho, porque desta forma aumentam as oportunidades de seu filho ajustar-se na comunidade.

De acordo com Stainback (1999), o maior benefício da inclusão educacional refere-se à socialização com seus colegas durante a escolarização. Muitas habilidades acadêmicas e de vida diária são desenvolvidas mediante esta socialização e comunicação com os demais. Os alunos portadores de necessidades especiais precisam interagir com os professores e com seus colegas para que as habilidades sociais sejam adquiridas através da inclusão.

As pessoas portadoras de necessidades especiais encontram dificuldades para participar da dinâmica social. A sociedade não está preparada para incluir estas pessoas, limitando-as no ambiente domiciliar ou mesmo nas instituições especializadas. Enfim, a inclusão favorece a estes indivíduos, seu aprendizado, seu desenvolvimento social, dando-lhes novas oportunidades de vida para o futuro.

Para a escola inclusiva, uma das razões mais relevantes, no que diz respeito aos benefícios por ela trazidos à sociedade, é o valor social da igualdade, isto é, apesar das diferenças trazidas pelos alunos portadores de necessidades especiais, todos são iguais. Quando as escolas incluem todos os alunos, há uma maior possibilidade de se respeitar a igualdade diante das questões sociais, mas quando os exclui, os preconceitos ficam enraizados na concepção das pessoas.

Entretanto, segundo Caiado (2003), existe um descompasso entre o que é proposto pela lei (Educação inclusiva ideal) e a prática da Educação Inclusiva na realidade educacional do Brasil (educação inclusiva real), dificultando os aspectos positivos da inclusão educacional. Para o referido autor, as diretrizes afirmam a necessidade de uma política pública explícita e vigorosa que reconheça a pessoa especial enquanto cidadão e com direito à escola inclusiva. Contudo, na prática,

percebe-se que as instituições de ensino não possuem estrutura para receber esses alunos, nem no que tange a questão física da instituição, nem com relação aos profissionais. Estes últimos não estão preparados para atuar nessa área, necessitando assim de capacitações para trabalhar nesse contexto.

2.1.1 Educação Inclusiva Ideal e Educação Inclusiva Real

O conceito de educação inclusiva, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (BRASIL, 2001), corresponde a uma nova postura da escola regular, ou seja, no Projeto Político-Pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação, e na atitude dos educadores e educandos, nas ações que favoreçam a integração e inclusão social. Essa escola deve capacitar seus professores e adaptar-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos com necessidades especiais.

Inclusão, portanto, não trata simplesmente de matricular os alunos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas. Trata-se, antes de tudo, de dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica, ou seja, a Educação Especial já não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de medidas que a escola regular põe a serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos (CAIADO, 2003).

No Brasil, a necessidade de se pensar um currículo para a escola inclusiva foi oficializada a partir das medidas desenvolvidas junto à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação com a criação dos Parâmetros Curriculares. Neste documento, o conceito de adaptações curriculares refere-se às estratégias e critérios de atuação do educador, levando em consideração as decisões que objetivam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, baseando-se na idéia que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (MEC, 1994).

Um currículo inclusivo não busca apenas trabalhar para os grupos “especiais”, pois isto é ainda excluí-los. Objetiva trabalhar com a construção da concepção de sujeito do conhecimento a partir do seu contexto. Não se trata simplesmente dos alunos com necessidades educativas especiais, mas também dos “culturalmente diferentes” da norma de desempenho que a escola espera, “culturalmente desfavorecidos” em relação à cultura dominante (MC LAREN, 1998).

No sistema de ensino, conforme esse autor, o currículo é um documento oficial redigido pelos secretários de educação e distribuído na rede escolar pública e particular, serve de base para os currículos que serão utilizados em sala de aula. As propostas curriculares são passíveis de reformulação. Cabe ao professor reformular e adaptar de acordo com as necessidades dos alunos, visto que conteúdo e seqüência seguem. Neste sentido, um currículo que leve em conta a diversidade deve ser, antes de tudo, flexível e passível de adaptações, sem perda de conteúdo. Deve ser desenhado tendo como objetivo geral a “redução de barreiras atitudinais e conceituais”, e se pautar em uma resignificação do processo de aprendizagem na sua relação com o desenvolvimento humano, ou seja, implica, sobretudo, na reorganização do Projeto Político-Pedagógico de cada escola e do sistema escolar como um todo, levando em consideração as adaptações necessárias para a inclusão e participação efetiva de alunos com necessidades especiais em todas as atividades escolares.

De modo geral, pode-se falar em dois tipos de adaptações curriculares: as chamadas adaptações de acessibilidade ao currículo e as adaptações pedagógicas. As primeiras se referem à eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas, sendo pré-requisito para que o aluno possa freqüentar a escola regular com autonomia, participando das atividades acadêmicas propostas para os demais alunos. Estas incluem as condições físicas, materiais e de comunicação, como por exemplo, rampas de acesso e banheiros adaptados, apoio de intérpretes de LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais) e/ou capacitação do professor e demais colegas, transcrição de textos para Braille e outros recursos pedagógicos adaptados para deficientes visuais, uso de comunicação alternativa com alunos com paralisia cerebral ou dificuldades de expressão oral (MEC, 1994).

As adaptações curriculares propriamente ditas são modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo, ou em aspectos dele, para acomodar os alunos com necessidades especiais. A realização de adaptações curriculares é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. No entanto, identificar essas “necessidades” requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas que se organizem para construir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades.

A educação inclusiva, entendida sob a dimensão curricular, significa que o aluno com necessidades especiais deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os outros (mesmo que de modos diferentes, cabendo ao professor fazer as necessárias adaptações). Essa proposta difere das práticas tradicionais da Educação “Especial” que, ao enfatizar o déficit do aluno, acarretam a construção de um currículo empobrecido, desvinculado da realidade afetivo-social do aluno e da sua idade cronológica, com planejamento difuso e um sistema de avaliação precário e indefinido.

As adaptações curriculares propostas pelo MEC (1994) para a educação especial visam promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, tendo como referência a elaboração do projeto pedagógico e a implementação de práticas inclusivas no sistema escolar. Baseiam-se nos seguintes aspectos:

- Atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
- identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
- adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículos;
- flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos;

- possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros não convencionais, para favorecer o processo educacional.

De acordo com tais diretrizes, os critérios de adaptação curricular são indicadores do que os alunos devem aprender, de como e quando aprender, das distintas formas de organização do ensino e de avaliação da aprendizagem com ênfase na necessidade de previsão e provisão de recursos e apoio adequados.

No entanto, a educação inclusiva atual ainda não cumpre adequadamente o seu papel na prática. Vários fatores contribuem para tal ocorrência, segundo Pagotti e Teixeira (2005), tais como:

- Os professores não se sentem preparados para atender adequadamente às necessidades do educando;
- as crianças ou adolescentes que não portam deficiência não foram preparadas sobre como aceitar ou como brincar com o colega com deficiência e, por isso, chegam às vezes a rejeitá-los;
- muitos profissionais das escolas se opõem à integração dos alunos com deficiência;
- os edifícios foram construídos para pessoas sem deficiência, marginalizando, de imediato, alunos e portadores de deficiência física e visual;
- algumas famílias de crianças / jovens não portadores de deficiência temem que esse contato seja prejudicial a seus filhos ou não dignifique a escola;
- os pais e familiares de crianças / jovens com deficiência têm receio de que seu filho tenha dificuldade no relacionamento interpessoal na escola, preferindo mantê-los em casa ou em instituições especializadas;
- o próprio portador de deficiência não foi ensinado e encorajado a enfrentar o mundo e a sociedade com confiança em si próprio.

O presente estudo visa analisar as condições de inclusão educacional de crianças surdas em uma escola regular, a partir do relato das professoras que vivenciam essa prática. Nesse sentido, irá se focar a seguir o papel desses profissionais na educação inclusiva.

2.1.2 O Papel dos Professores na Educação Inclusiva

Merch (1998) define a inclusão como sendo um processo que atende os alunos portadores de necessidades especiais, proporcionando a eles um maior acesso às classes comuns, capacitando os professores, dando-lhes suporte técnico, mostrando que as crianças especiais apesar de serem “diferentes” podem aprender com os demais alunos.

De acordo com Roldão (2003, apud SANCHES, 2005), a educação inclusiva significa um modelo de escola preparada para receber todo e qualquer tipo de aluno, com suas diferenças e dificuldades, mas que todos aprenderiam juntos, quaisquer que fossem suas diferenças. Essa escola seria construída em função da diversidade cultural, contemplando para isso, diferentes metodologias que respeitassem os ritmos e os estilos de aprendizagem de cada um desses alunos.

Portanto, segundo Sanches (2005):

A heterogeneidade contra a homogeneidade é o grande desafio para os professores e para a escola de hoje. Um grupo diversificado obriga estratégias eficazes para a gestão da diversidade na sala de aula. 'Objectivos bem determinados, métodos de ensino-aprendizagem alternativos, um ensino flexível e a constituição de subgrupos' (MEIJER, 2003:5) são estratégias possíveis que podem ser implementadas na classe para gerir as diferenças e ajudar a aprender os mais e os menos capazes. Gerir a diferença dentro da sala de aula passa a ser o grande desafio a se alcançar, tanto para os professores como para os alunos, tendo todos que aprender a assumirem as suas diferenças e a respeitar as dos outros (p. 136).

Diante disso, pode-se dizer que a educação inclusiva exige mudanças, tanto nos aspectos pedagógicos, como físicos do ambiente escolar. As escolas

inclusivas propõem um modo de constituir o sistema educacional, considerando as necessidades de todos os alunos e estruturando em função dessa necessidade. A inclusão causa uma mudança, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades escolares, mas apóia todos, sejam professores, familiares, alunos, para que ao final os objetivos planejados sejam alcançados com sucesso (MANTOAN, 1998). Neste sentido, esse processo implica na presença de um profissional que adapte as práticas pedagógicas utilizadas às necessidades dos alunos.

Contudo, na realidade, esta prática adaptativa, na maioria das vezes, não acontece porque, entre outros fatores, o professor da classe regular não está devidamente preparado para receber os alunos especiais. Isto é, esses profissionais não são capacitados para modificarem sua postura, currículos e práticas pedagógicas que atendam as diferenças (MANTOAN, 1998).

Teixeira (2004) destaca que os alunos de cursos de licenciatura, como biologia e matemática, desconhecem o papel do educador no processo inclusivo. Em seu estudo verificou que os conteúdos da disciplina Psicologia da Educação, tanto em faculdades privadas como em faculdades públicas, não tratam do tema da educação especial. Assim, os professores apresentam dificuldades para compreender o termo inclusão (DAMIÃO, 2001), tornando-se necessário repensar a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, salientando que essa formação deve contemplar a análise reflexiva do cotidiano (CARNEIRO, 1999).

Quando frente à possibilidade de receber alunos especiais, os docentes sentem-se despreparados para trabalhar com estes alunos, afirmam que caso ocorra essa situação, não terão apoio teórico nem prático e que a inclusão, nestas condições, tende a se tornar exclusão. Ressaltam ainda que as escolas não dispõem de estruturas físicas e equipamentos para incluir e integrar o aluno portador de necessidades especiais (CHAVES, 2002).

Dados semelhantes foram encontrados por Carmo Neto (2001) e Machado (2001) ao investigarem a percepção de educadores quanto à inclusão e integração de crianças e jovens com necessidades especiais. Encontrou-se que os professores têm dificuldades para construir novas representações sobre os alunos

que apresentam necessidades especiais, mas que se percebe abertura e receptividade para a mudança.

Por outro lado, Stainback (1999) discorda em parte dos autores acima, ao afirmar que no geral, os professores são bastante resistentes às inovações educacionais, como a inclusão. A tendência é se refugiarem no impossível, considerando que a proposta de uma educação para todos é válida, porém utópica, impossível de ser concretizada com muitos alunos e nas circunstâncias em que se trabalha hoje nas escolas, principalmente nas redes públicas de ensino. Para ele, a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino. Por isso, tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam aplicar em suas salas de aula é rejeitado.

Esse autor acrescenta que os docentes reagem inicialmente à nova metodologia, porque estão habituados a aprender de maneira incompleta, fragmentada e essencialmente instrucional. Eles esperam aprender uma prática inclusiva, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho predefinidos às suas salas de aulas, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas.

Cabe destacar que o papel dos professores é crucial na educação inclusiva, mas tem uma grande relação com as condições e propostas da instituição na qual esses profissionais trabalham. Para Mantoan (1998), a verdadeira inclusão passa necessariamente pela melhoria das condições da escola, transformando-a num local onde a cooperação, a autonomia intelectual e social e a aprendizagem ativa sejam condições que propiciam o desenvolvimento integral de todos os alunos, assim como a capacitação e o aprimoramento profissional dos professores.

Nesse sentido, Sanches (2003) diz que:

Segundo Gardou (2003), constata-se que o sistema educativo não tem sabido responder aos desafios que para eles representa a verdadeira cultura da inclusão que passa pela alteração das representações em relação à diferença, pelo incremento a uma verdadeira (e não camuflada) diferenciação das necessidades individuais, pela flexibilidade dos itinerários educativos, pelo direito à socialização através das aprendizagens, pela necessidade de

formação para a inclusão, pelo entrecruzamento de competências profissionais, afirma-se que o sucesso da inclusão escolar passa por uma profunda transformação da escola e pela erradicação das suas violências, a maior das quais é o afastamento dos mais frágeis, tendo a promoção de uns e a exclusão de outros (p. 53).

A escola inclusiva, aberta a todas as diferenças exige necessariamente repensar a formação dos professores dos cursos de magistério em nível de segundo grau, as licenciaturas, os cursos de pós-graduação até a formação continuada dos professores. A metodologia adequada à escola inclusiva deve reconhecer que tanto o professor quanto os alunos não aprendem no vazio, parte do saber, tanto dos professores como dos alunos, derivam dos conhecimentos, experiências, crenças e esquemas já existentes acerca da inclusão (MANTOAN, 1998).

Nesse sentido, essa autora sugere algumas medidas que devem ser tomadas para que a escola realmente se modifique:

- Colocar a aprendizagem como eixo das escolas, pois o papel da escola é fazer com que todos aprendam; garantir tempo para que todos possam aprender, eliminando a reprovação;
- abrir espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas por professores, administradores, funcionários e alunos;
- valorizar o trabalho do professor, que é o responsável pela tarefa fundamental da escola-aprendizagem dos alunos;
- lutar pela melhoria das condições de trabalho e salário dos professores.

Desta forma é defendida a idéia de que todos podem se desenvolver, todos podem aprender, desde que ensinados e mediados nesse processo. Contudo, para que isso ocorra, deve-se garantir igualdade de condições. No caso da sala de aula, é imprescindível conhecer as necessidades e as características do funcionamento de cada aluno para, a partir delas, fundamentar os planos de ação. Caso contrário se estará favorecendo somente aqueles alunos que por acaso

estejam “prontos” para as ações que objetivadas para o grupo, pressupondo, irrealisticamente, uma homogeneidade absoluta.

Assim sendo, é fundamental para os educadores saber identificar e lidar com vários tipos de deficiências visando tirar o máximo proveito das eficiências daqueles que as possuem (MANTOAN, 1998). Deste ponto de vista, as necessidades educativas de cada um devem ser compreendidas e consideradas, mas são as possibilidades, e não as impossibilidades do aluno que devem ser enfocadas no trabalho pedagógico.

Ainda de acordo com essa autora, na escola inclusiva, o processo educativo é entendido como um processo social onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. O alvo a ser alcançado é a integração da criança portadora de deficiência na comunidade, fazendo com que as crianças atinjam o seu potencial máximo. Nesse contexto, os papéis tradicionais dos professores e da equipe técnica da escola são modificados. Os professores tornam-se mais próximos dos alunos, na captação das suas maiores dificuldades. Sendo essencial o suporte aos professores da classe comum, para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem, contando, fundamentalmente, com a parceria dos pais na tarefa de inclusão da criança na escola.

Deste modo, pode-se dizer que a formação do professor deve corresponder a um novo perfil, o qual se caracteriza pela valorização da diversidade de alternativas pedagógicas mais adequadas tanto para a escola quanto para os alunos. Os planos de formação não devem estar citados apenas em cursos, os quais só transmitem conteúdos específicos, mas devem oferecer tempo, espaço e condições que permitam que o professor possa avaliar sua experiência e prática diária e decidir que mudanças serão tomadas (XAVIER, 2002).

Outra medida, conforme descrito por Xavier (2002) refere-se à necessidade de oferecer aos professores materiais atualizados que o ajudem na execução de programas de ensino. Diante da necessidade individual dos alunos portadores de necessidades especiais, estes materiais têm que ser diversificados, porém respeitando os limites de cada um. Assim, a formação e qualificação do

professor promovem propostas educativas de qualidade, diante das necessidades educacionais especiais que os alunos possam apresentar durante o processo de aprendizagem no contexto da inclusão. Quando se observa a educação inclusiva como fonte de construção de uma boa escola, destaca-se a importância de qualificar, ou seja, aprimorar as competências do educador perante as propostas educacionais para os alunos especiais.

Segundo Cortesão e Stoer (1997, apud SANCHES, 2005), a educação inclusiva será inviável caso a sala de aula não receba diferentes instrumentos de aprendizagem, cabendo ao professor acatar e respeitar as diferenças dos alunos na classe. Não permitindo que a dúvida do sucesso em sua tarefa permeie-lhe a mente. No entanto, para que isso seja possível, torna-se necessário, tanto ao professor coma à escola, conhecer melhor os alunos, suas necessidades e suas limitações pessoais, culturais, sociais, bem como conhecer os suportes pedagógicos relativos à essa população portadora de necessidades especiais.

Os professores podem reagir de formas diferentes frente às práticas nas escolas inclusivas: ignorando o processo de mudança, por insegurança, sem tomar conhecimento do que está acontecendo; demonstrando preconceito, devido à falta de informação e do estabelecimento de pré-concepções; ou ainda, aceitando a idéia da mudança do ensino, reagindo de forma positiva e reconhecendo a validade da sua atitude, evidenciando que está aberto tanto para a discussão sobre a inclusão como para aceitação de um aluno portador de necessidades especiais, em sua sala de aula, num esforço para encontrar respostas para essa situação (ESTEVE, 1991).

Na realidade, estes indicadores servem como esquema básico para analisar e compreender as atitudes dos professores, que dependem da formação inicial que receberam e da preparação para enfrentar os desafios reais do ensino. O grupo de professores que se adapta às exigências da escola inclusiva refere-se aos bons professores dentro das instituições, porque no cotidiano de sua prática educativa conseguem sustentar o seu trabalho com qualquer aluno e em qualquer ambiente escolar (ESTEVE, 1991). A inclusão escolar exige do professor as condições da prática pedagógica no que tange à sua formação; e da escola sua capacidade de oferecer oportunidade de aprendizagem para todos.

Os aspectos enfatizados, até o presente momento, neste trabalho sobre inclusão educacional abrangem todas as formas de necessidades especiais. No tópico seguinte se abordará a questão da educação inclusiva no contexto da deficiência auditiva, que é o foco central deste estudo.

2.2 Educação Inclusiva e Deficientes Auditivos

A política atual de inclusão de alunos considerados com necessidades especiais nas escolas regulares, em diversos níveis de ensino, tem sido difundida de forma massiva. Em termos de Educação Básica, têm-se presenciado diversos tipos de iniciativas, visando não só a inclusão física, mas a permanência desses alunos nas escolas. Entre as diferenças apresentadas pelos alunos com necessidades especiais, encontra-se a surdez, cujos portadores possuem como principal marca a questão lingüística, na qual a comunicação se dá, em grande parte dos casos, pela Língua de Sinais, no caso do Brasil a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Existem também casos em que a criança não teve acesso a essa língua e se comunica apenas por meio de uma espécie de “dialeto” elaborado e compreensível apenas entre os familiares. Essas peculiaridades têm acarretado diferentes tipos e níveis de dificuldades para a consolidação de um processo inclusivo com esses alunos, ameaçando, inclusive, a própria continuidade da sua escolarização até ao nível universitário (VASCONCELOS, CASTRO e MONTE, 2005).

2.2.1 Deficiência Auditiva: Conceitos, Causas e Limitações

O conceito de deficiência vem mudando consideravelmente ao longo dos anos. O termo deficiência é questionado e várias outras expressões são postuladas, procurando-se evitar a definição do indivíduo por uma falta, pela sua diferença. Segundo Sasaki (2003), não há um único termo correto, pois a validação de um conceito e seu significado varia no tempo de acordo com os valores vigentes na sociedade de uma época. Esse autor faz um breve resgate histórico desse conceito.

Nos registros históricos mais antigos, as pessoas com deficiência eram chamadas de “inválidas” e eram tidas como socialmente inúteis. No início do século XX até a década de 60, o termo utilizado era “incapacitado” ou “incapaz”, o qual eliminava a capacidade dessas pessoas em todos os aspectos. Da década de 60 até a década de 80, passaram a utilizar os termos “defeituosos” ou “deficientes”, que eram pessoas que realizavam as tarefas básicas da vida com certas limitações e diferenças, assim, passaram a ser relativamente mais aceitas pela sociedade.

De 1981 a 1987, utilizou-se o termo “pessoas deficientes”. Com a junção do substantivo “pessoa” ao substantivo “deficiente”, utilizado com valor de adjetivo, agregava-se o valor “pessoas” aos que tinham deficiência, conferindo-lhes igualdade em direitos como todas as pessoas da sociedade. Em 1988, o termo “pessoas portadoras de deficiência” foi proposto como substituto do termo “pessoas deficientes”, pois este foi contestado por líderes de organizações de pessoas com deficiência, por demonstrar que a pessoa é deficiente por inteiro.

De 1990 até hoje novos termos foram surgindo, como “pessoas com necessidades especiais”, “portadores de necessidades especiais”, “pessoas especiais”, “portadores de direitos especiais”, “pessoas com deficiência”. Este último tem sido bastante aceito por estudiosos e pelas próprias pessoas com deficiência. A deficiência divide-se em três tipos: deficiência física - de origem motora, podendo se manifestar devido à amputação de um membro, malformação, lesões, seqüelas; deficiência sensorial, que se subdivide em deficiência auditiva e deficiência visual; e a deficiência mental (RIBAS, 1985).

O presente estudo refere-se à inclusão educacional de crianças surdas, neste sentido, se enfocará as principais definições, causas e limitações dessa necessidade especial.

Ao longo da história da educação dos surdos, surgiram duas visões diferentes de surdez: a clínico-terapêutica e a sócio-antropológica. Na primeira visão, a surdez é vista como doença / déficit e o surdo como deficiente auditivo. Já que a surdez é um déficit, a pessoa com surdez necessita de um trabalho para suprir, sanar essa falta e assim ser “curado”. A “cura”, nos casos de crianças que nascem surdas, está relacionada, na maioria das vezes, ao aprendizado da linguagem oral,

ficando implícito que, quanto melhor a fala da criança surda, melhor terá sido seu processo de reabilitação. Essa reabilitação pressupõe o uso de um aparelho de amplificação sonora e estimulação auditiva, através de treinamento auditivo e da fala. A idéia geral nessa visão é de que o surdo deveria aprender a ouvir e falar (SKLIAR, 1997).

Em oposição a esta visão, surge a visão sócio-antropológica que concebe a surdez como diferença e os surdos como “diferentes” dos ouvintes, sendo a diferença decorrente, principalmente, da forma como os surdos têm acesso ao mundo, através da visão. Nesta concepção, os surdos formam uma comunidade lingüística minoritária, sendo um direito das crianças surdas a exposição à Língua de Sinais o mais cedo possível, o que lhes possibilitará acesso à informação e ao conhecimento do mundo.

Desta forma, de acordo com Skliar (1997), a língua de sinais constitui o elemento de identificação dos surdos, e o fato de constituírem-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os seus usos, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências lingüísticas, comunicativas e cognitivas, por meio da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos.

Segundo Skliar (1998), a deficiência auditiva (surdez) constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida, pois é uma experiência visual; uma identidade múltipla ou multifacetada que está localizada dentro do discurso sobre a deficiência. Ela se caracteriza por uma dificuldade na recepção, percepção e reconhecimento dos sons, podendo ocorrer em diferentes graus, indo do mais leve até o grau mais profundo (LIMA, 1997)

Para Sacaloski, Alavarsi e Guerra (2000), a surdez consiste em um impedimento na capacidade de detectar o som, podendo ser classificada de acordo com a localização e o grau. Quanto ao local, ela pode ser: condutiva (alterações verificadas na orelha externa e/ou média), sensorio-neural (a lesão está localizada na cóclea) e mista (quando se observa comprometimento tanto condutivo quanto neurosensorial). Quanto ao grau, ela pode ser: normal (limiar auditivo entre 0 e 25

decibéis - dB de audição), leve (entre 26 e 40 dB), moderada (41 e 70 dB), severa (limiar entre 71 e 90 dB) e deficiência auditiva profunda (limiaries acima de 91).

A surdez leve / moderada é aquela em que a perda auditiva é de 70 decibéis, dificultando, mas não impedindo o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana com ou sem a utilização de um aparelho auditivo. Já a surdez severa / profunda refere-se a perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, e de adquirir naturalmente o código da língua oral (COSTA, 1994).

Assim, existem pessoas surdas capazes de ouvir e pronunciar palavras de forma quase que totalmente dentro da normalidade da língua oral. Em outras, é quase inexistente a percepção de uma linguagem fonoarticulatória, que quando ocorre, é significativamente perceptível a falta de domínio de vocabulário oralista. Outras pessoas são tidas como surdos profundos, onde não há qualquer forma de comunicação oral. Entretanto, há evidências de que o surdo, ao ser estimulado precocemente, aprende a pronunciar palavras do seu dia-a-dia. O estímulo ao uso da linguagem gestual deve ser natural e, em especial, incentivando o sujeito a tornar-se parte de um grupo identificado por essa característica que é o uso da linguagem de sinais (SKLIAR, 1998).

O período evolutivo é um dos critérios utilizados para classificar a surdez que, nesse caso, pode ser pré-lingüística ou pós-lingüística, dependendo de quando é adquirida: se antes ou depois do desenvolvimento da fala e da linguagem. Essa classificação da surdez, baseada na aquisição da linguagem, desponta como de grande relevância, pois a linguagem é uma questão fundamental abordada nos estudos sobre surdos. A esse respeito, Lodi (2005) afirma que:

[...] a linguagem é tida como representação das coisas e, assim, se as idéias são construídas fora da linguagem (pois lhes são anteriores), toda a atividade representativa seria considerada válida para a sua simbolização e, portanto, para sua comunicação (p. 418).

Para Sá (2002), a linguagem é a primeira forma de socialização de uma criança. Os bebês ouvintes reagem a ruídos do ambiente a partir dos primeiros dias

de vida. A partir dos três meses a criança reconhece e emite sons familiares (COSTA,1994).

Esse processo ocorre de maneira diferenciada com a criança surda, uma vez que o reconhecimento de sons não lhe é possível, contudo, na interação com a família, sendo constantemente estimulada, ela vai desenvolvendo formas gestuais e expressivas de linguagem, que poderão ser posteriormente aperfeiçoadas em um idioma convencional (LIBRAS) caso a ele a criança tenha acesso. A criança pode, também ser oralizada, isto é, aprender a fazer leitura labial e proferir sons de algumas palavras segundo essa leitura. Diante disto, pode-se dizer que a compreensão do sujeito surdo está focalizada fora dele, no ambiente externo propriamente dito, onde ocorre todo o processo de desmistificação acerca de sua capacidade de aprendizagem, pois a surdez é uma questão de linguagem, portanto está fora do sujeito (SKLIAR, 1998).

De acordo com esse autor, a linguagem faz parte e é do uso comum entre determinados grupos sociais, que se apropriam desta para realizar entre si as mais variadas formas de trocas de informações. No caso da surdez, pode e deve ser superada através desse instrumento de comunicação adotada, com o uso da língua de sinais, procurando compreender como se dão essas trocas.

Sá (1999) defende que o sujeito surdo vive cercado de privações por falta exclusiva da troca de comunicação, ora causada por imposição do ensino oralista, ora por falta do domínio de uma linguagem gestual visual, como a Língua de sinais.

Quando o sujeito nasce surdo, na ausência do som ele aprenderá a se comunicar no meio familiar utilizando uma língua gestual (se estimulado pelos pais), mais tarde tornará essa língua mais estrutural e irá torná-la mais complexa à medida que adquirir novos conceitos. Ou seja, em termos didáticos pedagógicos, estará desenvolvendo sua capacidade de aprendizagem, formando a estrutura, o léxico e a semântica dessa língua, tornado-a como primeira língua natural, a chamada Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (SÁ, 1999).

Assim, segundo essa autora, os primeiros educadores da criança surda são seus pais. Quando portador de deficiência auditiva, a criança terá um desenvolvimento linguístico natural em termos de língua de sinais, se não for surdo

provavelmente o oralismo prevalecerá. A tendência é adquirir a língua de sinais, que ocorrerá a partir dos estímulos dos pais, pois com o aprendizado e domínio desta, logo terá como segunda língua o Português. O inverso desse processo serve para o ouvinte que, desde que sinta vontade de aprender a língua de sinais, poderá ser um intérprete em algumas situações, sendo um elo entre o mundo ouvinte e o mundo surdo, sem qualquer perda cultural para ambos os sujeitos.

Para Ciccone (1990), as alterações da linguagem cuja etiologia é a perturbação da audição, muitas vezes são diagnosticadas tardiamente, somente quando a criança manifesta um retardo para falar; haja vista que a alteração no processo de aquisição espontânea da linguagem oral é a consequência maior de uma alteração auditiva.

A dificuldade maior dos surdos está exatamente na aquisição de uma linguagem que subsidie seu desenvolvimento cognitivo, visto que a surdez analisada exclusivamente do ponto de vista do desenvolvimento físico não é uma deficiência grave. Entretanto, a ausência da linguagem, além de criar dificuldades no relacionamento pessoal, acaba por impedir todo o desenvolvimento psicossocial do indivíduo (SÁ, 1999).

Neste sentido, as implicações da surdez na vida de uma pessoa passam do estado físico para o psicológico, contribuindo para uma grande “lacuna” na comunicação do sujeito surdo, ou seja, nas trocas de informações através do processo fonoarticulatório. Esse sujeito perde num ambiente de ouvintes por não ter uma “interação” de troca, o que pode implicar no seu afastamento, isolamento, perda de convívio social, desencadeando solidão e transtornos psicológicos, como depressão e ansiedade (QUADROS, 2002).

Outro critério para classificar a surdez, conforme Costa (1994) são as possíveis causas para a deficiência auditiva: hereditária; adquirida pré-natal; e adquirida pós-natal. A surdez adquirida pré-natal ocorre por alguma infecção ou fator traumático durante a vida intra-uterina. A surdez pós-natal pode ser adquirida após o nascimento por diversas infecções como meningite, otite, rubéola, sífilis, encefalite e toxoplasmose.

Considerando todas essas questões, este estudo tem como objetivo principal analisar as condições de inclusão educacional de crianças surdas em uma escola regular da cidade de João Pessoa, a partir dos relatos de professoras que vivenciam essa prática.

De acordo com Loureiro e Santos (2002), a educação dos surdos é um assunto polêmico, que traz a tona limitações e problemas do sistema educacional vigente. As propostas educacionais direcionadas para crianças surdas têm como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades, contudo, diferentes práticas pedagógicas envolvendo tais sujeitos apresentam uma série de limitações e estes, ao final da escolarização fundamental (que não é alcançada por muitos) não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente e nem dominam adequadamente os conteúdos escolares.

Ao contrário do que se possa supor, a surdez não implica obrigatoriamente em déficit intelectual, psicológico, tampouco em desvio de conduta e/ou físico. Suas maiores implicações estão centradas no desenvolvimento do sistema fonoarticulatório, interferindo diretamente na aquisição da comunicação oral e na interação social da pessoa surda. Portanto, não excluindo as oportunidades de relações no contexto social, estará sendo possibilitado à criança surda que ela aprenda, se desenvolva e progrida (ZYCH, 2003).

O tópico seguinte abordará a questão da inclusão educacional de pessoas portadoras de deficiência auditiva.

2.2.2 Inclusão Educacional de Pessoas Surdas

As diretrizes oficiais e discussões sobre a inclusão de surdos apresentam ambigüidade e indefinições. Estas reconhecem que o uso da língua de sinais é um direito do surdo e uma forma de garantir melhores condições de escolarização. Entretanto, são imprecisas as recomendações para a escola regular e seus professores, não ficam especificadas diretrizes no sentido de oportunizar a construção de uma condição bilíngüe do surdo ou de oferecer um ensino que, em

algum aspecto, seja desenvolvido por meio da Língua de Sinais (LOUREIRO e SANTOS, 2002).

Os discursos atuais evidenciam uma urgência em incluir o aluno portador de deficiência auditiva na escola regular. O argumento mais invocado é a Declaração de Salamanca (1994), no artigo 19, o qual defende que: “Políticas educacionais deveriam levar em consideração as diferenças e as situações individuais. A importância da língua de sinais como meio de comunicação entre surdos, que deveria ser reconhecido”. O fato é que os órgãos governamentais legitimam o compromisso com a inclusão social, mas não provêem recursos para atendimento educacional das escolas públicas. O caso do uso da língua de sinais pelo surdo é um exemplo significativo, pois se lhes afirma o direito de uso, mas há apenas uma recomendação para que pais e professores aprendam essa língua (BARBY, 2005).

A inclusão do aluno surdo não deve ser norteadada pela igualdade em relação ao ouvinte e sim em suas diferenças sócio-histórico-culturais. Levando-se isso em consideração, o ensino se baseia em fundamentos lingüísticos, pedagógicos, políticos, históricos, implícito nas novas definições e representações sobre a surdez. Todavia, selecionar uma língua traz uma série de tensões, principalmente por se inscreverem um grupo majoritário de ouvintes, e outro grupo minoritário daqueles que não ouvem.

A escola, ao considerar o surdo como ouvinte numa lógica de igualdade, lida com a pluralidade dessas pessoas de forma contraditória, ou seja, nega-lhe sua singularidade de indivíduo portador de deficiência auditiva. Tais inconsistências reivindicam uma revisão educacional, que trace uma nova visão curricular com base no próprio surdo. Em relação à polêmica discussão acerca da educação dos surdos, configura-se a questão curricular, pois as escolas encontram-se atreladas a uma ideologia oralista, conveniente aos padrões dos órgãos de poder (SILVA, 2001).

Na educação dos surdos, o currículo faz parte de práticas educativas e é efeito de um discurso dominante nas concepções pedagógicas dos ouvintes. Estas ações materializam-se na afirmação de que o currículo é um espaço contestado de relação de poder, o que significa dizer que, nas práticas escolares, estas questões

estão literalmente veiculadas em uma ordem necessária. O que a escola discute atualmente, por meio de seu currículo, refere-se à organização dos saberes e do conhecimento, dentro de um espaço e de um tempo, para se ter uma educação de qualidade (SILVA, 2001).

Todavia, para que estas questões passem a ser legítimas, é necessário ir além delas, olhando o currículo não apenas como organização de conteúdo, pois a educação não é neutra em seus valores. No currículo há o conflito na compreensão do papel da escola em uma sociedade fragmentada do ponto de vista racial, étnico e lingüístico. É preciso, assumir uma perspectiva sócio-lingüística e antropológica na educação dos surdos dentro da instituição escolar, considerando a condição bilíngüe do aluno surdo (SILVA, 2001).

Os alunos portadores de deficiência auditiva necessitam de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem. Para Skliar (1998), existe a possibilidade de estar sempre buscando e propondo, conhecer a apropriação das potencialidades do sujeito surdo, voltados para a análise dos discursos acerca da surdez seja no contexto político, social e escolar inclusivistas sem, entretanto, negar a importância desse sujeito como agente de transformação, como um todo no meio social.

Para Foucault (1991), as organizações do espaço e do tempo escolar articulam-se como mecanismos disciplinadores dos corpos e mentes dos alunos. A divisão de tempo: hora de entrada, das diferentes aulas, do recreio e da saída, passa a normalizar a vida dos sujeitos. Assim, a escola funciona como aparato montado para controlar e vigiar, exercendo o papel de reformar, ensinar e enquadrar. Esse controle serve-se dos aparatos disciplinadores (prisão, fábrica, escola e hospitais) e materializa-se através do olhar de vigilância.

O aluno surdo se enquadra nessa perspectiva. Esse enquadramento se concretiza na rotina da sala de aula, nas ações comuns do dia-a-dia (pegar caderno, escrever, guardar caderno). E esse mecanismo de controle conduz, limita os corpos, disciplina-os e produz ou reproduz representações. Ironicamente, por outro lado, é também nesses espaços que os surdos podem construir para si a possibilidade de serem sujeitos participantes (de certo modo) da atividade comum. Ou seja, ao

seguirem a rotina, o ritual, revelam resistência, pois, do contrário, só lhes restaria o afastamento da escola, a exclusão mais visível e explícita.

A socialização possibilita a formação de hábitos necessários a um ajustamento ao meio em que o portador de deficiência auditiva vive se adaptando às normas do dia-a-dia da sala de aula, estimulando: a organização, o zelo e economia de seu próprio material, a responsabilidade e pontualidade (ainda que limitada aos seus trabalhos) a higiene pessoal, os limites quanto aos seus direitos e deveres, o respeito mútuo, o espírito de colaboração como aspecto de futuro desenvolvimento pessoal, culminando em limites de independência, participando finalmente de atividades avaliadas por ele dentro de sua capacidade e interesse próprios (FOUCAULT, 1991).

Com base nessas afirmações, conclui-se que incorporar efetivamente os deficientes auditivos no sistema sócio-educacional vigente é uma tarefa um tanto árdua, já que sua classe é impropriamente denominada de “classe desprivilegiada” ou “desfavorecida” por seus componentes serem considerados “diferentes”. Muitas vezes, pela incompreensão e ignorância sobre o assunto, esquece-se que o surdo é apenas um deficiente auditivo, capaz de desenvolver, com o auxílio dos outros órgãos, habilidades básicas nas áreas social, de auto-ajuda e visual. Necessita, para tanto, que lhe dêem condições específicas, sob a orientação de profissionais especializados e com o apoio da família, que é de fundamental importância para o seu desempenho (LOUREIRO e SANTOS, 2002).

É fundamental proporcionar ao deficiente auditivo a oportunidade de ser reconhecido como pessoa capaz de se relacionar e de aprender, pois ele, quando bem trabalhado e bem orientado, pode exercer várias funções dentro das possibilidades e particulares de cada um. Um dos meios mais viáveis para a realização desses objetivos advém da instrução, que promove o desenvolvimento harmônico de suas capacidades física, intelectual e moral. Em outras palavras, por meio da educação inclusiva, que conta com o apoio de profissionais qualificados, em parceria com os familiares, sendo importante, para estes, um aprofundamento das questões relacionadas ao portador de deficiência auditiva (LOUREIRO e SANTOS, 2002).

Além da família e dos alunos, os professores são agentes diretamente relacionados e envolvidos com essa problemática no contexto escolar. Deste modo, o presente estudo busca analisar, a partir do relato das professoras, as condições de inclusão educacional de crianças surdas em uma escola regular na cidade de João Pessoa – PB.

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Caracterização da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa e que busca, portanto, propiciar a compreensão, e não a explicação dos fenômenos estudados, conforme Martins e Bicudo (1994). A escolha dessa abordagem se deve à consideração da mesma como adequada para tratar do presente objeto de estudo, visando uma compreensão particular do objeto, focalizando seus aspectos individuais e específicos.

3.2 Campo de pesquisa

As participantes foram entrevistadas em seu local de trabalho, uma escola pública regular situada no perímetro urbano da cidade de João Pessoa - PB. Optou-se por realizar as entrevistas no local de atuação profissional das participantes em virtude da concentração dessas profissionais no ambiente escolar. Dispunha-se nesses locais de ambiente reservado para que as mesmas tivessem a privacidade necessária à garantia do sigilo a respeito das informações concedidas durante a entrevista.

3.3 Procedimento para realização do estudo

Após aprovação do anteprojeto pelos orientadores desta pesquisa, assim como a definição dos instrumentos de coleta, foram realizados os primeiros contatos com a direção da escola e, posteriormente com as participantes para exposição dos objetivos da pesquisa, solicitação de sua participação a partir do consentimento livre e esclarecido, respeitando todos os aspectos éticos da coleta. Foi garantido às mesmas que seus dados seriam tratados em conjunto e que seria mantido o sigilo sobre todos os fatos narrados durante a entrevista.

3.4 Participantes

Os critérios para a participação dos professores na pesquisa foram os seguintes: estar ativo profissionalmente, durante o período da coleta, dando aulas em classes regulares que recebem uma ou mais crianças surdas e aceitar participar do estudo. A definição desses critérios se justifica pela importância para o estudo de que se relatassem as vivências e experiências das participantes que, a partir do conhecimento prático da realidade em questão, poderiam estabelecer pontes entre os aspectos ideais e reais desse processo, o que não seria possível para professores que não tivessem essa experiência.

Compondo uma amostra intencional, os profissionais que corresponderam aos critérios estabelecidos são todos do sexo feminino. As entrevistas com essas professoras foram gravadas e transcritas. As cinco participantes atuam nas séries iniciais do ensino fundamental (primeira a quarta), são adultas e têm idades entre 37 e 57 anos. O número de integrantes da amostra foi definido em função da natureza exploratória da pesquisa.

3.5 Procedimento para coleta de dados

As participantes foram contatadas previamente para solicitação de seu consentimento livre e esclarecido e sua colaboração com esta pesquisa. Foram definidos, então, data, horário e local do encontro para realização das entrevistas individualmente.

3.5.1 Instrumentos de pesquisa

3.5.1.1 Entrevistas

A entrevista é um recurso com grande potencial para captar dados sobre as mais diversas realidades em que se inserem os atores sociais. O emprego desse instrumento é composto, de acordo com Meihy (1998), por três etapas: a pré-entrevista, a entrevista e a pós-entrevista.

A pré-entrevista refere-se à preparação do encontro para a gravação, conforme a disponibilidade do entrevistado. É solicitado a cada participante permissão para o uso do gravador e, no momento da gravação, é esclarecido que a entrevista será feita em conferência, e que só haverá publicação do material coletado após autorização do colaborador (a), isto é, da pessoa que estará relatando suas impressões e vivências a respeito da temática em questão. Feito isto, se procede a entrevista propriamente dita, em que o entrevistador expõe as questões que estão em um roteiro pré-estabelecido e o entrevistado as responde. É importante observar que, em se tratando de uma entrevista semi-estruturada, como foi o caso da aplicada neste estudo, o roteiro não é fechado, mas abre espaço para a inserção de outras perguntas, que poderão vir à tona a partir dos relatos do participante durante o encontro.

Na pós-entrevista, o entrevistador agradece ao colaborador, organizando e armazenando o material coletado para as futuras etapas do processo.

Os dados empíricos foram coletados durante o mês de maio de 2006, nos períodos da manhã e da tarde (horários letivos). As colaboradoras demonstraram prazer em participar, sempre esclarecendo dúvidas que surgiam no decorrer do processo. Foi estabelecida uma relação de confiança entre elas e a pesquisadora, com a garantia, no desenvolvimento das entrevistas, dos direitos dos colaboradores, bem como a prestação de esclarecimentos em relação à possibilidade de ser colaborador (a) do estudo; os objetivos e finalidades do mesmo; o direito de desistir de sua participação, no momento que achasse necessário e o direito de sigilo da sua verdadeira identidade.

Diversos investigadores qualitativos têm questionado e discutido a possibilidade de que a entrevista possa constituir uma forma de persuasão ou de sedução. Acerca disto Stancey (1988) recomenda que o entrevistador tenha cuidado para não abusar da confiança do entrevistado, ou seja, que não se sinta no direito de manipular os dados coletados ou de ferir os princípios éticos de proteção da identidade dos participantes. Uma outra observação importante nesse sentido é a de que o entrevistador deve deixar o entrevistado à vontade para falar livremente e que não complete seus enunciados, colocando, assim, “palavras em sua boca”. Apenas em caso de o participante se dispersar muito da temática da entrevista é que o entrevistador deve intervir, para que se retome o assunto. Todos esses cuidados foram tomados pela autora durante a coleta dos dados desta pesquisa.

Antes de iniciar cada entrevista, foram registrados os dados de identificação: título da pesquisa, nome da colaboradora, profissão e idade. O gravador foi previamente testado. Para começar a entrevista, foi enfatizada a possibilidade de desligar o gravador a qualquer momento e que a narrativa passaria por conferência e autorização de cada colaboradora, antes da sua utilização.

Não houve desistência de nenhuma das colaboradoras no decorrer da pesquisa. As entrevistas foram desenvolvidas em local, data e horários escolhidos, de acordo com a disponibilidade de cada colaboradora. Em seguida foram gravadas e transcritas na sua íntegra para posterior análise de conteúdo.

3.6 Procedimento de análise dos dados

Os dados coletados neste estudo foram analisados manualmente, segundo o conjunto de técnicas definidas como análise de conteúdo temática, no modelo definido e preconizado por Bardin (2002).

3.6.1 Análise de conteúdo temática

Esse tipo de análise não consiste em um método, mas uma técnica de pesquisa que se aplica aos dados coletados em forma de texto ou transcrição da fala, podendo ser entendida também um conjunto de técnicas, devido a sua sistematização em etapas, como afirma Richardson (1999). Como tal, exige a explicitação minuciosa de cada procedimento empregado, podendo também ser integrada a grandes e diversos tipos de procedimentos lógicos, em diferentes níveis de investigação de dados empíricos. Desta forma, pode ser empregada em pesquisas com diversos delineamentos e objetivos.

Quando se opta pela análise de conteúdo para analisar dados, pretende-se estabelecer relações de correspondência entre as estruturas semânticas ou lingüísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados proferidos pelos sujeitos. Considera-se, assim, a influência mútua entre pensamento e linguagem, da qual fala Davidoff (2001). Em outras palavras, procura-se compreender a estrutura do pensamento que se reflete na linguagem oral do entrevistado ou participante.

Por ser versátil, podendo se adaptar um vasto campo de aplicação, uma vez que se aplica ao fenômeno da comunicação, a análise de conteúdo figura como um conjunto de técnicas marcado por uma disparidade de formas, pois qualquer comunicação, no sentido do transporte de significações de um emissor para um receptor é passível de ser decifrada pelas técnicas de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2002). Desta forma, como a referida autora coloca, tudo que é dito ou escrito pode ser submetido a esse conjunto de técnicas ou procedimentos.

Esse conjunto de técnicas possui três objetivos básicos, os quais devem ser destacados para evidenciar o processo analítico de maneira mais rigorosa, a saber: analisar as características de um texto, ou mensagem, sem se referir às intenções do emissor ou aos efeitos sobre o receptor; analisar causas e antecedentes, visando conhecer as condições de produção dessa mensagem e, por fim, analisar os efeitos da comunicação para fins de estabelecer a influência social da mensagem (RICHARDSON, 1999). Em um estudo que envolva apenas o

processo de categorização, pode-se priorizar um ou dois desses objetivos. Contudo, para que seja feita uma análise de conteúdo propriamente dita, os três devem ser contemplados.

No presente estudo, o primeiro objetivo de análise é atendido na categorização dos dados, o segundo na definição operacional das categorias identificadas, seguida da sua discussão, e o terceiro no confronto dos resultados obtidos com o marco teórico que fundamenta esta pesquisa.

3.6.2 Plano de análise

A descrição analítica dos conteúdos presentes nas narrativas expressas pelas participantes deste estudo durante as entrevistas, a partir do tratamento da informação contida nas mensagens, ocorreu mediante procedimentos sistemáticos e objetivos, os quais serão descritos segundo o plano de análise sistematizado e preconizado por Bardin (2002).

Em um primeiro contato com as entrevistas transcritas foi realizada uma leitura flutuante, para uma maior aproximação da pesquisadora com o conteúdo desses textos. Em seguida foi composto o *corpus* a ser analisado, isto é, foi formado o conjunto de textos a serem analisados em bloco, sem as questões de corte e sem os dados biodemográficos (características como idade, tempo de trabalho com crianças surdas, dentre outras) das participantes.

Na primeira parte da análise propriamente dita, foram delimitadas pela analista as unidades de codificação. Essas unidades podem ser, por exemplo, um texto, um parágrafo, uma frase ou uma palavra. Sua escolha ocorre em função do que se pretende estudar. Nesta pesquisa foi delimitado como unidade de codificação o enunciado, definido como UCE (unidade de contexto elementar). Foram essas as unidades quantificadas ao final da análise. É importante salientar que tal escolha da unidade de contagem foi baseada na natureza do objeto de estudo e no volume de informações contidas nas entrevistas, entretanto, a unidade de quantificação pode

ser desde a palavra até uma obra completa, a depender dos interesses do pesquisador e das características do fenômeno que este busca apreender.

Com o objetivo de dissolver ambigüidades na atribuição de sentido aos elementos codificados, foram definidas também unidades de contexto, que torna possível a recontextualização dos dados obtidos, para melhor compreensão dos mesmos na análise categorial, ou categorização. A análise categorial é o primeiro e mais generalizado tipo de análise. Seu objetivo é classificar e quantificar a totalidade de um ou vários textos segundo a freqüência de presença ou ausência de unidades de registro (UCE). A categorização permite a classificação dos elementos de significação que compõem a mensagem, conforme poderá ser observado nos capítulos seguintes.

Partindo dessa categorização é que se torna possível fazer a descrição, ou enumeração das características do conjunto de textos, como o que foi analisado neste estudo. A última etapa é a interpretação, mediante a qual se confere significação a essas características. Como procedimento intermediário situa-se a inferência, que permite a passagem explícita e controlada da descrição à interpretação. Não se pode chamar de análise de conteúdo o emprego destes procedimentos quando não se concluem essas três etapas.

Em detrimento disto, a intenção da análise de conteúdo não é a mera descrição, mas sim a inferência. Seu objetivo é apreender o que os conteúdos poderão ensinar após serem tratados, através da dedução lógica de conhecimentos sobre o emissor e o receptor da mensagem (RICHARDSON, 1999). De acordo com Bardin (2002), essa passagem da descrição à interpretação se dá através da própria inferência. Mas para se chegar a ela não basta se aproximar semanticamente do *corpus*, fazendo apenas comentários sobre o que foi dito ou escrito: deverão ser realizadas algumas das operações específicas da prática desse tipo de análise.

Como explicitado anteriormente, alguns procedimentos foram adotados até se chegar à categorização. A partir desta, começa a última fase do procedimento analítico, que é a quantificação. Esta pode se consistir na análise de ocorrências, avaliativa ou estrutural objetiva.

Na análise de ocorrências avaliativa busca-se determinar o interesse do participante sobre objetos ou conteúdos, partindo da hipótese implícita de que quanto maior for o seu interesse pelo objeto ou conteúdo, maior será a frequência dos enunciados sobre o mesmo. Na análise de ocorrências estruturais, estudam-se os posicionamentos do participante em relação aos objetos em questão. Na objetiva busca-se inferir sobre a organização do sistema de pensamento do entrevistado, que se reflete no discurso que está sendo analisado.

Cada um dos passos descritos aqui foi seguido no tratamento dos dados coletados para realização deste estudo, tendo sempre como referencial o quadro teórico e os objetivos da pesquisa, pois a estes estão subordinados tanto o processo inferencial como o processo interpretativo dos dados. Assim sendo, manteve-se o constante diálogo entre os dados empíricos e teóricos durante todo o processo de análise do conteúdo das entrevistas.

CAPÍTULO IV

REPRESENTANDO A PRÁTICA: IDEAIS E REALIDADES DA INCLUSÃO

A análise dos dados coletados aponta para um conjunto de quatro classes relacionadas entre si, das quais emergem os significados e implicações da contraposição entre as condições legais e reais da inclusão de crianças surdas na escola regular.

4.1 As múltiplas dimensões do trabalho com a criança surda em escola regular

Pretende-se apresentar neste tópico as múltiplas dimensões do trabalho com a criança surda na escola regular, emergentes das entrevistas analisadas, apreendidas através da análise do conteúdo trazido pelas participantes deste estudo: professoras que recebem, em classes regulares, crianças surdas.

CLASSES	N UCE	% UCE
I Realidade Escolar de Inclusão	262	53,4
II Práticas em Sala	54	11
III Visão do Aluno Surdo	94	19,1
IV Compreensão da Educação Inclusiva	81	16,5
TOTAL	491	100

Quadro IV.1: Múltiplas dimensões do trabalho com a criança surda em escolas regulares

FONTE: Resultado das entrevistas (2006)

Como se pode observar no quadro IV.1, emergiram do discurso das participantes nas entrevistas quatro classes (ou categorias temáticas) com respectivas subclasses, as quais serão descritas e operacionalmente no tópico a seguir. De todo o *corpus* analisado foram quantificadas 491 Unidades de Contexto Elementar. Destaca-se, com maior frequência de UCE, a classe *Realidade Escolar de Inclusão* (N=262 %=53,4), seguida das classes: *Visão do Aluno Surdo* (N=94 %=19,1); *Compreensão da Educação Inclusiva* (N=81 %=16,5) e *Práticas em Sala* (N=54 %=11).

4.2 A criança surda na escola: significados construídos pelas professoras

Mediante a utilização dos procedimentos de análise dos dados coletados, descritos anteriormente, os resultados indicam um conjunto de quatro classes relacionadas com o presente objeto de estudo. De cada uma destas classes emergem os significados construídos pelas professoras entrevistadas a respeito da inclusão de crianças surdas na escola regular, suas implicações, possibilidades e impossibilidades quando as diretrizes legais se chocam com a vida real de uma escola pública.

Os significados construídos pelas participantes deste estudo, apreendidos por meio da análise de conteúdo, são assim descritos:

CLASSE I - REALIDADE ESCOLAR DE INCLUSÃO: Diz respeito ao contexto real em que se insere a proposta de educação inclusiva, que se concretiza nas reais condições da escola e do professor em atender a essas demandas legais. Nesta classe figura como subclasse a *Insuficiência de Conhecimentos sobre o aluno surdo*, que se configura como o desconhecimento de informações importantes *Quanto às características/história da deficiência*, ou seja, quanto ao tipo, severidade e história da perda auditiva (se foi inata ou não) e *Quanto a formas de trabalhar / se comunicar (capacitações)*, significando a falta de cursos de capacitação, sem os quais se torna inviável a aquisição de subsídios e fundamentação para formas adequadas de se trabalhar e de se comunicar com o aluno portador dessa necessidade educativa especial (doravante NEE) e de outras, uma vez que a escola tem por obrigação receber alunos com quaisquer acometimentos. Salienta-se nesta subclasse o desconhecimento da linguagem brasileira de sinais por boa parte das professoras. A *Participação da família* figura nesta classe em duas vertentes: *Presença* e *Ausência*. A primeira refere-se à participação ativa da família no processo educativo da criança, enquanto que a segunda remete à queixa da ausência da família na vida escolar da criança. A *Insuficiência de recursos* também configura uma subclasse que se define em quatro aspectos: *Materiais didáticos*, especialmente neste caso, em que é necessário recorrer com mais freqüência e diversificação aos elementos visuais; *Acessibilidade*, pois a estrutura do prédio e das salas é descrita como inadequada

para atender aos alunos com diferentes NEE; *Recursos humanos* (referindo-se tanto à falta de suporte por parte de *Profissionais especializados* quanto à falta de apoio dos *Profissionais da própria escola*) e *Proposta de uma educação global*, que não se resume aos componentes curriculares, mas abrange aspectos éticos, de cidadania e construção de valores socialmente aprováveis. Essa proposta figura como uma *Demanda social* e também como fruto da *Delegação excessiva de responsabilidade ao professor*, partindo do pressuposto de que a família já não assume suas responsabilidades na educação da criança.

CLASSE II - PRÁTICAS EM SALA: Referem-se às práticas relatadas pelas professoras como sendo adotadas diariamente em sala de aula no trabalho com as crianças surdas. Configura-se nas subclasses: *Acolhimento*, significando a descrição do contato inicial em sala com o aluno portador da NEE, o qual é posto na sala sem prévia comunicação ao professor, que tenta levantar dados junto ao próprio aluno, junto à família, bem como contribuir para a aceitação desse aluno por parte dos demais colegas de sala; *Adaptações curriculares*, que diz respeito a alterações na maneira de definir os conteúdos a serem passados para a criança com NEE; *Adaptações metodológicas*, referindo-se a alterações na forma de sistematizar esses conteúdos através de uma metodologia de ensino diferenciada, caracterizada pelo *Uso da língua de sinais*, pelo *Estímulo à integração* entre os alunos (um ajudando o outro) e pela *Diversificação de recursos*, em que são privilegiados os recursos visuais e uso de materiais concretos. São descritas também *Adaptações avaliativas*, relacionadas a diferenciação quanto aos critérios de avaliação, que são mais “brandos” quando empregados aos alunos em questão.

CLASSE III - VISÃO DO ALUNO SURDO: Nesta classe emerge a visão, ou o conceito, por parte das professoras, a respeito de seus alunos com perda auditiva. Essa visão emerge ora como *Positiva* (qualidades positivas), ora como *Neutra* e ora como *Negativa* (qualidades negativas, defeitos). Consideram-se como características positivas inerentes à criança surda o *Maior empenho nas atividades* e *Maior habilidade matemática* em relação às ouvintes. Na subclasse *Neutra* a criança deficiente é vista como normal, a deficiência é vista como generalizada aos demais.

Desta forma, se nega a diferença, relativizando o conceito de “deficiência” e adotando o posicionamento de que a diferença é normal, ou de que ninguém, na verdade é isento de deficiências. Consideram-se como características negativas dessas crianças as *Dificuldades de aprendizagem* a elas atribuídas, como dificuldades de compreensão e elaboração de textos, o *Desinteresse pelos conteúdos* expostos pela professora, assim como atividades inerentes, e as *Dificuldades de socialização*, concretizada nos conflitos com os demais colegas e nos problemas de relacionamento marcados pela não aceitação e discriminação.

CLASSE IV - COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Remete à forma como as participantes compreendem a educação inclusiva, tendo como base a sua prática profissional e a realidade escolar na qual essa prática se insere. Essa compreensão emerge sob quatro formas, as quais configuram as subclasses em que esta classe se organiza. *Benefício para os alunos ouvintes:* compreensão de que os beneficiados pela inclusão das crianças surdas em classes regulares são as crianças ouvintes, devido ao fato de que estas tiram mais proveito das adaptações nos diversos níveis da prática do que os alunos surdos que permaneceriam limitados pela sua deficiência de uma forma ou de outra. *Igualdade de direitos na escola:* a educação inclusiva adquire, deste ponto de vista, o significado de que a criança com perda auditiva tem os mesmos direitos que as ouvintes. Essa igualdade de direitos, assim compreendida, se aplica a todo e qualquer portador de NEE. *Assistência:* Nesta visão, a educação inclusiva é algo que depende do amor do professor pelo aluno e pelo seu trabalho. A criança surda é vista como uma pessoa mais dependente, demandando do professor que a assistirá, por conseguinte, extrema dedicação e paciência. Observa-se, pois, uma concepção assistencialista da inclusão educativa de crianças assim caracterizadas. *Lei que fica no papel:* nesta quarta e última concepção, se compreende a educação inclusiva como algo que, dadas às circunstâncias em que tem sido consolidada, situa-se tão somente no âmbito legal e não atende, na prática, às prerrogativas previstas em lei. Assim sendo, a prática se diferencia grandemente da teoria, cuja aplicação se torna inviável diante de condições reais adversas, conforme especificado na classe referente à realidade escolar de inclusão. A educação inclusiva é entendida como algo que demanda amplas melhorias estruturais, ampliação dos recursos e da formação

oferecida ao professor que recebe as crianças com NEE, existência constante de suporte especializado, não devendo se resumir apenas na matrícula e colocação das crianças em sala.

Essa descrição de cada uma das classes corresponde à sua operacionalização, cuja função é esclarecer o significado de cada classe e respectivas subdivisões, para uma melhor compreensão da hierarquia entre classes e subclasses, e da exclusividade dos enunciados entre as classes. Feito isto, torna-se mais fácil para o leitor a compreensão das tabelas obtidas por meio das análises, que serão apresentadas e descritas no capítulo que se segue.

CAPÍTULO V

SIGNIFICADOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA SURDA

Neste capítulo são descritas as classes e subclasses obtidas mediante análise de conteúdo, em seus aspectos quantitativos. Cada uma das classes é ilustrada por algumas das UCEs que a compõem. Os significados emergentes das mesmas são evidenciados, uma vez que, através delas torna possível identificar as idéias que norteiam as falas das participantes, confrontando-as com as contribuições teóricas presentes neste estudo, por se relacionarem, direta ou indiretamente, com os conteúdos das próprias classes.

5.1 Significados da inclusão: estrutura e quadro teórico de análise

Na classe I, que se refere aos diversos aspectos da realidade da escola na tentativa de consolidar a proposta inclusiva, as participantes definem as possibilidades e impossibilidades da realização desse trabalho.

Essa realidade, representada nas falas das participantes, é predominantemente marcada por impossibilidades, que se reflete no insuficiente conhecimento das capacidades e necessidades do aluno surdo, da participação da família na sua vida escolar e na insuficiência de recursos materiais e humanos para o atendimento efetivo dessa demanda legal, que é a inclusão.

Reconhece-se entre as participantes a importância de conhecer a realidade desses alunos, assim como a história de sua necessidade especial (em aspectos tais como: se foi congênita ou adquirida, com que idade se manifestou ou foi diagnosticada, se já recebeu algum tipo de atendimento especializado, entre outros). Reconhece-se também a importância dos cursos de capacitação para o desenvolvimento de metodologias de ensino adequadas ao atendimento do aluno surdo. Contudo, considera-se que tais prerrogativas fundamentais do atendimento escolar inclusivo não têm sido atendidas pelo sistema escolar no qual a escola se insere.

Tabela 1: Distribuição de UCEs pela classe Realidade Escolar de Inclusão, apreendida por meio de entrevistas com professoras

CLASSES	SUBCLASSES	DESDOBRAMENTOS	N	%
I REALIDADE ESCOLAR DE INCLUSÃO	1.1 Insuficiência de conhecimentos sobre o aluno surdo	1.1.1 Quanto à sua realidade/história (deficiência)	13	5,0
		1.1.2 Quanto a formas de trabalhar / se comunicar (capacitações)	68	26,0
	1.2 Participação da família	1.2.1 Presença	10	3,8
		1.2.2 Ausência	54	20,6
	1.3 Insuficiência de recursos	1.3.1 Materiais didáticos	16	6,1
		1.3.2 Acessibilidade	10	3,8
		1.3.3 Recursos humanos	28	10,7
	1.4 Proposta de uma educação global	1.4.1 Demanda social	41	15,6
		1.4.2 Delegação excessiva de responsabilidade ao professor	22	8,4
	TOTAL			262

FONTE: Resultado das entrevistas (2006)

Destaca-se nesta classe, que possui um total de 262 UCEs (53,4%), compondo, portanto, pouco mais da metade de todas as UCEs quantificadas neste estudo, a subclasse *Insuficiência de Conhecimentos sobre o Aluno Surdo*, com os desdobramentos *Quanto à sua realidade / história (deficiência)*, com N= 13 e %=5 e *Quanto a formas de trabalhar / se comunicar (capacitações)*, onde se concentra o maior número de UCEs no interior da classe (N= 68 e %=26). Em seguida, situam-se as subcategorias: *Participação da família*, incluindo os desdobramentos *Presença* (N= 10, %=3,8) e *Ausência* (N= 54, %=20,6); *Insuficiência de recursos*, incluindo os desdobramentos *Materiais didáticos* (N= 16, %=6,1) *Acessibilidade* (N= 10, %=3,8) e *Recursos humanos* (N= 28, %=10,7), além da subclasse *Proposta de uma educação global*, que se desdobra em *Demanda social* (N= 41, %=15,6) e *Delegação excessiva de responsabilidade ao professor* (N= 22 %=8,4).

Como exemplos de UCEs desta classe, podem ser citadas as seguintes:

Conhecer a realidade do aluno é importante [...] conhecer a linguagem de sinais, pois sem o conhecimento dela fica difícil trabalhar com os surdos (P1);

[...] tem que ter mais cursos para a área [...] o professor tem que se especializar naquela área que ele trabalha (P4);

É relativo, porque tem uns pais bem interessado, parceiros da gente, mas tem outros que não tão nem aí, eu conheci hoje a mãe de um aluno que está estudando comigo há dois anos (P4);

É muito difícil esse trabalho, a gente trabalha praticamente sem nada [...] a dificuldade vem do próprio aluno e do próprio estabelecimento porque não tenho material pra trabalhar (P5);

Eu olho para minha sala, os degraus, tem uma aluna que tem dificuldade para subir e para descer e precisa de duas pessoas para ajudar. É você ter acesso ao colégio (P4);

Não tem um apoio de um psicólogo, de uma pessoa que se dedique mais àquela criança, porque é um professor pra todos (P1);

Educar para mim não é só ensinar a ler e a escrever não / é um processo que inclui todos os argumentos da escola / da família / da sociedade (P2);

[...] a escola quer que o professor seja médico, psicólogo, pai, mãe, tudo é responsabilidade do professor [...] tão jogando tudo para o professor, e as outras pessoas tão fugindo da sua responsabilidade (P5)

Na classe II, evidenciam-se as práticas adotadas em sala de aula pelas entrevistadas, visando promover a participação dos alunos surdos nas atividades escolares e nas relações com os colegas ouvintes. Em suas falas, predominam os relatos do acolhimento da pessoa com NEE de maneira a evitar a discriminação por parte dos colegas, assim como da necessidade de adaptar o trabalho pedagógico às necessidades desses alunos. Essas adaptações acontecem nos níveis curricular (quanto aos conteúdos programáticos inerentes à série e seu sequenciamento), metodológico (quanto à forma de ensinar os conteúdos, estratégias de ensino) e avaliativo (quanto à mensuração e atribuição de conceito ao desempenho do aluno para avaliação da aprendizagem do aluno e reorientação da prática pedagógica do professor).

Tabela 2: Distribuição de UCEs pela classe Práticas em Sala, apreendida por meio de entrevistas com professoras

CLASSE	SUBCLASSES	DESDOBRAMENTOS	N	%	
II PRÁTICAS EM SALA	2.1 Acolhimento	-	19	35,2	
	2.2 Adaptações curriculares	-	7	13,0	
	2.3 Adaptações metodológicas	2.3.1 Uso da língua de sinais		10	18,5
		2.3.2 Estímulo à integração		6	11,1
		2.3.3 Diversificação de recursos		10	18,5
	2.4 Adaptações avaliativas	-	2	3,7	
TOTAL			54	100	

FONTE: Resultado das entrevistas (2006)

No interior desta classe, onde emergiram 54 UCEs (11% do total), observa-se uma maior freqüência das mesmas na subclasse *Acolhimento* (N=19 %=35,2), seguida da subclasse *Adaptações curriculares* (N=7 %=13).

Uma outra subclasse emergente nesta classe é *Adaptações metodológicas*, que se desdobra em *Uso da língua de sinais* (N=10 %=18,5), *Estímulo à integração* (N=6 %=11,1) e *Diversificação de recursos* (N=10 %=18,5). Ainda nesta classe encontra-se a subclasse *Adaptações avaliativas*, com N=2 e %=3,7.

Esta classe pode ser ilustrada pelas seguintes UCEs:

A gente acolhe, procura conversar com o aluno (P1);

[...] as atividades é tudo igual, agora a forma de trabalhar com o aluno é diferente, lógico, porque tem uma diferença (P2);

Eu trabalho com a língua de sinais e falando e dizem que é errado, mas eles gostam (P2)

[...] fazer com que eles se integrem, como um ajudar os outros (P2);

[...] para os D. A. tem que usar muitas figuras para aprendizagem (P3);

O currículo é igual, agora a avaliação não, faz uma avaliação do assunto mas na hora da avaliação a gente aceita mais, sabendo da defasagem do surdo, porque eles não formalizam uma frase igual a gente (P1).

Com 19,1% (N=94) de todas as UCEs quantificadas nesta análise, a classe III concerne à forma como as professoras vêem, e interpretam, o aluno surdo. Essa visão se manifesta de forma positiva em alguns aspectos, neutra em alguns, mas negativa em outros. Os aspectos negativos são os que concentram maior número de enunciados.

Tabela 3: Distribuição de UCEs pela classe Visão do Aluno Surdo, apreendida por meio de entrevistas com professoras

CLASSE	SUBCLASSES	DESDOBRAMENTOS	N	%
III VISÃO DO ALUNO SURDO	3.1 Positiva	3.1.1 Maior empenho	8	8,5
		3.1.2 Maior habilidade matemática	5	5,3
	3.2 Neutra	-	18	19,1
	3.3 Negativa	3.3.1 Dificuldades de aprendizagem	38	40,4
		3.3.2 Desinteresse pelos conteúdos	7	7,4
		3.3.3 Dificuldades de socialização	18	19,1
TOTAL			94	100

FONTE: Resultado das entrevistas (2006)

Evidencia-se nesta classe a subclasse *Positiva*, com os desdobramentos *Maior empenho*, com N= 8 e %=8,5 e *Maior habilidade matemática*, (N= 5 e %=5,3). Em seguida, situam-se as subcategorias *Neutra* (N= 18 e %=19,1), e *Negativa*, subclasse esta que concentra o maior número de UCEs desta classe em seus desdobramentos: *Dificuldades de aprendizagem* (N= 38, %=40,4); *Desinteresse pelos conteúdos* (N= 7 %=7,4) e *Dificuldades de socialização* (N= 18, %=19,1).

Figuram nesta classe UCEs como as seguintes:

Elas recebem com garra mesmo a inclusão e querem ir pra frente (P3);

O que há de comum é que na matemática eles têm facilidade (P1);

Eu acho que todos nós temos uma deficiência, ninguém é perfeito, de uma maneira ou de outra todos nós somos diferentes (P1);

[...] é uma aprendizagem mais lenta até devido a dificuldade que eles têm (P2);

[...] o que se oferece não corresponde aos interesses dele (P1);

[...] eles se isolam (P3).

Na classe IV, que concentra 81 UCEs (%=16,5 do total), as participantes refletem a sua compreensão a respeito do que vem a ser Educação Inclusiva. Algumas vertentes são enfatizadas nessa concepção que se baseia em suas vivências e experiências práticas no cotidiano escolar, quais sejam: o beneficiamento sobretudo dos ouvintes, pois dadas as adaptações metodológicas, curriculares e avaliativas, o ouvinte acabaria por levar vantagem no processo, inclusive em relação ao surdo; a proposta de igualdade de direitos de aprendizagem e participação na escola para todos os alunos, independente de suas NEE; a compreensão assistencialista da proposta e de que a inclusão trata-se de uma lei que existe apenas no papel, mas que, na prática, não encontra condições de se consolidar.

Tabela 4: Distribuição de UCEs pela classe Compreensão da Educação Inclusiva, apreendida por meio de entrevistas com professoras

CLASSE	SUBCLASSES	DESDOBRAMENTOS	N	%
IV COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	3.1 Benefício para os ouvintes	-	11	13,6
	3.2 Igualdade de direitos na escola	-	20	24,7
	3.3 Assistência	-	21	25,9
	3.4 Lei que fica no papel	-	29	35,8
TOTAL			81	100

FONTE: Resultado das entrevistas (2006)

Observa-se na tabela 4, representativa da classe IV, as subclasses *Benefício para os ouvintes* (N= 11 e %=13,6); *Igualdade de direitos na escola* (N= 20 e %=24,7); *Assistência* (N= 21 e %=25,9) e *Lei que fica no papel* (N= 29 e %=35,8). Esta última subclasse é a que contém o maior número de UCEs no interior da classe.

Alguns exemplos de UCEs correspondentes a esta classe são:

Até os ouvintes recebem com mais facilidade o assunto, são mais beneficiados com o assunto porque é mais detalhado a explicação (P1);

É que o aluno que tenha deficiência, seja ela qual for, eles tenham os mesmos direitos e seja tratado como qualquer aluno (P2);

[...] você tem que ter amor pra trabalhar, paciência, cautela, gostar (P4);

[...] muita coisa fica só no discurso, né? Porque eu acho que inclusão tá muito distante de acontecer (P2).

Os enunciados proferidos pelas participantes deste estudo a respeito da inclusão dos alunos surdos nas classes regulares onde atuam evidenciam a dicotomia entre o que preconiza a orientação inclusiva adotada nas diretrizes educacionais em vigor e a realidade escolar pública, marcada pela ausência dos recursos mínimos para que se possa efetivar essa proposta.

Assim sendo, o que se constata no cotidiano escolar é uma integração (obrigatória) do aluno surdo, mas que nem sempre significa inclusão, pois o despreparo dos professores para lidar com essa NEE, a falta de recursos materiais e de apoio profissional especializado para dar suporte ao professor e ao aluno (psicólogo, fonoaudiólogo, entre outros), além da ausência da família na vida escolar da criança, são alguns dos fatores que compõem um abismo existente entre o aluno surdo e a inclusão propriamente dita na escola regular.

A inclusão de crianças surdas, portanto, não pode ser vista como algo independente dessas questões estruturais, mas consiste em um conceito relacional, isto é, que só pode ser compreendido e interpretado em relação a contextos e

questões sociais mais amplas, remetendo, inclusive, a ideologias e visões de mundo historicamente arraigadas nas sociedades. Isto será discutido no tópico a seguir.

5.2 Inclusão da criança surda na escola regular: um conceito relacional

A inclusão de crianças surdas nas escolas regulares, especialmente nas públicas, que são maioria no sistema educacional brasileiro, consiste em uma problemática que se relaciona com diversos aspectos dos segmentos mais amplos dessa sociedade. Discutir essa questão no espaço que compreende o que está dentro dos muros da escola é incorrer no erro de compreender esse processo ainda inacabado de maneira reducionista.

Trata-se de um processo inacabado, não por ignorar a dinâmica que ele exige e sempre irá exigir, uma vez que as diferenças, as necessidades, demandam sempre novas adaptações e mudanças, não sendo esse processo passível de chegar a certo nível de estagnação. Considera-se inacabado em seu aspecto mais básico, que é a própria garantia de participação da criança surda na vida escolar da classe regular. Sem isto, nenhuma das outras metas de inclusão pode ser atingida.

Não se garantiu, ainda, às crianças, essa participação mínima, pois a matrícula destas na escola não impede a sua segregação mesmo dentro da escola, na intimidade da sala de aula e, muitas vezes, no âmbito restrito de sua relação com o professor e com seus colegas de turma. Assim sendo, a discriminação que marca as relações sociais dessas crianças fora da escola se reproduz dentro dessa instituição, como o reflexo de um preconceito arraigado e difundido socialmente, presente na própria visão de mundo dos grupos em todos os segmentos sociais.

Neste sentido, Gardou (2003, apud SANCHES, 2003) afirma que o sistema educativo não tem sabido responder aos desafios que para eles representa a verdadeira cultura da inclusão que passa pela alteração das representações em relação à diferença, pela incrementação de uma verdadeira e não camuflada diferenciação, pela flexibilidade dos itinerários educativos, pelo direito à socialização através das aprendizagens, pela necessidade de formação para a inclusão, pelo

entrecruzamento de competências profissionais, afirma-se que o sucesso da inclusão escolar passa por uma profunda transformação da escola e pela erradicação das suas violências, a maior das quais é o afastamento dos mais frágeis, tendo a promoção de uns e a exclusão de outros.

O conceito de inclusão, portanto, se relaciona com formas de pensar e agir historicamente construídas pela sociedade brasileira, reforçadas pelos discursos que circulam nos mais diversos veículos de comunicação. Uma forma de compreender a surdez que começa na construção de valores nas relações familiares e também na própria escola. Assim configurada, a educação inclusiva não é uma questão apenas escolar, mas que remete a todos os ambientes educativos: a família, a rua, o trabalho, a igreja, a mídia, entre outros.

Falar em inclusão escolar é, portanto, falar em inclusão social, e não se pode separar uma coisa da outra, sob pena de se fazer apenas uma falsa inclusão, que só existe no nível burocrático, como dizem as participantes deste estudo, “que só existe no papel”. A superação desse paradoxo, em que o ideal não se consolida no real, isto é, em que a realidade escolar não reflete os ideais inclusivos de igualdade de direitos e respeito às diferenças, demanda ações políticas.

Para Caiado (2003) existe um descompasso entre o que é proposto pela lei (Educação inclusiva ideal) e a prática da Educação Inclusiva na realidade educacional do Brasil (educação inclusiva real), dificultando os aspectos positivos da inclusão educacional. Para o referido autor, as diretrizes afirmam a necessidade de uma política pública explícita e vigorosa que reconheça a pessoa especial enquanto cidadão e com direito a escola inclusiva. Contudo, na prática percebe-se que as instituições de ensino não possuem estrutura para receber esses alunos, nem no que tange a questão física da instituição, nem com relação aos profissionais. Estes últimos não estão preparados para atuar nessa área, necessitando assim de capacitações para trabalhar esse contexto.

O desenvolvimento de estratégias de inclusão que possam ser implementadas mediante políticas públicas são um ponto fundamental para que se ultrapasse essa dicotomia. Entretanto, não é possível colocar em prática essas estratégias sem que se disponha dos recursos necessários para tanto: formação

(básica e continuada) e capacitação constante e adequada para os professores; suporte a esses profissionais e aos alunos por meio da interação com outros profissionais (fonoaudiólogo, psicólogo, entre outros), como evidenciado nesta fala da participante 1: "*Não tem um apoio de um psicólogo, de uma pessoa que se dedique mais àquela criança, porque é um professor pra todos*". Segundo as professoras, faltam tanto os materiais didáticos básicos, como livros, quanto aqueles que são necessários para um trabalho mais direcionado às demandas específicas dos alunos surdos (multimeios).

Relatos desses problemas estão presentes, tanto na literatura consultada para fundamentar este estudo quanto nas falas das participantes sobre a temática aqui discutida. Nas falas das professoras, evidencia-se a insuficiência reconhecida dos próprios conhecimentos, tanto a respeito das necessidades do aluno surdo quanto da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), o que prejudica tanto a efetividade das intervenções pedagógicas voltadas para esse aluno quanto a própria interação professor-aluno. Isto fica evidente quando os participantes afirmam que "*Conhecer a realidade do aluno é importante [...] conhecer a linguagem de sinais, pois sem o conhecimento dela fica difícil trabalhar com os surdos*" (P1); "*[...] tem que ter mais cursos para a área [...] o professor tem que se especializar naquela área que ele trabalha*" (P4).

Como se percebe nessas falas, o acesso a cursos de capacitação é a saída apontada para essa barreira comunicativa entre os atores do processo educativo formal e também em termos de metodologias de ensino, uma vez que nem sempre se pode utilizar uma mesma metodologia para todas as crianças.

Teixeira (2004) verificou em um estudo que os conteúdos da disciplina Psicologia da Educação, tanto em faculdades privadas como em faculdades públicas não tratam do tema da educação especial. Assim, os professores apresentam dificuldades para compreender o termo inclusão (DAMIÃO, 2001), tornando-se assim, necessário repensar a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, salientando que essa formação deve contemplar a análise reflexiva do cotidiano (CARNEIRO, 1999).

Já numa investigação realizada por Chaves (2002), quando frente à possibilidade de receber alunos especiais, os docentes sentem-se despreparados para trabalhar com estes alunos, afirmam que caso ocorra essa situação, não terão apoio teórico nem prático e que a inclusão, nestas condições, tende a se tornar exclusão. Esses resultados foram corroborados por Pagotti e Teixeira (2005), que observaram que os professores não se sentem preparados para atender adequadamente às necessidades do educando.

Um outro fator apontado pelas professoras como determinante do êxito do trabalho inclusivo é a participação da família na vida escolar da criança. Nesse aspecto, considera-se que, na maioria dos casos, os pais negligenciam os filhos na escola, estando ausente formal e fisicamente desse ambiente: *"É relativo, porque tem uns pais bem interessado, parceiros da gente, mas têm outros que não tão nem aí, eu conheci hoje a mãe de um aluno que está estudando comigo há dois anos"* (P4).

O trabalho inclusivo encontra barreiras relativas aos recursos mínimos necessários à sua realização, como se pode observar nas afirmações: *"É muito difícil esse trabalho, a gente trabalha praticamente sem nada [...] a dificuldade vem do próprio aluno e do próprio estabelecimento porque não tenho material pra trabalhar"* (P5) e *"Eu olho para minha sala, os degraus, tem uma aluna que tem dificuldade para subir e para descer e precisa de duas pessoas para ajudar"* (P4). Esse dado também foi encontrado por Chaves (2002) em estudo com professores que relatavam que as escolas ainda não dispõem de estruturas físicas e equipamentos para incluir e integrar o aluno portador de necessidades especiais.

Mesmo com todas essas impossibilidades, reconhece-se a exigência de que o professor, como representante básico da escola formal, responda pela educação das crianças nos seus mais diversos aspectos: *"[...] a escola quer que o professor seja médico, psicólogo, pai, mãe, tudo é responsabilidade do professor [...] tão jogando tudo para o professor, e as outras pessoas tão fugindo da sua responsabilidade"* (P5). As participantes consideram excessivas as exigências sociais feitas ao professor, chamando a atenção para o fato de que o processo educativo depende também de outras instâncias sociais, como afirma a participante

dois: *“Educar para mim não é só ensinar a ler e a escrever não / é um processo que inclui todos os argumentos da escola / da família / da sociedade”*.

Não obstante todas essas impossibilidades apontadas, é prerrogativa legal de que as professoras recebam crianças com as mais diversas necessidades especiais em suas salas regulares. Diante disto, cabe a elas desenvolver estratégias de inclusão, mesmo sem que isso tenha sido contemplado durante a sua formação básica e mesmo que não se tenha acesso a cursos de capacitação voltados para esse tipo de atendimento.

A inclusão dessas crianças não se reduz à acolhida delas em sala, que é descrita em UCEs como *“A gente acolhe, procura conversar com o aluno”* (P1), mas implica adaptações curriculares, metodológicas e avaliativas para que a criança participe e permaneça na escola: *“[...] as atividades é tudo igual, agora a forma de trabalhar com o aluno é diferente, lógico, porque tem uma diferença”* (P2); *“Eu trabalho com a língua de sinais e falando e dizem que é errado, mas eles gostam”* (P2); *“[...] para os D. A. tem que usar muitas figuras para aprendizagem”* (P3).

As participantes reconhecem a importância de suas ações no sentido de promover a integração entre os alunos, como se pode observar no enunciado *“(...) fazer com que eles se integrem, como um ajudar os outros”* (P2). Entretanto, essas ações muitas vezes esbarram com conflitos entre os alunos, situações em que as professoras observam comportamentos discriminatórios.

Um aspecto que merece atenção, em se tratando de questões de preconceito e discriminação, é a própria postura das professoras diante de seus alunos surdos. Ora se afirma a igualdade de todos, a tal ponto que se negam as diferenças individuais, ora se reforça a existência de diferenças segundo as quais os que não ouvem ficam em desvantagem. É o que se observa no seguinte enunciado: *“O currículo é igual, agora a avaliação não, faz uma avaliação do assunto, mas na hora da avaliação a gente aceita mais, sabendo da defasagem do surdo, porque eles não formalizam uma frase igual a gente”* (P1). Deste ponto de vista, o parâmetro de avaliação, por exemplo, das produções escritas do surdo, é a forma de escrita dos ouvintes. Sabe-se que a gramática da LIBRAS é diferente da gramática da língua portuguesa em alguns aspectos, como na ausência de algumas conjunções, dos

artigos e conectivos, de modo que não se pode corrigir essas produções segundo as regras da gramática feita para os que ouvem. Diferenças como essas são tidas, no momento da correção, como erros oriundos de uma “defasagem” inerente à surdez.

A visão positiva que algumas professoras expressam a respeito do aluno surdo refere-se a aspectos motivacionais *“Elas recebem com garra mesmo a inclusão e querem ir pra frente”* (P3) e de certas habilidades específicas atribuídas a esse tipo de aluno *“O que há de comum é que na matemática eles têm facilidade”* (P1). Algumas participantes se posicionam de maneira neutra, adotando um discurso considerado como “politicamente correto”, em que a noção de deficiência é relativizada: *“Eu acho que todos nós temos uma deficiência, ninguém é perfeito, de uma maneira ou de outra todos nós somos diferentes”* (P1). Em alguns enunciados, as diferenças nas formas de aprender decorrentes das necessidades especiais e diferenças individuais, chegam a ser negadas, afirmando-se que o aluno surdo é “normal”, como qualquer outro.

Esse discurso esconde um perigo sutil, mas que pode trazer graves conseqüências, pois negar as diferenças individuais de formas de aprender, especialmente no caso das crianças surdas, pode resultar na desconsideração dessas diferenças na elaboração e emprego de metodologias de ensino específicas para cada caso. Em outras palavras, que se nivele a todos (com ou sem NEE) como se aprendessem da mesma forma. Este é um dos pontos críticos da inclusão em escolas regulares: o mesmo tratamento metodológico dado a todos, desconhecendo e/ou muitas vezes desconsiderando as necessidades individuais. Se contrapondo a essa concepção, Werneck (1997) afirma que incluir não é tratar a todos igualmente, pois as pessoas são diferentes. Para que o ensino alcance os mesmos objetivos, alunos diferentes terão oportunidades diferentes, pois incluir é abandonar estereótipos, ou seja, abrir mão das generalizações.

O aluno surdo, por não compartilhar de algumas das características dos ouvintes, recebe diversos estigmas, como o do aluno lento na aprendizagem *“(...) é uma aprendizagem mais lenta até devido a dificuldade que eles têm”* (P2); desinteressado *“(...) o que se oferece não corresponde aos interesses dele”* (P1) e que não consegue se socializar *“(...) eles se isolam”* (P3).

Assim pautada, o que seria, na prática, essa educação inclusiva? As participantes se questionam em relação a isso e esse questionamento permeia diariamente o seu trabalho. Esta é uma questão angustiante, pois existe uma cobrança para que se executem tarefas para as quais as profissionais têm consciência de que não estão preparadas. O que lhes resta é encontrar formas de trabalhar que possam atender a todos. Uma delas é um maior detalhamento das explicações, com utilização de mais recursos visuais, o que acaba por beneficiar também o aluno ouvinte *“Até os ouvintes recebem com mais facilidade o assunto, são mais beneficiados com o assunto porque é mais detalhado a explicação”* (P1). Contudo, essa constatação possui outra face, evidenciada nos enunciados das participantes (anexo 1): a de que esta é mais uma situação em que os ouvintes levam vantagem em relação aos não-ouvintes.

É importante salientar que o grupo de professoras compartilha de uma visão positiva da proposta e dos ideais da inclusão. Suas queixas referem-se à falta de condições objetivas para que essa proposta seja concretizada. A inclusão é, pois, compreendida como a garantia ao direito à educação formal, escolar, a todos. *“É que o aluno que tenha deficiência seja ela qual for, eles tenham os mesmos direitos e seja tratado como qualquer aluno”* (P2). A igualdade de direitos é um ideal bastante mencionado e valorizado pelas participantes.

Mantoan (1998) afirma que a educação inclusiva exige mudanças tanto nos aspectos pedagógicos como físicos do ambiente escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de constituir o sistema educacional, considerando as necessidades de todos os alunos e estruturando em função dessa necessidade. A inclusão causa uma mudança, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades escolares, mas apóia todos, sejam professores, familiares, alunos, para que ao final os objetivos planejados sejam alcançados com sucesso. Assim, esse processo implica na presença de um profissional que adapte as práticas pedagógicas utilizadas às necessidades dos alunos.

Diante das adversidades profissionais nesse sentido, são desenvolvidas também estratégias de resistência, ou seja, justificativas às quais recorrem as professoras para permanecerem em um trabalho tão difícil, do seu ponto de vista. Nesse sentido, predominam argumentos que remetem a uma visão humanista/

assistencialista do trabalho inclusivo nas condições anteriormente descritas: “(...) *você tem que ter amor pra trabalhar, paciência, cautela, gostar*” (P4). Como exemplificado nesta fala, a valorização do ser humano e do trabalho que se realiza em prol dele se faz presente no discurso das participantes.

Em que pese essa visão humanista, o trabalho com as crianças surdas adquire também, nas falas das participantes, uma conotação assistencialista, significando uma espécie de “caridade” que se faz pelos que mais precisam, uma espécie de defesa dos mais fracos. Essa visão, embora possa ser, muitas vezes, bem intencionada, encerra uma forma de preconceito e, como tal, pode gerar condutas de discriminação. O próprio excesso de proteção, seja na família ou na escola, que pode ser decorrente dessa postura consiste em uma forma de discriminar.

Sobre essa questão Barby (2005) afirma que a escola “(...) *não é a instituição caridosa que recebe a missão de ensinar o deficiente, nem o professor é o missionário de plantão nem o aluno incluído precisa de caridade. A inclusão trata-se de um processo construído em conjunto, a partir de uma relação de trocas, onde todos agem em prol de um objetivo comum, a educação de qualidade para todos* (p. 43)”.

São comuns as discussões teóricas sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, como se este fosse um fenômeno isolado, uma questão de “boa vontade” dos professores, ou apenas uma temática do âmbito das teorias e políticas educacionais. Isto demonstra a predominância ainda existente de uma visão reducionista da questão. Esta é uma das razões pelas quais ainda não se realizaram as mudanças estruturais nos sistemas educacionais necessárias à consolidação efetiva da orientação inclusiva.

Enquanto essa questão não for compreendida, e aceita, em profundidade por todos os segmentos sociais, principalmente os setores capazes de subsidiá-la materialmente, ela não receberá os incentivos de que precisa para acontecer. Assim se caracteriza o momento histórico em que se encontra essa proposta, como afirmam as participantes deste estudo: “(...) *muita coisa fica só no discurso, né? Porque eu acho que inclusão tá muito distante de acontecer*” (P2).

Particularmente com relação aos surdos, Loureiro e Santos (2002), concluem que incorporar efetivamente os deficientes auditivos no sistema sócio-educacional vigente é uma tarefa um tanto árdua, já que sua classe é impropriamente denominada de “classe desprivilegiada” ou “desfavorecida” por serem considerados “diferentes”. Por muitas vezes, pela incompreensão e ignorância sobre o assunto, esquece-se que o surdo é apenas um deficiente auditivo, capaz de desenvolver, com o auxílio dos outros órgãos, habilidades básicas nas áreas social, de auto-ajuda e visual, necessitando para tanto que lhe dêem condições específicas, sob a orientação de profissionais especializados e com o apoio da família, que é de fundamental importância para o seu desempenho.

Tendo sido alcançados os objetivos de análise que foram definidos para este trabalho, observa-se o delineamento de um perfil das condições de inclusão de uma escola pública regular. Embora esses dados, obviamente, não possam ser generalizados, acredita-se que essa realidade se assemelha, em muitos aspectos, à de outras escolas com as mesmas características, inseridas em uma sociedade que ainda está em busca do verdadeiro sentido da inclusão.

A partir de todas essas discussões, considera-se que o conceito de inclusão é relacional, não somente por estar inscrito, e depender, das mais diversas instâncias sociais (políticas, econômicas, científicas, familiares), mas por atravessar todas as relações sociais que se travam nessas instâncias e em todos os seus segmentos. Adotar uma postura verdadeiramente inclusiva significa, portanto, adotar novas posturas, novas formas de compreensão e ação, e essas mudanças começam dentro de cada ser humano.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A problemática da inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais como a surdez na rede escolar brasileira é uma realidade complexa, pois se relaciona com as ações dos mais diversos segmentos sociais, desde os ambientes familiares, passando pelos grupos sociais como a vizinhança até chegar aos ambientes políticos formalizados e legitimados, onde se tomam as decisões e onde se legisla e administra a mudança de paradigma educacional exigida para que se efetivem as propostas de inclusão.

Não seria possível, portanto, abarcar todos os aspectos dessa temática neste estudo, tampouco esgotar a discussão acerca dos entraves ao trabalho pedagógico inclusivo com os quais se deparam todos os dias os professores de classes regulares que recebem alunos especiais, como é o caso das crianças surdas. O mapeamento dos pontos críticos que definem essa dicotomia entre a legalidade e a realidade, tão recorrentes no discurso das participantes, exige uma gama muito maior de estudos, para que se possa tecer uma rede de informações através da qual seja possível uma melhor compreensão do fenômeno. Sem essa compreensão não se pode realizar intervenções efetivas para a melhoria desse quadro de um processo de inclusão que se sedimenta de maneira cada vez mais burocrática, como dizem as próprias professoras que deste estudo participaram: algo que continua sem sair do papel.

Apesar de sua importância, a produção bibliográfica existente acerca da temática específica da inclusão de crianças surdas na escola regular ainda é pequena. Pretende-se, pois, com este estudo, fundamentar futuras pesquisas na área, tanto no que diz respeito aos aspectos de construção teórica quanto no tocante à metodologia empregada. Além disto, apesar de os dados aqui descritos e analisados não serem generalizáveis, dado o caráter exploratório e descritivo desta pesquisa, podem compor futuros estudos comparativos, que podem ser realizados em diferentes localidades e com alunos portadores de diferentes necessidades especiais.

Reconhecem-se, evidentemente, as limitações metodológicas para abordagem de um objeto de estudo tão complexo e multifacetado. Diante disto, evidencia-se a importância da utilização de diversas metodologias no campo qualitativo e quantitativo, e na interseção dos dois (abordagem multimétodo), para a

obtenção de dados que possam ampliar a gama de conhecimentos sobre as possibilidades e impossibilidades de inclusão impostas por um sistema educacional que ainda não atende adequadamente às demandas de aprendizagem e participação escolar das crianças que não ouvem.

A esse respeito, o que se observa no discurso das participantes é uma insatisfação generalizada com as condições de trabalho existentes, em confronto com a exigência legal de que essas crianças estejam na escola regular, participando e aprendendo como todas as demais. Em um contexto em que os recursos são insuficientes mesmo para o trabalho com crianças que ouvem, o despreparo profissional para atender às especificidades didáticas do processo ensino-aprendizagem junto ao aluno surdo agravam ainda mais a questão. Nesse sentido, aponta-se para a necessidade de apoio humano (profissional especializado para dar suporte) e material, uma vez que os recursos visuais dos quais se dispõe na escola são insuficientes. Mesmo a elaboração desses materiais com material alternativo torna-se difícil, uma vez que normalmente essas professoras acumulam uma extensa jornada de trabalho para compensar a defasagem salarial.

Diante de todas essas dificuldades, não se pode negar o esforço dessas profissionais em fazer com que esses alunos realmente tomem parte nas situações de aprendizagem, apesar de se depararem constantemente com problemas com os quais não foram preparadas para lidar. A insegurança e as dificuldades de compreensão das necessidades desses educandos são aspectos que permeiam todo esse processo, e que figuram claramente nas falas das participantes.

Espera-se que o presente estudo, no conjunto de pesquisas que desbravam esse caminho ainda pouco explorado que é o da realidade escolar de inclusão (ou exclusão), contribua para o arcabouço teórico acerca das questões de atendimento às necessidades educacionais especiais das crianças surdas. Espera-se também que possa contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a melhoria do atendimento desses alunos nas escolas regulares, oferecendo subsídios para novas posturas e ações pedagógicas em função não apenas de uma escola inclusiva, mas de uma sociedade inclusiva.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Educação para todos: torna-la uma realidade. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. (orgs.). **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural, 1997.

BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado. **Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino: o pensar dos futuros professores**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPr, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Presses Universitaires de France, 2002.

BAUMEL, R. C. R. C. Escola inclusiva: questionamentos e direções. In: BAUMEL, R. C. R. C. & SEMEGHINI, I. (orgs.) **Integrar / incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05/10/1988. Brasília (DF): Senado federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, Seção 1E, p. 39-40, 14 de setembro de 2001.

CAIADO, K. R. M. **Transversalidade e inclusão: desafio para educador**. SENAC, 2003.

CARMO NETO, Honório. **Percepção de educadores quanto à inclusão integração de crianças e jovens com necessidades especiais**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

CARNEIRO, Rogéria C. Alves. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação de Mestrado. UERJ. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1999.

CASTRO, A. M. **Formação de Professores e a Escola Inclusiva**. São Paulo: Integração, vol 11, pp. 6-11, 2002.

CHAVES, Honame. **Inclusão: qual a situação do professor?** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jandaia do Sul. Paraná. 2002.

CICCONE, M. **Comunicação Total**. Introdução, Estratégias a Pessoa Surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CORTESÃO, L.; STOER, S. 1997. Investigação-acção e produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação intermunicipal. Educação, Sociedade e Culturas In SANCHES, Isabel. **Revista Lusófona de Educação**, n. 5, 2005.

COSTA, M. P. **O deficiente auditivo: aquisição da linguagem, orientações para o ensino da comunicação e um procedimento para o ensino da leitura e escrita.** São Carlos (SP): EDUFSCar, 1994.

DAMIÃO, Carlos Roberto Torres. **Educação Especial: visão de professores e psicólogos.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo. 2001.

DAVIDOFF, L. **Introdução à Psicologia.** São Paulo: Makron Books, 2001.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. IN: NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto: Editora porto, 1991.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B. e FARIA, L. C. M. **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB.** Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis (RJ): Vozes, 1991.

FRAGELLI, Patrícia Maria (2005). **A proposta Política de um Município para a Inclusão Escolar: Um Tema Vários Olhares.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos (SP): UFSCar, 178 p.

GARCIA, C. M. **Formação de professoras para uma mudança educativa.** Lisboa: Porto Editora, 1996.

GARDOU, C. A inclusão social das crianças e adolescentes em situação de handicap: uma necessária revolução cultural ou do homo sapiens ao homo sociais, In SANCHES, Isabel. **Revista Lusófona de Educação**, n. 2, 2003.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil.** Revista Integração. Brasília, 2003.

LIMA, M. C. M. P. **Avaliação de fala de lactentes no período pré-linguístico: uma proposta para triagem de problemas auditivos.** Tese de Doutorado em Neurociências. Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, Campinas (SP), 1997.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

LOUREIRO, M. A. R. e SANTOS, M. D. J. M. **Educação Especial: Inclusão do deficiente em turmas regulares.** Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Pedagogia. UNAMA. Belém (PA), 2002.

MACHADO, Luciene Fusca. **Identidade e metamorfose de professores da rede regular de ensino**: descobrindo-se a educação inclusiva. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.2001.

MANTOAN, M. T. E. **Educação escolar de deficientes mentais**: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. n. 46, p. 93 – 107. Cadernos Cedes, 1998.

MARTINS, I. & BICUDO, M. A. **A Pesquisa em Psicologia**: fundamentos e recursos básicos. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1994.

MC LAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Rio de Janeiro: Cortez, 1998.

MEC, Ministério de educação e Cultura. **Encaminhamento de alunos do ensino regular para atendimento especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

MEIJER, J. W. **Intégration scolaire et pratiques pédagogiques**. Agence européenne pour lè développement de l'éducation dès personnes présentane dès besoins particuliers, 2003.

MENDES, E. G. **Raízes históricas da educação inclusiva**. Marília (SP): Mimeo, 1998.

MERCH, L. M. (1998). **O que é Educação Inclusiva**. Disponível em: <www.inclusao.com.br/index_.htm>. Acesso em: 07/05/2006.

MIRANDA, T. G. (2004) **Educação Especial no Marco Currículo Escolar**. Disponível em: <www.faced.ufba.br/~nepec/noesis1/theres.htm>. Acesso em: 09/02/2006.

PAGOTTI, Antonio Wilson; TEIXEIRA, Adriana Cristina. **Inclusão Escolar**: O que Dizem as Professoras que Trabalham em Salas Inclusivas? Comunicações. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep. Ano 12, n. 1, 2005.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

QUADROS, Ronice Miller. Situando as Diferenças implicadas na Educação de Surdos: Inclusão / Exclusão. In **Revista Ponto de Vista**, UFSC. n. 4. 2002.

RIBAS, João B. Cintra. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Nova Cultural / Brasiliense, 1985.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROLDÃO, M. C. 2003. Diferenciação curricular e inclusão. Em David Rodrigues (org.). Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade. In SANCHES, Isabel. **Revista Lusófona de Educação**, n. 5, 2005.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: EDUA, 2002.

SACALOSKI, M.; ALAVARSI, E.; GUERRA, G. R. **Fonoaudiologia Escolar**. São Paulo: Lovise, 2000.

SANCHES, Isabel. A inclusão social das crianças e adolescentes em situação de handicap: uma necessária revolução cultural ou do homo sapiens ao homo sociais,. **Revista Lusófona de Educação**, n. 2, 2003

_____. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, n. 5, 2005

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

_____. Como chamar as pessoas que têm deficiência. In: _____. **Vida independente: História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2003. p 12-16.

SAWAIA, B. (org.) **As artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Dimensão, 1998.

_____. Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, A. P. M. (2004) **Educação para Portadores de Deficiências**. Disponível em: <www.polis.org.br/banco_de_experiencias_interna.asp?codigo=81>. Acesso em: 12/04/2006.

STAINBACK, S. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STANCEY, J. **Can There Be a Feminist Ethnography?** Women's Studies International Forum, Editora Nacional, 1988.

TEIXEIRA Adriana Cristina. **Integração e inclusão de pessoas com necessidades especiais e a contribuição da disciplina psicologia da educação na formação docente**. 2004. 127f. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário do Triângulo. Uberlândia.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**. Necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1994.

VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos; CASTRO, Marcos Paulo de Assis; MONTE, Magda Souto Rosa do. **A Inclusão de Pessoas Surdas no Ensino Superior**. Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 2005.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

XAVIER, A. G. P. Técnica e Política: A competência Docente na Proposta Inclusiva. **Revista Integração**. Trimestral, Brasília-DF, 2002.

ZYCH, Anízia da Costa. **Reflexão sobre a educação escolar dos surdos**. ANALECTA. Paraná, v. 4, n 2, p. 121-126, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A**INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS****I. Dados de identificação**

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Série(s) que leciona: _____
4. Idade dos alunos surdos: _____
5. Tempo de trabalho com crianças surdas: _____

II. Roteiro de entrevista

1. Conhecimentos necessários para se trabalhar com crianças especiais?
2. Apoio recebido para executar o trabalho com as crianças especiais?
3. Conhecimento da existência da proposta para a Educação Inclusiva e participação em sua elaboração?
4. Fatores que interferem na exclusão de alunos incluídos?
5. Proposta da educação inclusiva traçada para a Rede Municipal de ensino?
6. Como surgiu a implantação da proposta das crianças especiais em Escolas Regulares da Rede Municipal?
7. Procedimento para receber um aluno com deficiência auditiva?.
8. O fazer pedagógico do professor com alunos especiais com deficiência auditiva e os alunos ditos normais?
9. Dificuldade encontrada no trabalho com crianças especiais deficientes auditivas?
10. Trabalho pedagógico utilizado junto aos alunos e pais?
11. Os pais contribuem ou impedem nas atividades exercidas pelos educadores?
12. Percepção do trabalho com o aluno normal e o especial com deficiência auditiva?
13. Qual o real sentido de EDUCAR para esta escola, se ele é atingido, justifique?
14. Diante de sua experiência profissional, quais os pontos em comuns e as desigualdades encontradas, na realização de tarefas das crianças especiais e as ditas "normais"?
15. Quais os objetivos desta instituição?

16. Qual ou quais os objetivos institucionais declarados para a educação inclusiva?
17. Qual a sua percepção de educação inclusiva?
18. Nomeie pontos de diferença entre deficiente auditivo e uma criança dita normal?
19. Qual o significado de ser deficiente para você?

APÊNDICE B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Na qualidade de aluna de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia, pretendo realizar um estudo intitulado “INCLUSÃO IDEAL E INCLUSÃO REAL: estudo de caso com professoras de crianças surdas em uma escola regular de João Pessoa - PB”.

Este estudo tem como objetivo analisar as condições de inclusão educacional de alunos surdos em uma escola regular, a partir de relatos de professoras que vivenciam essa prática.

Desse modo, solicito sua colaboração, que será de grande importância para a realização deste estudo. Por isso venho pedir o seu consentimento para realizar uma entrevista gravada, dando-lhe garantia de que seu nome será mantido em sigilo, bem como as informações fornecidas, e também a livre decisão de participar ou desistir em qualquer momento da pesquisa.

Declaro estar ciente dos objetivos desta pesquisa e aceito participar da mesma, com a liberdade de retirar o meu consentimento.

Assinatura do participante

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer dúvida ou esclarecimento.

Kyssia Augusto de Queiroz Lima
Pesquisadora

CARTA DE CESSÃO

João Pessoa, _____ de _____ de 2007.

Eu, (nome completo, estado civil, documento de identidade) declaro para os devidos fins que cedo os direitos da minha entrevista, gravada data(s) da entrevista para a Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia, na pessoa da Mestranda Kyssia Augusto de Queiroz Lima ser usada com as limitações relacionadas abaixo.

Da mesma forma, estendo os limites a terceiros, ficando vinculado o controle a Universidade Federal da Paraíba que terá a guarda da mesma.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, sobrescrevo a presente, que terá minha forma reconhecida em cartório, obedecendo aos seguintes limites:

1. De partes (citar claramente as partes que não podem ser ouvidas, indicando inclusive se devem ser apagadas da cópia original ou apenas das colocadas a público);
2. De prazos (citando se há limitação de tempo para a sua liberação);
3. De pessoas ou grupos que não devem ter acesso à fita.

Caso não tenham sido especificados limites fica autorizado o uso integral, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

Assinatura do participante

ANEXO

ANEXO A

CORPUS CATEGORIZADO (Total de UCEs quantificadas= 491)

CLASSES	SUBCLASSES/DESDOBRAMENTOS
<p>I REALIDADE ESCOLAR DE INCLUSÃO</p>	<p>1.1 Insuficiência de conhecimentos sobre o aluno surdo:</p> <p>1.1.1 Quanto à sua realidade/história (deficiência):</p> <p>Conhecer a realidade do aluno é importante/ procura conversar com o aluno/ com a família/ procurar fazer uma avaliação do nível deles/ o nível de cultura deles/ começar a trabalhar com eles/ para isso precisa ter o mínimo de conhecimento para se comunicar com aquele aluno/ conhecer a história do surdo/ conhecer o nível de audição do surdo que é muito importante para o seu trabalho/ a gente nunca tem audiometria de um aluno/ quando a gente quer saber o nível de audiometria de aluno eu trabalho com material sonoro para saber se ele escuta mais do lado esquerdo ou direito/ a distância para saber se ele ouvia mais de perto ou mais de longe/ É importante demais o professor saber, conhecer o aluno como um todo/ N=13</p>

**1.1.2 Quanto a formas de trabalhar/
se comunicar (capacitações):**

tem que falar com língua de sinais/ ter o conhecimento específico para trabalhar/ no caso dos surdos conhecer a linguagem de sinais/ sem o conhecimento dela fica difícil trabalhar com os surdos/que o profissional que trabalhe com ele tenha capacidade para desenvolver um trabalho de qualidade/ para isso precisamos (...) de muita reciclagem/ apoio que nós não temos/ Passou o ano e já ta terminando, praticamente o que foi oferecido pela escola, dentro desses termos?/ Ele tem que se qualificar através de cursos/ sempre se reciclando/ precisa de adaptação/ de professores bem especializado para trabalhar com esses alunos/ que não tenha conhecimento da deficiência em qualquer nível do aluno fica difícil/ o professor tem que se especializar naquela área que ele trabalha/ Eu conheço/ foi um curso dado pelo Estado Municipal sobre a educação inclusiva/ seminário/ Participou mas não elaborou/ não é só devido a falta de capacitação dos professores/ tem que ter mais cursos para área em todos os aspectos com

	<p>D.A/ a gente tem que capacitar aquela professora para trabalhar com elas/ aquele serviço realmente vai evoluir/ você vê o resultado/ Só com os alunos/ Deveria ser com professores capacitados/ o professor tinha que ser valorizado/ nem todo mundo ta preparado para trabalhar com eles/ Não chega a ser nem uma preparação/ a gente tem uma reunião mensal na FUNAD/ inclusive muita falha por que deveria ser algo continuado/ todos os meses a escola participar/ mas a gente não faz isso/ é culpa da gente/não fazem um trabalho com os professores de como você lidar com eles/ pegaram e jogaram os alunos na sala/ o professor teve que se desdobrar, não teve uma preparação/ Crianças especiais há 4 anos/ Eu acho que tem que ter uma preparação/ ter um curso especial só para esses professores/ ser capacitado/ até aqui eu não vi nenhum professor capacitado principalmente com a D.A./ Até aqui eu não recebi nenhum apoio a não ser da FUNAD/ como um seminário que fala um pouco dos deficientes/ de como você lidar com eles/ a gente precisa de muito mais do que isso/ eu acho que como tem um professor capacitado para ensinar geografia eu</p>
--	--

	<p>acho que deveria ter um professor capacitado para ensinar D.A e qualquer tipo de deficiência/ o professor tem que está preparado/ não é o caso que ocorre/ Não tenho conhecimento/ não participei/ justamente a despreparação dos professores de saber lidar com eles/ eles ficam perdido/ antigamente a gente recebia muito apoio de por exemplo quando tinha a coordenadoria da educação especial/ e nessa época a gente tinha mais assistência/ os profissionais lá, eles eram qualificados/ Hoje em dia é pouquíssimo/ e vem da FUNAD/ mas é muito pouco/ a gente aprendeu a fazer isso nos cursos/ leitura labial/ leitura facial/ quando fiz o curso aprendi muita coisa sobre isso/ a trabalhar com os surdos/ de levar os alunos para a sala de terapia da fala/ mas hoje a gente não tem mais isso/ curso de capacitação só voltado para eles/ daria certo/ falta muito ainda/</p> <p>N=68</p> <p>1.2 Participação da família:</p> <p>1.2.1 Presença:</p> <p>Contribui/ ajuda/ quando pode ele ajuda/ tem uns pais bem interessado/ parceiros da gente/ Tem mães que</p>
--	---

são preocupadas/ os pequenos os pais até ajudam/ a criança faz a tarefa/ Se faz assim, reunião/ se conversa com os pais/ se fala o que está trabalhando/ **N=10**

1.2.2 Ausência:

a família é muito importante/ tem umas que ajudam e tem outras que não toma conhecimento/ não vem na sala/ não passa nada para o professor/ que é importante para a inclusão/ a gente sofre muito a ausência da família na escola/ e também a participação da família/ em casa/ de ensinar a tarefa/ de dá um apoio/ eles não tem/ precisa tanto da gente/ que precisa tanto de uma dedicação/ de ter um apoio e não tem/ o professor sozinho não consegue/ Aqui antes, muito antes existia com pais e alunos/ até eles recebiam uma bolsa para acompanhar os filhos/ trabalhar e acompanhar o filho/ hoje não existe mais/ por isso mesmo que se ausentaram tanto da escola/ e que bota o filho na escola e deixa lá/ Muitos poucos contribuem/ outros até impedem/ uma apresentação precisa de um apoio para algum material que a gente precise/ se deslocar de um local para outro/ aí os pais botam dificuldade/ não querem deixar/ é

	<p>meio a meio/ A família mora longe e prefere escola mais perto/ os pais participam quando são chamados para participar dessas reuniões/ As vezes, tem pais que nem sabem se comunicar com os filhos surdos/ fica difícil/ você trabalha aqui e não trabalham em casa/ eu já convidei/ nos dias que eles quiserem vir para a sala/ participar de alguma aula/ como tem uns que trabalham fora/ dona de casa/ nem se preocupa com isso/ A não participação da família/ por que pais já têm dificuldade/ não sabem como se comunicar com o filho/ às vezes botam na escola e ninguém sabe/ pouco aparece/ tem o desprezo da família/ não procura ajudar em casa/ Não têm apoio da família/ a família não quer se intrometer na aprendizagem da criança/ o normal é a falta da participação dos pais/ é mais a distância/ mas as mães gostam daqui/ mas tem outros que não tão nem aí/ eu conheci hoje a mãe de um aluno que está estudando comigo há 2 anos/ e outras não/ N=54</p> <p>1.3 Insuficiência de recursos:</p> <p>1.3.1 Materiais didáticos:</p> <p>se ficar naquela só de giz e quadro/ sem ter um material/ É esse material</p>
--	--

	<p>didático e que a gente não tem muito tempo de elaborar/ a gente vê a diferença de trabalhar com material apropriado/ específico/ São os recursos para trabalhar com esses alunos que eu acho que deveria ter sido na sala de terapia/ como também o espaço físico/ ter material/ falta tudo/ A falta de recurso somente/ se a gente tivesse recurso/ É muito difícil esse trabalho/ a gente trabalha praticamente sem nada/ do próprio estabelecimento/ não tenho material para trabalhar/ Falta de material/ N=16</p> <p>1.3.2 Acessibilidade:</p> <p>falta o acesso para um deficiente físico/ é difícil/ não tem rampa/ eu acho que isso é devido ao colégio num contexto geral/ o espaço físico do colégio tinha que ser/ eu olho para a minha sala/ os degraus/ tem uma aluna que tem dificuldade para subir e para descer/ precisa de 2 pessoas para ajudar/ É você ter acesso ao colégio/ N=10</p> <p>1.3.3 Recursos humanos:</p> <p>1.3.3.1 profissionais especializados:</p> <p>Não tem um apoio de um psicólogo/</p>
--	--

de uma pessoa que se dedique mais aquela criança/ o professor é para atender a todos/ O surdo, D.A. tivesse esse trabalho/ apoio com profissionais especializados/ seria ótimo/ seria suficiente para eles/ é importante quanto tem um especialista na área/ um psicólogo na escola/ ou um fonoaudiólogo/ eles fazem uma anamnese/ tem mais história para contar pra gente a respeito do aluno/ e o fono ajuda muito nisso/ por que pode fazer um trabalho da fala/ sala de terapia da fala com o fonoaudiólogo/ tudo isso ajuda a gente/ às vezes você tem dificuldade na comunicação de uma coisa/ não tem fonos/ eu trabalhei numa escola que todos os alunos eram com fonos/ aí a gente não tem psicólogo/ **N=20**

1.3.3.2 Profissionais da própria escola:

ta faltando mais apoio/ a atenção da escola em si/ da direção/ do pessoal de apoio/ de todos que fazem a escola/ Que eles sintam o apoio da escola/ orientador/ Não recebemos apoio/ **N=8**

1.4 Proposta de uma educação global:

1.4.1 Demanda social:

A gente tenta educar como um todo/ não é só na aprendizagem/ na alfabetização/ no conhecimento intelectual/ mas desde da maneira que eles agem/ o comportamento com os irmãos em casa/ com os pais/ trabalha muito com isso porque de casa chega aqui/ comportamento deles com os colegas/ algum problema que ele traz de casa/ chega irritada/ a gente conhece logo/ a gente tenta ajudar/ orienta/ ninguém impõe nada/ mas tem um Deus que a gente tem que mostrar a eles/ É atingido o educar/ Educar para mim não é só ensinar a ler e a escrever não/ é um processo que inclui todos os argumentos da escola/ da família/ da sociedade/ a gente educa não só para o aluno aprenda a escrever e a ler/ mais que ele seja inserido na sociedade de um modo geral/ independente de qualquer que seja para ser preparado/ que tenha conhecimentos na educação/ ensinar a sentar/ postura/ como tratar a família/ os colegas/ professor/ a disciplina/ eu sei que é uma série de

argumentos/ alguns argumentos são atingidos/ educar também é você dá disciplina para o seu aluno/ tem que ter disciplina com respeito/ respeitando o aluno principalmente/ se o aluno se sente respeitado ele vai respeitar você/ é formar bons alunos/ ajudar ao aluno aprender a compreender/ a disciplina/ conviver na sociedade/ você vai está preparando um indivíduo para a sociedade/ **N=41**

1.4.2 Delegação excessiva de responsabilidade ao professor:

Educar para o professor, hoje, ta sendo em todos os termos/ a criança ta chegando na escola sem educação alguma/ antigamente a gente vinha com a educação de casa, hoje não existe mais/ como o cuidado com o bairro/ a higiene/ respeito/ zelar pelo colégio/ pelo material/ a gente ta fazendo o papel de todos/ ta tendo efeito/ a escola quer que o professor seja médico/ psicólogo/ pai/ mãe/ tudo é responsabilidade do professor/ infelizmente o que to vendo da educação é isso/ tão jogando tudo para o professor/ e as outras pessoas estão fugindo da sua responsabilidade/ a escola tem que trabalhar o todo/ Educar não é fácil/

	<p>você educa na sala de aula, depois que ele passa do portão da escola já é outra coisa/ eu acho que fica alguma coisa/ N=22</p>
<p>II PRÁTICAS EM SALA</p>	<p>2.1 Acolhimento:</p> <p>A gente acolhe/ falar com os pais/ quando não tem a história a gente busca os pais/ a família/ para saber se já nasceu surdo ou se foi uma surdez adquirida/ e as dificuldades que ele tem para que a gente possa enfrentar/ Primeiro a gente vai conhecer eles/ pegar a fichinha dele para saber a identidade dele/ a deficiência/ chego na sala de aula e chegam para mim e dizem “ esse é um D.A.”/ aí chego a ele/ vou saber o nome/ idade/ No primeiro dia eu me apresento a ele/ espero que ele faça o mesmo/ apresento a sala/ aos colegas/ ensino aos demais alunos o respeito primeiro/ que ele possa ver o aluno como normal/ N=19</p> <p>2.2 Adaptações curriculares:</p> <p>o planejamento/ as atividades é tudo igual/ agora a forma de como trabalhar com o aluno é diferente/ lógico/ por que tem uma diferença/ mesmo se eu não quisesse não daria/ tem que ser diferente por que não dá/</p>

	<p>N=7</p> <p>2.3 Adaptações metodológicas:</p> <p>2.3.1 Uso da língua de sinais: o procedimento é conversar com ele na língua de sinais/ eu trabalho com língua de sinais e falando/ dizem que é errado, mas eles gostam e ao mesmo tempo os outros aprendem também a se comunicar com eles/ na proporção que eu falo na linguagem de sinais eles ficam atentos e já ficam conversando com os surdos/ isso é muito bom/ muita gente é contra isso, mas eu sou a favor/ pela experiência que eu tenho eu acho que não tem nada demais de falar/ agora se você vai falar só com o surdo, sozinho, tudo bem, não tem necessidade de ta falando/ aí só falo na linguagem de sinais/ o que se faz você vai utilizar a língua de sinais para trabalhar com eles/ N=10</p> <p>2.3.2 Estímulo à integração: colocar os pequenos mais pra frente/ mesmo se for adulto/ se não fizer questão, a gente coloca pra frente/ também fazer com que eles se integrem/ como um ajudar os outros/ fazer que eles se comuniquem entre si/ N=6</p>
--	---

	<p>2.3.3 Diversificação de recursos:</p> <p>Eu uso as duas coisas/ para os D.A tem que usar muitas figuras para aprendizagem/ eu faço um trabalho com meus alunos que eu nem sei se todas as escolas fazem/ eu procuro colocar/ eles têm outra visão/ não só a de quadro/ caderno/ livro/ eu procuro trabalhar um pouco de artes com eles através de sucata/ sempre na sexta a gente faz algo diferente/ N=10</p> <p>2.4 Adaptações avaliativas:</p> <p>O currículo é igual, agora a avaliação não/ faz uma avaliação do assunto mais na hora da correção a gente aceita mais/ N=2</p>
<p>III VISÃO DO ALUNO SURDO</p>	<p>3.1 Positiva:</p> <p>3.1.1 Maior empenho:</p> <p>gosto de trabalhar mais com pessoas deficientes/ dá menos trabalho/ por que na escola, as crianças ouvintes são muito violenta/ não querem nada/ não participam/ para mim é mais fácil trabalhar só com surdos/ Elas recebe com garra mesmo a inclusão/ e querem ir pra frente/ N=8</p>

3.1.2 Maior habilidade matemática:

na matemática eles têm facilidade e o ouvinte também/ eles vivem desde pequenos trabalham com números/ ajudam pai e mãe a vender alguma coisa/ eles tem facilidade na matemática/ principalmente nas contas/ **N=5**

3.2 Neutra:

Eu acho que todos nós temos uma deficiência/ ninguém é perfeito/ de uma maneira ou de outra todos nós somos deficientes/ eu encaro com naturalidade/ como se fosse uma pessoa normal/ O Não é só uma pessoa que tenha uma deficiência nata ou adquirida não/ deficiente é a pessoa que foge das regras normais/ seja na área de educação/ na família/ na sociedade/ seja em qualquer outra esfera/ tem que mostrar para eles que não é diferente do normal não/ que o pró dele tem jeito/ por isso que a gente ta fazendo um ficar junto do outro/ a gente tem que mostrar que essa dificuldade tem jeito/ É ser eficiência/ por que eles podem ser deficientes de um lado, mas de outro ele se supera e muito diante de nós que somos normais/ trato como um aluno normal/ **N=18**

	<p>3.3 Negativa:</p> <p>3.3.1 Dificuldades de aprendizagem:</p> <p>Os surdos têm dificuldades de interpretação de textos/ os ouvintes também têm, mas é mais acentuado no surdo/ elaborar frases, eles não tem uma coerência/ eles não usam o artigo/ a preposição/ sente dificuldade nisso/ a criança não ouve ela não tem o comportamento tão normal como o outro/ sabendo da defasagem do surdo/ eles não formalizam uma frase igual a gente/ o auditivo a gente tem que trabalhar com ele com mais materiais didáticos/ materiais concretos para que eles vejam/ o que tem mais a favor deles é a visão/ até os sinais se ele não tiver olhando, não tiver atento para o professor ele perde/ é tudo no visual/ não é muito fácil/ é muito repetitivo/ é uma aprendizagem mais lenta até devido a dificuldade que eles têm/ sempre dando ênfase que a gente tem que se direcionar mais/ por que tem dificuldade/ ele tem muita vontade de aprender, mas tem muita dificuldade/ problema de distúrbio de aprendizagem/ existe muita diferença num trabalho de um com o outro/ levar a criança ao conhecimento da</p>
--	---

vida/ muitos deles dos anos que eu trabalhei chega um pouco/ atinge o meu método da aprendizagem/ mas é com muita dificuldade/ com muita luta/ eles precisam de uma atenção melhor do que os outros/ diferencia por que quando você está tratando com ouvintes é uma coisa e quando você fala para o D.A. é totalmente diferente/ o mais trabalhoso/ primeiro para os professores/ que se você não tiver um jogo de cintura/ saber lidar/ vai atrapalhar o aluno futuramente/ no ano passado tinha 2 alunos e eles não tiveram condições de passar para a quinta série/ é uma pessoa que tem dificuldade de alguma coisa/ São limitações/ D.A como o próprio nome já diz, é uma deficiência que ele tem/ **N=38**

3.3.2 Desinteresse pelos conteúdos:

A falta de interesse/ o que se oferece não corresponde aos interesses dele/ fica muito prejudicada a criança que é incluída/ invés de ter a participação ativa com outros alunos, fica mais excluída/ os professores dá mais atenção aos ouvintes/ deixa eles mais sozinhos/ reclamam de algumas coisas que eles façam/ **N=7**

	<p>3.3.3 Dificuldades de socialização: falta a adaptação deles com o ouvinte/ os que se adapta mesmo sente problema/ fazer com que eles se adaptem ao meio né/ se socialize/ é oferecer para eles condições para isso/ outros já gostam de zombar/ mas alguns não aceitam (D.A.)/ incomum/ é o mundo deles/ eles vão rápido e ao mesmo tempo se distanciam/ Comum é se associar com as outras crianças/ ter uma facilidade rápida/ ta junto com pessoas ouvintes/ normais/ aí começa a se desentender um com o outro/ Principalmente o comportamento/ Um ajuda o outro/ tem que se entrosar mais com a família/ além da aprendizagem deles, eles se isolam/ N=18</p>
<p>IV COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</p>	<p>3.1 Benefício para os alunos ouvintes: É a mesma coisa/ os ouvintes recebe com mais facilidade o assunto/ são mais beneficiado com o assunto/ é mais detalhado a explicação/ levo figuras para a sala de aula/ fica mais concreto/ mostro detalhes/ o normal tem mais facilidade de receber a mensagem porque ta escutando/ ele ta falando/ o ouvinte ta aprendendo/ é</p>

	<p>beneficiado também o ouvinte/ N=11</p> <p>3.2 Igualdade de direitos na escola: Fazer um trabalho inclusivo/ que todos tenham os mesmos direitos e deveres por igual/ Incluir/ fazer a inclusão/ É que o aluno que tenha a deficiência seja ela qual for, eles tenham os mesmos direitos e seja tratado como qualquer aluno que são ditos como não especiais/ que eles tenham os mesmos direitos/ É um todo/ desde a elaboração de projeto que fala sobre isso, que a gente não tem que diferenciar não/ tem que tá junto/ É a educação inclusiva/ onde todos possam ter aquela educação juntos/ formar bons cidadãos/ que eles desenvolva capacidades intelectual/ eles tem muita capacidade, mas precisa ser trabalhada/ ajudar a eles reconhecerem os seus valores/ se sentir igual a todos/ É o entrosamento da criança com os colegas em sala de aula/ da família/ aquele apoio que eles precisam/ que eles se sintam acolhidos/ N=20</p> <p>3.3 Assistência: a gente tem que dá uma assistência/ pra eles tem que ter mais dedicação/ mais paciência/ trabalhar com o D.A. você tem que ter muita paciência/ é</p>
--	--

dedicação/ paciência/ eu acho que isso influi no trabalho melhor/ é a paciência/ tem que ter muita dedicação/ paciência mesmo/ Pra trabalhar com um aluno que é deficiente eu acho que a gente precisa de mais paciência/ primeiramente amor por este trabalho/ se não tiver amor você não fica/ se você for pensar financeiramente/ a dificuldade de acesso/ tudo isso/ você não fica/ primeiro você tem que ter amor para trabalhar/ paciência/ cautela/ gostar/ **N=21**

3.4 Lei que fica no papel:

Surgiu com a lei que eu esqueci agora/ que obriga as escolas que aceitem/ mas isso fica no papel/ na realidade é muito difícil/ Já participei sendo que muita coisa fica só no discurso/ inclusão ta muito distante de acontecer/ eu acho que ta caminhando para isso/ realmente, juntar um aluno deficiente numa sala junto com alunos normais isso não basta/ tudo na teoria é uma coisa, na prática é outra/ e a gente sofre muito com isso/ fica cada vez mais difícil de enfrentar essas dificuldades desse pessoal/ Antes a gente falava, mas a gente não chegou a um objetivo não da aprendizagem/ a gente ta com

	<p>muita dificuldade e ta com pouco apoio/ Ta exigindo a inclusão, mas a escola não ta recebendo tanto apoio que tinha antes/ a escola coloca o aluno na sala e não diz qual a sua dificuldade/ deficiência/ aí com o tempo você vai descobrindo em sala de aula/ não tem uma triagem/ aqui você tem aluno de todo o tipo/Eu concordo com a educação inclusiva, mas tem um, porém, eu acho que os professores teriam que ser capacitados para lidar com eles/ professor nenhum está preparado para isso/ ou ele vai piorar ou eu não vou dar conta do recado/ deveria todo o preparo antes/ para você receber/ mas não tem aí isso gera pró/ não pegar os alunos, fazer na sala de aula e pronto/ fala-se na educação inclusiva, tudo bem, mas não deveria ser desse modo/ eu fico meio perdida quando você me pergunta/ eu não consigo ver qual o objetivo para a educação inclusiva/ N=29</p>
--	--