



**UERN**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
FACULDADE DE LETRAS E ARTES - FALA/CAMPUS CENTRAL  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS - DLV  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**JANUÁRIA ABREU DA SILVA MESQUITA REBOUÇAS**

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM SURDEZ: A DIMENSÃO SUBJETIVA  
DO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA**

**MOSSORÓ - RN**

**2015**

JANUÁRIA ABREU DA SILVA MESQUITA REBOUÇAS

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM SURDEZ: A DIMENSÃO SUBJETIVA DO  
PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Letras -  
PROFLETRAS da Universidade do  
Estado do Rio Grande do Norte - UERN,  
como parte dos requisitos para obtenção  
do título de Mestre em Letras. Área de  
concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares.

MOSSORÓ - RN

2015

JANUÁRIA ABREU DA SILVA MESQUITA REBOUÇAS

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM SURDEZ: A DIMENSÃO SUBJETIVA DO  
PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Letras -  
PROFLETRAS da Universidade do  
Estado do Rio Grande do Norte - UERN,  
como parte dos requisitos para obtenção  
do título de Mestre em Letras. Área de  
concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 12 de agosto de 2015.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares (Orientador)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Silvia Maria Costa Barbosa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Luciana Dantas Mafra

**Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)**

Aos meus pais, ávidos guerreiros que, em meio às poucas oportunidades e tantas responsabilidades precoces que tiveram, bravamente lutaram e alcançaram o pódio. Por terem cultivado em nós os valores e os princípios mais nobres e indispensáveis a um viver digno. E, o mais importante: por, cedo, terem nos ensinado que, a nós, **TUDO** é possível, pois temos um **DEUS** que, em todos os embates de nossa vida, nos fortalece.

À Jully, meu maior projeto, minha maior realização, o verdadeiro sentido para uma nova vida. Você, filha, é luz, direção, encantamento. É a inspiração de tudo, o motivo para seguir.

A Jefferson, meu marido e grande companheiro, maior incentivador dos meus mais audaciosos projetos. Por acreditar tanto em mim (até mesmo bem mais do que eu) está constantemente a me sinalizar novos caminhos, a me amparar emocionalmente e a me fazer crer que a realização dos sonhos mais altos e arrebatadores, a mim, também podem ser possíveis. Obrigada, minha Vida!

Aos meus sobrinhos Marcelle Maria e Marcelo Enzo, seres mediatizadores da constituição de novos sentidos, em cada membro de nossa família. Ao anjo Gabriel (in memoriam) que, de forma tão breve, atravessou nossas vidas, mas que está sempre presente em nossos corações. Ainda nos encontraremos.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu Amado Senhor, por ter cuidado de mim durante esta dura batalha, falando constante e fortemente ao meu coração - sobretudo no limiar do meu desânimo -, me enchendo de determinação e da forte convicção de que esta empreitada era possível e que, até aqui, eu poderia chegar, mesmo diante das vicissitudes decorrentes de uma pesquisa corajosa como esta. Agradeço ao Senhor pela zelosa proteção, durante as inúmeras vezes em que fiz o trajeto Aracati-Mossoró e, vice-versa, em busca da concretização de mais este sonho e, ainda, por ter me permitido a conclusão de mais esta etapa acadêmica. Recebe minha sincera e profunda gratidão, Senhor!

Ao Professor Dr. Júlio Ribeiro Soares, meu orientador por, desde o início de todo o processo de construção desta pesquisa, jamais considerar de onde eu vinha nem qual Nível de Desenvolvimento Real eu apresentava. Antes, sua atitude foi acolher minhas limitações e dificuldades e direcionar seu olhar para onde eu poderia chegar, sempre me incentivando e valorizando, de forma singular, qualquer avanço que eu apresentasse. Sua opção foi interagir comigo (pessoalmente, via email, WhatsApp, telefone ou Facebook) de forma sempre solícita, independente do inconveniente da hora e, ainda, acreditar que haveria em mim um significativo Nível de Desenvolvimento Proximal que, mediado por instrumentos simbólicos e emocionais, poderia gerar movimentos na minha condição inicial em estágios mais elevados do meu desenvolvimento. Graças à sua generosidade, paciência e elegância, até aqui, pude chegar, certa de que, conforme diz Vigotski, enquanto humana, estarei constantemente em movimento e que, portanto, tenho ainda muito a caminhar e a evoluir. Sigo minha trajetória com o coração eternamente grato a este gênio – pois assim, o considero. Receba o meu sincero agradecimento por, de forma tão perspicaz, perceber que em mim havia o ardente desejo de superação e por me disponibilizar os meios simbólicos para a apropriação da cultura e conquista desta vitória. Indiscutivelmente, esta investigação é um exemplo de objetivação das muitas significações transmitidas pelo senhor e configuradas por mim, durante o período em que convivemos. Seu lugar, nesta história, é especial.

Ao Professor Dr. José Roberto, Coordenador do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS (pólo Mossoró), por quem nutro grande admiração. Por ter

compreendido o meu imenso desejo de estudar e por me encorajar, quando tudo era apenas o início. Suas palavras foram decisivas e ecoam muito alto, ainda hoje, em minha mente.

À Professora Dra. Silvia Barbosa pelas contribuições dadas na disciplina que ministrou durante o Curso e pelas importantes considerações tecidas, no momento da qualificação.

À Professora Dra. Elsa Helena da Silva Costa Barbosa pela doçura e elegância ao registrar suas sugestões para otimização do trabalho, quando ainda esta pesquisa era um projeto.

Aos professores do PROFLETRAS (pólo Mossoró) que passaram por mim deixando de forma significativa um pouco de tudo que sabiam.

À Candice Cristiane Costa Apolinário, secretária do PROFLETRAS (pólo Mossoró) pelo carinho e atenção.

À D. Lúcia dos Santos, colega de Curso, pelo carinho, compreensão e amabilidade de sempre.

A todos os colegas do PROFLETRAS (pólo Mossoró) pelo convívio, experiências repartidas e apoio, sobretudo no momento de produção desta pesquisa.

À Cynara Mesquita, minha querida irmã, por me lembrar que, em qualquer circunstância que estejamos, a leitura é fundamental e indispensável, pois ela nos faz grandes e dão asas aos nossos sonhos.

Aos meus irmãos Marcelo Mesquita e Eliardo Mesquita por torcerem por mim e por me desejarem sempre o sucesso.

À D. Lourdezete Rebouças, minha sogra, por quem tenho profundo carinho e admiração. Destaco-a como exemplo de mulher e de mãe por, em meio às adversidades e surpresas desta vida, ter conseguido ser forte e, ainda tão jovem e sozinha, educar exitosamente seus filhos.

Às minhas cunhadas Valéria Araújo, Ariadne Holanda, Joana Darc Rebouças e Julianne Rebouças e a meu cunhado Alberto Mota pelo carinho, sempre que nos encontramos. Em especial à Joyce Rebouças, cunhada-comadre, que o Pai, em seus desígnios soberanos, chamou-a de volta para Si.

Ao meu enteado Raphael Lima Rebouças, com extensão à Beatriz Maia, acadêmicos por quem tenho grande admiração. Que o sucesso persiga vocês.

À Michele Falcão Simões, minha grande amiga-irmã, companheira de todas as horas por ter me incentivado, antes mesmo do início de todo este processo. Por acalantar minha dor e sempre me orientar nos momentos difíceis. Pela sua lealdade, pelo seu companheirismo e por me mostrar o valor da verdadeira amizade. Aonde quer que eu for, amiga, te levarei em meu coração.

À Josineide Braga, querida amiga e irmã em Cristo, pelo apoio e orações em meu favor. Sou grata não só por chorar comigo, mas, sobretudo, por se alegrar a cada vitória que eu tenha alcançado. Obrigada por tudo!

Ao Dr. Abelardo Cavalcante Porto, pela sensibilidade e ajuda, num momento decisivo deste mestrado.

À Dra. Rita de Cássia Pimentel Moura, por fazer da Medicina uma arte, sempre ajudando ao próximo por compreender as limitações e complexidade do psiquismo humano.

Ao Dr. Tarciano Roberto por nos evidenciar que a prática da Medicina calcada na firme fé num Deus que TUDO pode, pode nos surpreender com curas instantâneas.

À Cláudia Alves, amizade nascida durante a execução deste projeto como prova de que Deus cuida de mim de uma forma especial. Sua força, determinação e fé me serviram de modelo para que eu superasse os momentos de devaneio e angústia decorrentes das dificuldades que vivi nesta trajetória. Sua espontaneidade e simplicidade alegraram e preencheram os momentos difíceis.

À Rosi, como carinhosamente chamo Rosivânia Silva, por dividir comigo cada avanço e cada passo dado em sua pesquisa. Obrigada por contribuir com esta investigação e por me tranquilizar nos instantes em que não conseguia acreditar que aqui, chegaria. Sua coragem e otimismo me contagiaram e foram importantes nos momentos finais desta pesquisa.

Aos amigos Meire Araújo e Umberto Araújo pelo convívio e pelos momentos de alegria.

À Maria Luiza Pinheiro e Simony Silva, queridas amigas que, hoje, estão à frente da educação inclusiva de nosso município. Obrigada pela amizade e por tanto fazerem e lutarem pela garantia dos direitos de nossos alunos com deficiência - motivo de nosso trabalho. Que sejamos sempre uma ponte para que a educação de qualidade também seja assegurada a estes educandos.

À M.<sup>a</sup> Marília Costa, colega de profissão, por ter me avisado do processo de seleção do PROFLETRAS e por ter se alegrado de forma tão sincera com minha aprovação.

A Fábio Barbosa, por nossos embates tão construtivos e pelos seus ricos comentários acerca da análise desta pesquisa.

A Francisco Mendes de Freitas, Secretário de Educação do Município e amigo particular, pelas palavras de encorajamento que, por tantas vezes, me inspiraram para a busca da concretização desta pesquisa.

À Lena Gurgel do Amaral e João Paulo Barbosa pelo tempo em que fui professora e eles, meus alunos. Obrigada pela amizade que ficou como um fruto de tudo o que juntos construímos.

Às famílias dos meus alunos, os quais, muito mais do que os ensinei, de forma muito significativa, me ajudaram a produzir um novo sentido para minha prática, enquanto docente de pessoas com deficiência. Amo muito vocês.

Às professoras que participaram da pesquisa as quais se permitiram estar junto a mim nesta caminhada, não só me ajudando na realização da pesquisa, mas principalmente, contribuindo para minha própria construção, enquanto professora.

A todos aqueles que, mesmo não citados, em algum momento deste árduo trabalho, me dispensaram, mesmo que inconscientemente, palavras de ânimo e de compreensão. Obrigada pela torcida!



Eis a "grande descoberta": os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo. Marginalizados são os "anormais", isto é, os desajustados e inadaptados de todos os matizes. Mas a "anormalidade" não é algo, em si, negativo; ela é, simplesmente, uma diferença. Portanto, podemos concluir, ainda que isto pareça paradoxal, que a anormalidade é um fenômeno normal. Não é, pois, suficiente para caracterizar a marginalidade, a qual está marcada pela inadaptação ou desajustamento, fenômenos associados ao sentimento de rejeição. A educação, como fator de equalização social será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica. (SAVIANI, 2012, p. 8).

## RESUMO

Como paradigma atual de educação, a inclusão escolar surge como resultado de uma extensa trajetória de luta das pessoas com deficiência. Esta perspectiva de educação tem como princípio o reconhecimento e valorização das diferenças, imprimindo à escola o grande desafio de atender às necessidades de cada aluno. Por tratar-se de uma temática que ainda precisa ser muito discutida, tivemos como objetivo para esta investigação apreendermos os movimentos de significação de uma professora de Língua Portuguesa acerca do processo de ensino-aprendizagem da referida língua a alunos com surdez incluídos na escola regular. Para o trato deste objetivo, seguimos os fundamentos da abordagem metodológica qualitativa como modalidade de pesquisa e as orientações da Psicologia Sócio-Histórica por nos permitir a compreensão não apenas a realidade objetiva, mas seus aspectos subjetivos e suas diversas determinações. O instrumento de operacionalização do conhecimento e a técnica utilizada que nos serviu de mediação para a produção de informações/material e condução do desenvolvimento da pesquisa foi a entrevista reflexiva semiestruturada com uma professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do município de Aracati, no estado do Ceará, a qual tinha em sua turma um aluno com surdez. Para estabelecermos coerência com a perspectiva adotada, a trajetória analítico-interpretativa do material/informações seguiu a proposta metodológica recomendada por Aguiar e Ozella (2013) de sistematização dos núcleos de significação, os quais representam os pontos centrais e fundamentais para o sujeito participante da pesquisa. As significações constituídas pela professora revelam sua convicção de que a inclusão de alunos com surdez corresponde ao modelo mais adequado para a educação destes alunos. Porém, destaca a necessidade urgente da tomada de medidas, concretização de ações e utilização de novos recursos para que a inclusão de alunos com surdez seja uma realidade. Os dados revelam também que muitas foram as dificuldades enfrentadas pela professora, as quais para ela, representam oportunidades de aprendizado e crescimento. No movimento analítico-interpretativo, foi possível desvelarmos também que, visto a ausência de condições de um trabalho pedagógico inclusivo, o acolhimento pedagógico constituiu para a educadora uma estratégia de compensação das dificuldades sentidas e vividas por ela. Assim, diante dos

resultados apresentados, compreendemos que a inclusão escolar ainda constitui um grande desafio a todos nós e que ainda se precisa caminhar muito para que as pessoas com surdez consigam desenvolver-se plenamente na escola regular.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Surdez. Ensino da Língua Portuguesa. Dimensão subjetiva.

## **ABSTRACT**

As a paradigm of current education, the school inclusion comes from as a result of a long path of struggles fought by people of disability. This educational perspective has as principle the recognition and appreciation of the differences, putting the school in charge of the big challenge of attend the necessities of each student. Because it is a theme that needs to be very discussed, we aimed as objective for this investigation to comprehend the movements of signification of a teacher of Portuguese language concerning to the teaching and learning process of the referred language to deaf students admitted in the regular school. To deal with this objective, we followed the fundamentals of the qualitative methodology approach as a mode of research and the orientations of the Social-Historic Psychology for permitting us to understand not only the objective reality, but the subjective aspects and its various determinations. The instrument of operation of the knowledge and the used technique that served for mediation to product the information/material and conduction of the development of the research was the reflexive interview semi structured of a teacher of Portuguese language from the public system of education of Aracati city, Ceará, a teacher who had a deaf student in her classroom. To establish coherency with the adopted perspective, the course analytical interpretative of the information/material followed the methodological proposition recommended by Aguiar and Ozella (2013) of systematizing the cores of signification, which represent the main and fundamental points for the person that participate of the research. The significations constituted by the teacher revel her conviction that the inclusion of the deaf student model corresponds to the most adequate model of education for these students. However, it highlights the urgent necessity of decision makings, realization of actions and the usage of new resources to make the inclusion of the students a reality. The data revels that many the difficulties are faced by the teachers, which are for her, opportunities of learning and growth. In the analytical and interpretative movement, it was possible to observe too that, once the lack of conditions to do a pedagogical work for inclusion is a fact, the pedagogical welcoming constituted for the teacher an strategy of comprehension of the difficulties felt and lived by her. Thus, according to the results presented, we comprehended that the school inclusion still constitute a

huge challenge to all of us and that it is still necessary to conquer more to make deaf people develop in their fullness in the regular school.

**Keywords:** School inclusion. Deafness. Teaching of portuguese language. Subjective dimension.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 - Recursos da entrevista reflexiva: sínteses.....                   | 79  |
| Quadro 2 - Recursos da entrevista reflexiva: questões de esclarecimento..... | 80  |
| Quadro 3 - Recursos da entrevista reflexiva: questões focalizadoras.....     | 81  |
| Quadro 4 - Recursos da entrevista reflexiva: questões de aprofundamento..... | 81  |
| Quadro 5 - A questão desencadeadora da investigação.....                     | 84  |
| Quadro 6 - Exemplo de pré-indicador.....                                     | 88  |
| Quadro 7 - Exemplo de indicadores.....                                       | 89  |
| Quadro 8 - Exemplo de núcleos de significação.....                           | 90  |
| Quadro 9 - Pré-indicadores produzidos com base na entrevista.....            | 95  |
| Quadro 10 - A construção dos indicadores.....                                | 105 |
| Quadro 11 - Dos indicadores aos núcleos de significação.....                 | 128 |

## LISTA DE SIGLAS

|            |                                                                           |
|------------|---------------------------------------------------------------------------|
| Apaes      | Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais                             |
| AEE        | Atendimento Educacional Especializado                                     |
| Creaece    | Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará     |
| CENESP     | Centro Nacional de Educação Especial                                      |
| CORDE      | Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência |
| Conade     | Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência         |
| CREDE      | Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação                     |
| EJA        | Educação de Jovens e Adultos                                              |
| FVJ        | Faculdade do Vale do Jaguaribe                                            |
| FENEIS     | Federação Nacional de Educação de Surdos                                  |
| IBC        | Instituto Benjamin Constant                                               |
| ILS        | Intérprete da Língua de Sinais                                            |
| ISM        | Instituto dos Surdos-Mudos                                                |
| INES       | Instituto Nacional de Educação de Surdos                                  |
| INSM       | Instituto Nacional dos Surdos-Mudos                                       |
| LDBEN      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                            |
| Libras     | Língua Brasileira de Sinais                                               |
| MEC        | Ministério da Educação                                                    |
| NEEs       | Necessidades Educativas Especiais                                         |
| NDP        | Nível de Desenvolvimento Próximo ou Proximal                              |
| NDR        | Nível de Desenvolvimento Real ou Efetivo                                  |
| ONU        | Organização das Nações Unidas                                             |
| PROFLETRAS | Programa de Mestrado Profissional em Letras                               |
| UNESCO     | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura          |
| O&M        | Orientação e Mobilidade                                                   |
| TICs       | Tecnologias de Informação e de Comunicação                                |
| PNE        | Plano Nacional de Educação                                                |
| PUC/SP     | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo                             |
| PPGED      | Programa de Pós-Graduação em Educação                                     |
| SRM        | Sala de Recursos Multifuncionais                                          |
| SEDUC      | Secretaria da Educação do Estado do Ceará                                 |
| Secadi     | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  |
| Seesp      | Secretaria de Educação Especial                                           |
| Sespe      | Secretaria de Educação Especial                                           |
| UECE       | Universidade do Estado do Ceará                                           |
| UFC        | Universidade Federal do Ceará                                             |
| UFPI       | Universidade Federal do Piauí                                             |
| UFRN       | Universidade Federal do Rio Grande do Norte                               |

ZDP

Zona de Desenvolvimento Próximo ou Proximal

## SUMÁRIO

|            |                                                                                                                                               |           |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                        | <b>24</b> |
| <b>2</b>   | <b>ASPECTOS HISTÓRICOS DA CONSTRUÇÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MOVIMENTO DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA - A LONGA TRAJETÓRIA.....</b> | <b>30</b> |
| <b>2.1</b> | <b>Institucionalização - as primeiras experiências.....</b>                                                                                   | <b>31</b> |
| <b>2.2</b> | <b>Integração escolar - reformulação da experiência da Educação Especial sob o princípio da normalização.....</b>                             | <b>42</b> |
| <b>2.3</b> | <b>Inclusão escolar - o reconhecimento da especificidade da escola como elemento impulsionador da transformação da sociedade.....</b>         | <b>45</b> |



|                |                                                                                                                                                                                           |                  |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| <b>3</b>       | <b>O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DO SUJEITO NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DA PSICOLOGIA.....</b>                                                                                            | <b>53</b>        |
| <b>3.1</b>     | <b>Pressupostos teóricos: a concepção de homem e seu desenvolvimento na perspectiva sócio-histórica da Psicologia.....</b>                                                                | <b>55</b>        |
| <b>3.2</b>     | <b>A mediação como elemento de intervenção no processo de apropriação.....</b>                                                                                                            | <b>58</b>        |
| <b>3.3</b>     | <b>Aprendizagem e desenvolvimento: a formação das funções psicológicas superiores.....</b>                                                                                                | <b>60</b>        |
| <b>3.4</b>     | <b>O desenvolvimento da linguagem e sua articulação com o pensamento .....</b>                                                                                                            | <b>63</b>        |
| <b>3.4.1</b>   | <b><i>A constituição dos sentidos e significados do sujeito na perspectiva sócio-histórica.....</i></b>                                                                                   | <b><i>67</i></b> |
| <b>4</b>       | <b>METODOLOGIA DE PESQUISA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA</b>                                                                                                                             | <b>71</b>        |
| <b>4.1</b>     | <b>Base teórico-metodológica.....</b>                                                                                                                                                     | <b>71</b>        |
| <b>4.2</b>     | <b>Abordagem metodológica.....</b>                                                                                                                                                        | <b>75</b>        |
| <b>4.3</b>     | <b>Procedimentos metodológicos.....</b>                                                                                                                                                   | <b>76</b>        |
| <b>4.3.1</b>   | <b><i>O processo de produção dos dados.....</i></b>                                                                                                                                       | <b><i>76</i></b> |
| <b>4.3.2</b>   | <b><i>O processo de análise e interpretação dos dados qualitativos: caminho percorrido.....</i></b>                                                                                       | <b><i>85</i></b> |
| <b>4.3.2.1</b> | <b><i>Formações dos núcleos de significação.....</i></b>                                                                                                                                  | <b><i>87</i></b> |
| <b>4.3.3</b>   | <b><i>Campo de pesquisa.....</i></b>                                                                                                                                                      | <b><i>91</i></b> |
| <b>4.3.4</b>   | <b><i>O sujeito da pesquisa.....</i></b>                                                                                                                                                  | <b><i>92</i></b> |
| <b>5</b>       | <b>ANÁLISE DOS DADOS: DO PROCESSO DE LEVANTAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES À CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO</b>                                                                      | <b>94</b>        |
| <b>5.1</b>     | <b>Levantamento dos pré-indicadores das entrevistas.....</b>                                                                                                                              | <b>95</b>        |
| <b>5.2</b>     | <b>Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores das entrevistas...</b>                                                                                                                  | <b>105</b>       |
| <b>5.3</b>     | <b>Organização dos núcleos de significação das entrevistas.....</b>                                                                                                                       | <b>128</b>       |
| <b>6</b>       | <b>OS MOVIMENTOS DE SIGNIFICAÇÃO DA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA REFERIDA LÍNGUA A ALUNOS COM SURDEZ INCLUÍDOS NA ESCOLA REGULAR.....</b> | <b>130</b>       |
| <b>6.1</b>     | <b>Núcleo I: A educação do aluno com surdez na perspectiva da professora: conceitos e papéis.....</b>                                                                                     | <b>131</b>       |

|            |                                                                                                                                                                    |            |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>6.2</b> | <b>Núcleo II: Dificuldades, sentimentos e estratégias de ensino da professora diante da realidade vivida – oportunidades de crescimento e de aprendizagem.....</b> | <b>145</b> |
| <b>6.3</b> | <b>Núcleo III: Elementos mediadores da relação entre o aluno com surdez e a aprendizagem da Língua Portuguesa.....</b>                                             | <b>158</b> |
| <b>7</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                                   | <b>173</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                                                            | <b>184</b> |
|            | APÊNDICE A - 1ª Entrevista.....                                                                                                                                    | 191        |
|            | APÊNDICE B - 2ª Entrevista.....                                                                                                                                    | 210        |

## **APRESENTAÇÃO**

“Se o aluno conseguir enxergar possibilidades onde o mundo inteiro disse que não existiam, o professor cumpriu, finalmente, a sua missão.” (VASCONCELOS)

Há experiências em nossas vidas que são resultado de uma incessante busca e que representam a realização de um grande projeto ou sonho idealizado. Existem outras situações para as quais não nos movemos conscientemente, mas que foram verdadeiras epifanias e, segundo o credo que sigo, nos ocorrem como presentes vindos do céu, de forma que passam a ter sentido para nós como um chamado, uma vocação. Assim foi o meu encontro com a educação inclusiva. Entretanto, antes de chegar a esta etapa de minha vida, considero necessário destacar alguns fatos.

Após ter concluído o Curso de Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 1999, com apenas 21 anos, experimentei a profissão docente por meio de estágio que corresponderam a ensaios bem acanhados que logo enfraqueceram diante dos desafios que encontrei, comuns a todo professor iniciante. Como exemplos das dificuldades que vivi, cito a indisciplina e o desinteresse dos alunos, salas de aula muito numerosas, poucas condições e recursos para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico minimamente decente, além da insegurança natural decorrente da inexperiência.

Somente em 2004, cinco anos após a conclusão de minha graduação e, após ter sido aprovada num concurso da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) é que, de fato, ingressei na docência.

Durante os três primeiros anos (2004, 2005 e 2006), residi em Sobral, município para onde prestei o concurso. Lá, atuei em salas de aula do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Em 2006, assim como nos anos anteriores, para completar minha carga horária, ministrei aulas em várias turmas e em duas escolas. Uma delas estava localizada na sede do município, onde eu lecionava pela manhã, e a outra, localizada na Serra do Jordão, distrito de Sobral, onde eu lecionava à noite.

Recordo que, na escola em que trabalhava pela manhã, em uma das turmas (não lembro exatamente a série, mas acredito ter sido numa turma de sexto ano do ensino fundamental de nove anos), havia um aluno que muito me chamava a atenção. Primeiro, pela maneira como andava. De fato, ele se destacava por ser diferente do comum, com pouca coordenação motora e pelo grande esforço a cada passo que dava, traços bem característicos de quem tem sequela de paralisia cerebral. Entretanto, à época, não era de meu conhecimento que a sua forma de andar, como também sua forma de falar (com uma dicção forçada e de pouca compreensão) correspondiam a efeitos deste tipo de lesão cerebral.

Além de sua forma de andar e de falar que muito me chamavam a atenção, outro ponto era destaque naquele jovem: mesmo com sua limitação física, que condicionava inclusive sua escrita, seu desempenho escolar era extraordinário e sua mente, totalmente preservada, era fantástica. Recordo com muita clareza que seus cadernos eram cheios de garatujas que somente ele entendia, pois tais eram os traços que mais pareciam um exame de um ecocardiograma.

Inicialmente, totalmente leiga, me preocupei como iria avaliar aquele aluno. Mas, surpreendentemente, ele mesmo mostrou a solução, sugerindo que suas

avaliações fossem orais. E, de uma maneira especial, aquele educando, tão “diferente” dos outros, se tornou para mim um ser encantado, não somente por sua “diferença” física, mas pela doçura e por tanto querer aprender, sem atentar para as suas dificuldades.

A fim de minimizar os esforços do garoto para escrever, sua professora da sala de apoio (na época chamada assim) sugeriu como tecnologia assistiva de baixo custo, um caderno de pauta ampliada que o garoto usava sobre um plano inclinado. Mesmo assim, era difícil ler seus escritos. E, por falar em sala de apoio foi, a partir daí, que nasceu em mim, de maneira muito serena, o desejo de desenvolver um trabalho na educação com este tipo de aluno. Como ainda era muito recente meu ingresso no Estado e não sabia o caminho para chegar até lá (quais capacitações, processo de seleção), adormecido ficou este desejo, afinal, eu tinha que terminar meu estágio probatório em sala de aula regular.

Aquele menino, aqui referido como Jonas, queria fazer faculdade e o pai, movido pelo ardente desejo de ver o sucesso do filho e, no intuito de dirimir suas dificuldades de acesso à escola, incansavelmente, o levava numa bicicleta-cargueiro todos os dias para assistir às aulas. A possibilidade de estar na escola e a vontade de aprender constituíam suas necessidades e motivos e lhe davam forças para atravessar qualquer barreira.

No entanto, antes do ano letivo terminar, meu esposo, Bombeiro Militar, servidor do Estado do Ceará, foi transferido para o município de Aracati, o que me obrigou a deixar a turma de Jonas. Entretanto, mesmo após nove anos, ainda permanece clara em minha mente a lembrança do garoto que, inconscientemente, despertou em mim a necessidade de, enquanto professora, desenvolver a sensibilidade em direção a alunos como ele. Recordo que, ao arrumar os itens da mudança, separei para Jonas um videogame que tínhamos, de modelo bem antigo, ainda de joystick e cartuchos porque, mesmo sem conhecer muito sobre a sua deficiência, acreditava que aquele brinquedo seria um recurso excelente para ajudá-lo a desenvolver a coordenação motora, tão comprometida pela paralisia cerebral. Depois de já residir em Aracati, nos falamos por telefone duas vezes e trocamos alguns emails. Infelizmente, as circunstâncias nos fizeram perder o contato.

Ao chegar a Aracati, fui lotada numa escola onde o corpo docente era formado por professores mais antigos que já estavam perto de se aposentarem e que, portanto, não dispunham mais de garra nem interesse em dar prosseguimento

à sua formação continuada. Por conta disto, fui convocada pelo núcleo gestor da escola para fazer uma capacitação com duração de uma semana, na Praia de Lagoinha, localizada no município de Paraipaba, a 124 km de Fortaleza.

Durante a formação, tivemos seminários e oficinas que trataram das deficiências e das dificuldades de aprendizagem. Só tenho a agradecer a Deus por esta convocação pois, foi nesta formação, que conheci e, instantaneamente, me apaixonei pela Educação Especial. A partir daí, tive a convicção de que me realizaria, enquanto profissional da educação, ao trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs)<sup>1</sup>.

Preciso destacar que, ainda em Sobral, fiz uma Especialização em Estudos Linguísticos e Literários, no qual tinha Vicente Martins como Professor-Coordenador do Curso, Mestre em Política Educacional pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e um grande estudioso da linguagem e de suas dificuldades. Durante suas disciplinas, sempre éramos conduzidos a reflexões acerca de alunos que apresentavam especificidades e dificuldades quanto à aquisição da leitura e da escrita. Estas aulas me fascinaram em definitivo.

Continuando, já em Aracati, em 2009, durante o mês das férias de julho, fui comunicada pela 10ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) que estava matriculada numa Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), Curso ofertado pela Universidade Federal do Ceará e que as aulas teriam início já no mês seguinte. Por isso, minha afirmativa do início de que a Educação Especial veio até mim como presente do céu a qual assimilei como missão desenvolvendo-a com imensa satisfação.

Já quase no final do Curso, houve uma seleção para o cargo de professor de Atendimento Educacional Especializado, em Aracati, para atuar numa Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), numa escola vizinha a que eu trabalhava. Entre os professores inscritos (que não eram tantos, mas que havia concorrência), somente eu fui aprovada para o cargo e, já na entrevista, o diretor da escola me perguntou quando eu poderia assumir, pois ele já havia decidido que a vaga seria minha, o que me deixou sobremodo apreensiva diante do súbito desafio.

---

<sup>1</sup> De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, dentre os educandos com necessidades educacionais especiais estão aqueles que apresentam “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares” relacionadas, inclusive, às limitações ou deficiências (Artigo 5º, p. 02).

O início foi difícil porque, até então, nenhum serviço da Educação Especial como o Atendimento Educacional Especializado havia sido ofertado a alunos com deficiência, no município de Aracati e eu era, nesta época, a única profissional da educação que desenvolvia um trabalho desta natureza. Desta forma, os primeiros passos foram: divulgar o serviço que seria ofertado e conquistar os alunos e suas respectivas famílias, etapa não muito fácil. Somente com o passar do tempo, é que fui adquirindo a segurança e credibilidade tão necessárias ao sucesso. Hoje, mesmo com as dificuldades, meu trabalho é reconhecido. Assim, acredito ser.

Como esforço e tentativa de aprimorar cada vez mais meu trabalho com alunos com deficiência, em março de 2011, iniciei o curso de braile e de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREAECE), em Fortaleza. Neste Centro, permaneci como aluna até agosto de 2013, quando se iniciaram as aulas do Mestrado. Por não ter sido liberada com a licença para estudos, infelizmente, precisei optar por apenas um Curso, uma vez que os dois não me eram conciliáveis.

Atualmente, continuo como professora de alunos com deficiência, especificamente de alunos com deficiência física, sensorial (surdez ou cegueira) e intelectual, os quais estão, na maioria, no Ensino Fundamental II. Para estes alunos, ministro aulas de acordo com suas necessidades, incluindo conteúdos como: Língua Portuguesa (na modalidade escrita), Sistema Braille, Orientação e Mobilidade (O&M), Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) Acessíveis: sintetizadores de voz, Língua Brasileira de Sinais, entre outros conteúdos.

Destaco que os alunos com surdez correspondem aos discentes com os quais mais me identifico, apesar do desafio que é ensiná-los, levando-se em conta a realidade do nosso país, inclusive do município de Aracati onde estes alunos chegam em plena adolescência sem nem mesmo terem conhecido a sua própria língua, a Língua Brasileira de Sinais.

Mais que isto, mesmo depois de terem contato com sua língua, permanecem sem usá-la, uma vez que, na maioria das vezes, suas famílias não se interessam em aprendê-la e a usá-la, tendo em vista não reconhecerem a sua utilidade e importância. Como se isto não bastasse, muitos deles conseguem “concluir” o Ensino Médio sem terem sido alfabetizados em sua língua e, posteriormente, em Língua Portuguesa, conforme deveria ser.

Um dos fatores determinantes para que isso aconteça está no fato de que os próprios professores, escondidos atrás de um discurso de que não receberam a formação adequada para a experiência de inclusão de alunos com surdez, acabam por banalizar o processo de ensino-aprendizagem. O pior de tudo é que isto é verdade constatada. Contudo, pode se observar também que estes professores não foram em busca de descobrir caminhos para este processo, mesmo diante de todas as dificuldades sentidas.

Esta realidade nos mostra que, no Brasil, ainda há muito o que se fazer para que a inclusão aconteça, apesar da matrícula e a permanência do aluno com deficiência já serem garantidas por lei. Porém, a eficiente aprendizagem, infelizmente, a escola negligencia, muitas vezes, até mesmo por desconhecer os direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Desta forma, ensinar Língua Portuguesa como segunda língua para alunos com surdez - conforme determina a Lei nº 10.436 - que não conhecem sua própria língua - a Língua Brasileira de Sinais, se torna um trabalho sobremodo desafiador, porém, muito prazeroso para mim. É, realmente, gratificante a sensação de contentamento em poder contribuir no processo de evolução intelectual de um aluno com surdez, sobretudo, para o desenvolvimento de sua escrita e compreensão da Língua Portuguesa na modalidade escrita, partindo do fato de que este aluno chegou a mim sem o menor nível de alfabetização. E que, a partir de um incessante e árduo trabalho com o objetivo de levá-lo ao desenvolvimento da linguagem, através da Língua Brasileira de Sinais, finalmente, o aluno consegue se apropriar, mesmo que muito lentamente, da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Assim, ao lembrar das muitas situações vividas e decorridas durante nossas interações, não há como explicar satisfação para tal conquista pois, assim como Martin Luther King, penso que “se eu ajudar uma pessoa a ter esperança, não terei vivido em vão”.

Dito isto, espero ter evidenciado minha profunda paixão por alunos que não só apresentam deficiência, mas que aprendem de forma diferente, aspecto emocional que me mobiliza a sempre buscar caminhos e métodos para ensiná-los cada vez melhor. Acredito que suas peculiaridades, de algum modo, exigem que o professor saia de sua zona de conforto e se dedique um pouco mais, assumindo a sua importante função de mediador para que o desenvolvimento sócio-histórico destes alunos se efetive.

Encerro esta narrativa, defendendo que, mesmo que estes alunos jamais sejam considerados como o “padrão” de aluno pré-estabelecido e mesmo que não cheguem aos percentuais esperados estes têm o direito de igualdade, garantido pela Constituição Federal.

E eu que, por algum motivo fui chamada para esta missão, desejo e luto pela garantia deste direito.

## **1 INTRODUÇÃO**

A inclusão escolar, atual modelo de educação, estabelece que, a partir do reconhecimento e da valorização das diferenças nas salas de aulas, a escola deve constituir um ambiente que assegure o acesso à participação e ao aproveitamento escolar de todos, direito conquistado democraticamente e expresso em nossa Constituição Federal, de 1988.

Esta proposta revolucionária de educação em que todos devem ser incluídos na mesma modalidade, no ensino regular, afeta permanentemente aqueles que fazem a escola, sobretudo os professores. Isto porque, para que o modelo de fato se efetive, é indispensável que todos revejam os sentidos que os constituem frente à perspectiva de educação a fim de que se caminhe, cada vez mais, na direção de ambientes educacionais inclusivos. Salientamos que, para isso, muitas vezes, é preciso que abandonemos as velhas convicções e os saberes já construídos para compreendermos o novo como uma porta que se abre para a possibilidade de nosso refazer, enquanto educadores e para a libertação daquilo que nos aprisiona: nossos preconceitos.



Sobre a necessidade de mudanças e de reestruturação que a proposta de educação inclusiva apresenta a todo o sistema educacional, Turetta e Góes (2009, p. 83) expõem que:

Se faz necessária uma reestruturação do sistema educacional em todos os níveis: político, administrativo, escolar ou pedagógico, nas salas de aula e fora delas para que realmente a educação inclusiva se efetive em seus princípios.

No que diz respeito à inclusão de alunos com surdez, Lodi (2013, p. 166) destaca que:

Hoje em dia, o diálogo entre as políticas educacional inclusiva e linguística para surdos tem sido um grande desafio a ser enfrentado nos espaços educacionais, na medida em que as escolas não estão preparadas para receber a diversidade e trabalhar com ela (de modo geral) e, no que se refere aos alunos surdos, com a diferença linguística em jogo e as implicações nas práticas de ensino decorrentes.

Ainda no que se refere à inclusão de alunos com surdez, Lacerda e Lodi (2009, p. 15) defendem que a escola regular, ao matricular estes alunos, deve se preocupar em assegurar a aprendizagem destes educandos como também respeitar suas características linguísticas. Sobre isto, afirmam que:

Quando se opta pela inserção do aluno surdo na escola regular, esta precisa ser feita com cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo.

Por todas estas razões, a inclusão de alunos com surdez na escola regular é uma realidade inquietante e que muito desafia a todos que fazem educação, especialmente o professor. Partindo disto, a inclusão de alunos com surdez na escola regular abrange muitas dimensões as quais devem ser levadas em consideração para que compreendamos todos os seus aspectos.

Desse modo, destacamos algumas pesquisas que se empenharam em analisar a temática da inclusão e, assim, apontar para aspectos relevantes.

A primeira a destacarmos é a pesquisa de Souza (2014), dissertação de Mestrado, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), sob o título **“Sentidos e significados constituídos pelo professor de Educação Infantil acerca da Educação Inclusiva”**. A pesquisa teve como escopo investigar os sentidos e os significados constituídos por uma professora de Educação Infantil acerca da educação inclusiva. Dentre outros pontos, os resultados evidenciaram que

a exposição pelos professores de suas formas de pensar, sentir e agir e, portanto, a socialização de suas respectivas angústias corresponde a uma rica oportunidade para se discutir e se chegar a práticas efetivas para que a inclusão ocorra de verdade.

A segunda pesquisa a que fazemos referência é a de Vieira (2008), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), também dissertação de mestrado cujo título é **“O aluno surdo em classe regular: concepções e práticas dos professores”**. Nesta pesquisa, Vieira (2008) teve como objetivo analisar as concepções das professoras participantes acerca da inclusão escolar de alunos e sua relação com a prática pedagógica desenvolvida frente a esses educandos em classes regulares. A análise dos dados revela que as professoras concordam com a inclusão de alunos com surdez em classes regulares. Porém, destacam a necessidade urgente da ocorrência de mudanças profundas na escola regular para que o processo inclusivo seja de fato uma realidade.

Por último, apresentamos a investigação de Tenor (2008), dissertação de mestrado, também da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A pesquisa teve como título **“A inclusão de aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu”**. O trabalho teve como objetivo investigar como a política de educação inclusiva e o seu processo de implementação junto ao aluno com surdez têm sido percebidos e colocados em práticas por professores da Educação Infantil e Ensino fundamental, da rede Municipal de ensino de Botucatu. Dentre os resultados encontrados, está a falta de envolvimento da família, assim como o despreparo da escola e dos professores para realizarem um trabalho educativo inclusivo.

Através deste breve balanço, observamos que a temática da inclusão vem despertando grande interesse aos pesquisadores, descoberta que também contribuiu para a definição de nosso objeto de estudo. Porém, queremos enfatizar que, ao longo desta breve análise do estado da arte, não encontramos nenhum estudo voltado para a dimensão subjetiva do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa a alunos com surdez incluídos na escola regular, o que nos estimulou ainda mais para o desenvolvimento da investigação.

Diante deste quadro de escassez de investigações e estudos a respeito dos sentidos constituídos pelos professores de Língua Portuguesa, no contexto atual

da política educacional de inclusão, acreditamos na relevância de nosso estudo para reflexão e movimento evolutivo.

Assim, diante desta realidade de grande complexidade e de inúmeras barreiras a serem atravessadas, cujos calorosos debates não se esgotam, nosso objeto de investigação consistiu em apreendermos os movimentos de significação de uma professora de Língua Portuguesa acerca do processo de ensino-aprendizagem da referida língua a alunos com surdez incluídos na escola regular.

Salientamos também que, do início de nossa carreira docente, em 2004, para os dias atuais, percebemos cada vez mais a presença de alunos com surdez nas salas de aula da escola regular, tanto em âmbito nacional quanto em nosso município de Aracati e os desafios impostos a todos os segmentos do sistema educacional, sobretudo aos professores, decorrentes dessa realidade. Partindo dessas observações foi que surgiu o esboço do que viria a ser o objeto de pesquisa, aqui estudado.

Destacamos que a presença de alunos com surdez na escola regular, as constantes queixas dos professores em relação a essa experiência, sobretudo dos professores de Língua Portuguesa a respeito do baixo resultado do aprendizado desses discentes como também as tensões, pressões e emoções nem sempre positivas que esse contexto gera em todos que fazem educação são questões que configuram a realidade vivida e que instigaram a nossa análise. Portanto, foi através da inquieta observância desses fatores, que fomos impulsionados à formulação de indagações que, a nosso ver, são de grande importância e, sobretudo, sugestiva como susceptíveis à investigação científica.

Porém, a temática da inclusão de alunos com surdez na escola regular apresenta uma amplitude que, para uma pesquisa de mestrado, tornou-se necessário fazermos um recorte do tema como também focarmos o problema. A partir de então, no decorrer da orientação da pesquisa, fomos percebendo a necessidade de delimitarmos o objeto de estudo e do seu enquadramento numa das linhas de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) - Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Assim sendo, considerando-se as situações que envolvem o complexo processo de inclusão de alunos com surdez, delimitamos o seguinte problema para a pesquisa: **como se configuram os movimentos de significação de uma**

**professora de Língua Portuguesa acerca do processo de ensino-aprendizagem da referida língua a alunos com surdez na escola regular?**

Partindo do problema acima apresentado, formulamos as seguintes questões para a pesquisa: i) quais os sentidos constituídos pela professora de Língua Portuguesa acerca do processo de ensino-aprendizagem da referida língua a alunos com surdez na escola regular; ii) quais as principais dificuldades vividas e sentidas pela professora de Língua Portuguesa, no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem da referida língua em turmas regulares com alunos com surdez incluídos; iii) quais são as práticas da professora de Língua Portuguesa para enfrentar as dificuldades pedagógicas vividas, decorrentes dessa realidade.

Para tentarmos responder à questão norteadora do nosso estudo, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar os sentidos constituídos pela professora de Língua Portuguesa acerca do processo de ensino-aprendizagem da referida língua a alunos com surdez na escola regular;
- b) conhecer as principais dificuldades vividas e sentidas pela professora de Língua Portuguesa, no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem da referida língua em turmas regulares com alunos com surdez incluídos;
- c) compreender o que e como faz a professora de Língua Portuguesa para enfrentar as dificuldades pedagógicas vividas, decorrentes dessa realidade;
- d) discutir as práticas de ensino da professora de Língua Portuguesa, na tentativa de compreender os desafios que constituem o processo de ensino da referida língua, em decorrência da inclusão de alunos com surdez em sala de aula regular.

Para apreendermos os movimentos de significação de uma professora de Língua Portuguesa, sujeito de nossa pesquisa, acerca do processo de ensino-aprendizagem da referida língua a alunos com surdez na escola regular - nosso objeto de estudo - a investigação teve como pressuposto teórico-metodológico e referência maior a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, o significado e o

sentido como categorias<sup>2</sup> centrais que, de acordo com a abordagem adotada, nos possibilitam a apreensão da dimensão subjetiva da realidade, ou seja, da mediação dos aspectos sociais e históricos que, dialeticamente, constituem a singularidade do sujeito em relação às suas formas de pensar, sentir e agir. Desse modo, para os estudos teóricos, entre outros autores, utilizamos os seguintes autores: Aguiar (2006), Aguiar e Ozella (2013), Aguiar, Soares e Machado (2015); Almeida e Szymanski (2004) e González Rey (2005).

Assim, a estrutura da pesquisa que ora apresentamos está organizada em seis capítulos. A seguir, oferecemos breves informações para que se possa compreender como o estudo foi desenvolvido e o que cada capítulo aborda:

No **capítulo 1**, apresentamos as considerações iniciais acerca da temática e um apanhado geral sobre o objeto de estudo.

No **capítulo 2**, realizamos uma breve retomada histórica da Educação Especial, no Brasil, na tentativa de evidenciarmos os avanços ocorridos na educação das pessoas com deficiência.

No **capítulo 3**, baseados na perspectiva sócio-histórica da Psicologia, fizemos uma breve discussão de como se configura o processo de significação do sujeito, da concepção de homem e de categorias teóricas fundamentais para o referencial teórico-metodológico como: aprendizagem, desenvolvimento, pensamento, linguagem, mediação, significados e sentidos.

No **capítulo 4**, discorremos acerca da metodologia, dos caminhos percorridos e dos instrumentos utilizados para a análise dos sentidos e dos significados constituídos pelo sujeito de nossa pesquisa acerca do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa a alunos com surdez incluídos na escola regular.

No **capítulo 5**, a partir das informações produzidas nas entrevistas reflexivas, o capítulo consistiu na apresentação de como ordenamos os dados e as etapas que seguimos, sendo este o processo de análise.

No **capítulo 6**, apresentamos a interpretação dos núcleos de significação apontados no capítulo anterior que foram inferidos e sistematizados ao articularmos os indicadores para a organização dos temas, conteúdos e questões centrais apresentados pelo sujeito de nossa pesquisa.

---

<sup>2</sup> Para Aguiar (2001), categorias são “aspectos do fenômeno, constituídos a partir do estudo do processo, do movimento, da gênese deste último”, assim como, “devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade”.

Por último, nas **considerações finais**, apresentamos os resultados do estudo para a compreensão do tema, apontando os aspectos subjetivos, isto é, os sentidos e significados constituídos pelo sujeito de nossa pesquisa.

## **2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA CONSTRUÇÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MOVIMENTO DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA - A LONGA TRAJETÓRIA**

“Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança”. (VYGOTSKY)

A educação das pessoas com deficiência no Brasil é marcada por grandes lutas e por uma longa trajetória percorrida até ser, finalmente, instituída oficialmente em nosso sistema educacional (MAZZOTTA, 1996). Neste percurso, muitos foram os embates travados, sobretudo pelas próprias pessoas com deficiência, para a construção de uma sociedade mais igualitária, na qual a educação viesse a ser, por garantia, como um direito de todos.

Assim sendo, Mantoan (2001) assinala que a educação das pessoas com deficiência pode ser dividida em três momentos: de 1854 a 1956, quando as iniciativas privadas foram as únicas manifestações para o atendimento a estas pessoas; de 1957 a 1993, quando o poder público passou a desenvolver ações para o benefício da causa e; de 1993 até os dias de hoje, quando os movimentos sociais passaram a defender com efeito a inclusão escolar destas pessoas. Ao longo do capítulo, os três momentos serão discutidos, assim como faremos referências aos principais fatos históricos.

Neste sentido, tivemos como objetivo para o capítulo apresentarmos um breve resgate histórico da educação das pessoas com deficiência e as abordagens educacionais que surgiram no Brasil, até chegarmos ao paradigma atual da proposta de inclusão destas pessoas na escola regular. A partir da apresentação de alguns dispositivos legais que direcionam e orientam acerca da educação das pessoas com deficiência, nos deteremos um pouco mais nas políticas públicas destinadas às pessoas com surdez.

Para a apresentação desta retomada histórica, dividimos o capítulo em três subseções. Na primeira, apresentaremos as experiências iniciais e tentativas de educação nesse sentido. A segunda subseção traz a reformulação da experiência da Educação Especial sob o princípio da normalização que consistiu no modelo de integração escolar. Na terceira e última, abordamos a inclusão escolar como paradigma de educação das pessoas com deficiência que reconhece a especificidade da escola como elemento impulsionador para transformação da sociedade.

Antes ainda, queremos destacar que em nossa pesquisa utilizamos as nomenclaturas “pessoas com deficiência”, “pessoa com surdez” e “aluno com surdez” em detrimento de “pessoa deficiente”, “pessoa surda” e “aluno surdo”. Justificamos o uso da nomenclatura por entendermos que, assim como aleijado, retardado, por exemplo, ou mesmo “pessoa deficiente”, “pessoa surda” e “aluno surdo” correspondem a expressões específicas de estigma carregadas de forte teor de preconceito, tendo em vista que, de acordo com Goffman (1998, p. 15), recorrer a esta terminologia é o mesmo que generalizar a deficiência “sob a forma de uma gestalt de incapacidade”.

Sobre isto, Amaral (1998, p. 16) corrobora ao classificar tal atitude como “generalização indevida”, mito existente em nosso contexto social que é a transformação ou redução da totalidade da pessoa com deficiência na própria condição de deficiência - enquanto diferença significativa - na ineficiência global. Além disso, no artigo 2º, inciso I, da Portaria nº 2.344 (BRASIL, 2010)<sup>3</sup>, encontramos a oficialização da nomenclatura correta: “pessoas com deficiência”.

---

<sup>3</sup> Da Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos, de 3 de novembro de 2010, DOU de 05/11/2010 (nº 212, Seção 1, p. 4). Altera a Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005.

## 2.1 Institucionalização - as primeiras experiências

Do mesmo modo que a educação escolar em geral no Brasil, a educação intencional e instrutiva das pessoas com deficiência, por muito tempo, esteve intrinsecamente relacionada ao conceito de homem e à forma de organização político-econômica da sociedade vigente, na qual os direitos eram assegurados somente para os indivíduos mais favorecidos economicamente.

Veremos mais adiante, ao longo do capítulo, que a educação das pessoas com deficiência só passou a constituir uma preocupação em nosso país quando a classe dominante da sociedade passou a compreendê-la como o único caminho para a sua manutenção no poder. Somente com os movimentos populares que reivindicavam a educação como um direito de todos é que a educação escolar passou a incluir, gradativamente, a todos os indivíduos.

Assim sendo, foi somente durante o período Colonial, tendo em vista a falta de prioridade por parte do poder público pela educação escolar de modo geral e, conseqüentemente, menos ainda pela educação das pessoas com deficiência, veremos que os primeiros atendimentos prestados aos indivíduos com limitações físicas<sup>4</sup> ou cognitivas, e que foram realizados por irmandades e associações com fins religiosos e, portanto, tinham caráter muito mais de acolhimento psicológico e social que propriamente educativo.

Destacamos aqui, o importante papel desempenhado, em 1726, pelas Santas Casas de Misericórdia que não acolhiam somente pobres e doentes, mas também, por meio das Rodas de Expostos<sup>5</sup>, recebiam crianças abandonadas<sup>6</sup> que, supõe-se, muitas apresentavam algum tipo de anomalia, defeito físico ou mental. Estas crianças, como afirma Volnovich (2001, p. 15), eram oriundas de famílias muito pobres cujas mães, por apresentarem condições sociais desfavoráveis e serem obrigadas a trabalharem para sobreviverem, eram impedidas de criarem os filhos. Por essa razão, na melhor das hipóteses, os abandonavam em hospitais. Há

<sup>4</sup> Incluem-se pessoas com surdez, cegueira, surdo-cegueira, deficiência física ou múltipla. (JANNUZZI, 2012).

<sup>5</sup> As primeiras foram criadas em Salvador, Rio de Janeiro e em São Paulo. Posteriormente, no século XIX, em outras províncias.

<sup>6</sup> Segundo Volnovich (2001), esta prática do abandono foi sistemática na Antiguidade e passou a mudar somente no século XVIII, quando os valores afetivos (presentes até hoje) foram impostos pela modernidade. Assim como o infanticídio, o abandono estava muito relacionado “a condições catastróficas de vida, a graus extremos de esgotamento físico e emocional” e eram práticas de mulheres pertencentes a setores desamparados da população (*ibidem*, p. 15).



registros de que algumas chegavam mesmo a apelar a condutas extremadas como o filicídio.

Infelizmente, segundo investigações históricas, a prática do abandono dessas pessoas segue a “seqüência de abusos cometidos contra crianças desde os tempos mais remotos, mas que ainda têm uma cruel vigência em nossos dias”, como afirma Volnovich (2001, p. 7).

Para o autor, uma das manifestações da perpetuação velada do abandono pode ser constatada nas estatísticas e nos alarmantes índices de analfabetismo, nos baixos níveis de letramento (colocado por ele como “iletrismo”) e exclusão social. Ainda, o autor destaca que o abandono pode se mostrar de maneira mais “sutil”, revelado na forma de negligência e/ou nos desleais e malvados cativeiros domiciliares que, mesmo que sejam confinamentos em família, não deixam de ser cruéis. Para nosso pesar, salientamos que estas práticas ainda são muito recorrentes em famílias com pessoas com deficiência, atos que subestima-as e impede-as de exercerem sua cidadania de forma plena e atuante.

Paradoxalmente, na sociedade atual, repleta de avanços tecnológicos e científicos, que deveriam resultar numa sociedade com maior grau de civilidade, ainda permanecem muitas das significações produzidas pela sociedade da Antiguidade, no que se diz respeito a crianças com deficiência. Como exemplo disso, citamos a repetição da prática do “infanticídio” com estas pessoas que se dá através do abandono afetivo, do desinteresse por estas crianças, uma vez que passam a serem concebidas como uma espécie de estorvo, como algo que sobra, insignificante e que incomoda e, como na Antiguidade, a indiferença os leva à morte.

Posteriormente, durante o Império, de um modo geral, a sociedade permaneceu sem escolarização visto o momento histórico não apontar para a necessidade e importância da educação. Desta forma, a economia do país - baseada na pecuária, no artesanato, no setor agrário, aparelhada rudimentarmente com foice e enxada - e o trabalho não requisitavam a escola, deixando esta forma de educação destinada apenas à elite, às camadas sociais alta e média, minorias no contexto histórico-social, como uma espécie de luxo dispensável. Para Saviani (2013, p. 85), isso “significa a negação cabal da própria escola”. Somente com o advento da industrialização, como veremos mais adiante, é que a escolarização tornou-se vital.

No cenário econômico acima exposto, somente pessoas com maior comprometimento psicossocial - as que mais se diferenciavam do parâmetro de normalidade padronizado pela sociedade ou que tinham um comportamento em extremo discrepante - é que ficavam fora do trabalho e, enquanto oportuno, foram escondidas ou recolhidas em instituições junto aos loucos e assassinos, segregadas irremediavelmente da sociedade e silenciadas. Já aquelas que não se diferenciavam tanto eram incorporadas ao trabalho e às tarefas mais simples.

Foi somente a partir de 1920, na Primeira República, mais especificamente quando a alfabetização representou uma exigência para o direito ao voto<sup>7</sup>, entendido como o melhor meio de apregoar e inculcar a ideologia do sistema dominante, com fins de garantir o poder e quando a industrialização da agricultura, enquanto sistema de produção de capital se estabeleceu e exigiu mão de obra mais instrumentalizada e especializada, foi que a educação escolar se tornou uma real preocupação para o governo, passando então, a ser devidamente valorizada. Ou seja, compreendeu-se que a instrução representava o progresso da economia do país, pois proporcionava a inserção das pessoas no mercado de trabalho que, por sua vez, significava aumento da produtividade e, conseqüentemente, de lucros para a sociedade capitalista já instaurada e efetivamente institucionalizada.

Todavia, a escola ainda continuou a ser desprestigiada pelas camadas sociais menos favorecidas, em vista de que a alfabetização, na época, se reduzia à simples assinatura do nome, habilidade tranquilamente adquirida através de treino. Assim sendo, como afirma Saviani (2013, p. 82), a principal modalidade da educação não era a escola e sim o trabalho – forma não escolar – o que fazia da escola “uma forma secundária e dependente” desta. (*ibidem, op. cit.*).

A modalidade principal de educação continuava sendo o trabalho, uma vez que a grande massa, a maioria, não se educava através da escola, mas através da vida, ou seja, do processo de trabalho. Era trabalhando a terra, garantindo a sua sobrevivência (...) que eles se educavam. Eles aprendiam a cultivar a terra cultivando a terra. E esse trabalho fundava determinadas relações entre os homens através das quais eles construíam a cultura e, assim, instruíam-se e formavam-se como homens. (*ibidem, op. cit.*).

Em virtude disto, em 1878, apenas 2% da população era escolarizada, apesar da primeira Constituição brasileira, de 1824, assegurar a educação comum e a instrução primária gratuita como direito civil e político de todos. Entretanto, a

---

<sup>7</sup> Vale ressaltar que esse direito foi negado a analfabetos pela segunda Constituição brasileira, a de 1891, isto é, a primeira constituição do período republicano.

mesma lei, em seu título II, artigo 8º, item 1º, incoerentemente assinala exclusão ao suspender o adulto com deficiência, “por incapacidade physica, ou moral”, o seu direito político.

Ao longo de sua trajetória, a educação das pessoas com deficiência também sofreu muitas dificuldades para se estabelecer como Educação Especial. Como forma de enfrentamento, esta área se desenvolveu através de esforços experimentados, muitas vezes, pelas próprias pessoas com deficiência e com a observância e diligência de pessoas que - por terem adquirido conhecimento através de estudo - comprometeram-se em ajudá-las a sobreviverem.

A educação dessas pessoas somente passou a ser prioritária quando interferiu em interesses maiores, ou seja, quando os administradores pátrios se deram conta de que o ensino representava uma forma de economizar nas despesas do orçamento governamental com a construção de manicômios, asilos e penitenciárias, locais onde, juntamente com loucos e transgressores das leis, as pessoas com deficiência eram recolhidas, como dantes falado. Portanto, a educação destas pessoas só passou a ser entendida como relevante quando se percebeu que o desenvolvimento de métodos e processos diferenciados para este alunado beneficiava os “normais”. Novamente, se percebe que a economia do país direcionava os discursos e definia as ações para o atendimento às pessoas com deficiência e a integração destas na sociedade.

Para a prática educacional destes indivíduos, no início do século XIX, foram organizadas classes selecionadas e contratados professores habilitados que trabalhavam com o objetivo de desenvolver o ajustamento, a flexibilidade e a capacidade laboral indicando um cuidado mais singularizado. Desse modo, o papel e a função fundamental da escola à priori foram: filtrar, reproduzir mão de obra e inserir as pessoas no mercado de trabalho, evidenciando o desejo de torná-las rentáveis, aptas a produzir mercadorias e, conseqüentemente, renderem lucro à elite, à burguesia.

Foi desta forma que surgiram as primeiras iniciativas de inserção de pessoas com deficiência em instituições especializadas para o ensino instrucional. Com o apoio e a influência de pessoas de destaque, próximas ao poder político - o imperador -, e sensibilizadas com o problema da educação exclusiva, algumas conquistas foram possíveis.

Entre estas conquistas, citamos com destaque, a criação de duas importantes instituições especializadas na educação, imprescindível a esse alunado. A primeira delas, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos<sup>8</sup>, criado em 1854, no Rio de Janeiro, pelo Imperador D. Pedro II. De acordo com Mazzotta (2005), em 1890, o nome do Instituto foi alterado para Instituto Nacional dos Cegos<sup>9</sup> e, em seguida, em 1891, teve novamente seu nome alterado, finalmente, para Instituto Benjamin Constant (IBC)<sup>10</sup>, nome dado em homenagem a Benjamin Constant, ministro do recém-criado Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, professor de matemática e diretor do referido Instituto.

Em 1857, foi fundada por D. Pedro II, também no Rio de Janeiro, a segunda instituição para o atendimento às pessoas com deficiência: o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos<sup>11</sup>. A instituição teve sua criação através do professor francês Ernest Huet que, ao chegar ao Brasil em 1855, recebeu aprovação e apoio do imperador ao apresentar-lhe seu projeto de fundação de uma escola para pessoas com surdez. Posteriormente, de acordo com Jannuzzi (2012), o nome da instituição é alterado para Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM) e, por último, a partir de 1957, tem seu nome mais uma vez modificado para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)<sup>12</sup>.

O trabalho desenvolvido pelo professor Ernest Huet, além da Língua de Sinais, incluía também Português, História, Aritmética, Geografia, linguagem articulada e leitura de lábios, para aqueles que demonstrassem maior inclinação. Após algumas mudanças e, com a saída de Huet, em 1911, e ainda por influência europeia, o Instituto adotou o Oralismo como filosofia educacional para as pessoas com surdez. Junto a esta filosofia de ensino, a língua de sinais permaneceu, até 1957, momento em que a diretora Ana Rímola de Faria Doria, oficialmente, proibiu o uso em sala de aula da língua de sinais. (GOLDFELD, 2002).

Com a chegada ao Brasil de Ivete Vasconcelos - professora de pessoas com surdez da Universidade de Gallaudet -, no fim da década de 1970, a Comunicação Total passou a ser a filosofia educacional adotada no Instituto Nacional de Educação de Surdos, dando lugar, na década posterior, ao Bilinguismo.

---

<sup>8</sup> Através do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854.

<sup>9</sup> Alterado pelo Decreto nº 408.

<sup>10</sup> Alterado pelo Decreto nº 1.320.

<sup>11</sup> Criado segundo a Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857.

<sup>12</sup> Pela Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957.

Esta abordagem educacional surgiu a partir das pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais e sobre a educação de surdos realizadas, respectivamente, pela professora linguista Lucinda Ferreira Brito e pela professora Eulália Fernandes.

Considerando assim a origem das duas instituições, ligadas diretamente a pessoas importantes nos círculos sociais, principalmente francesas, se explica a influência europeia na educação das pessoas com cegueira e com surdez. Destacamos ainda que, do mesmo modo, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), paralelos à escolarização, tinham a preocupação com o ensino profissionalizante, como forma de garantir aos alunos e às suas famílias a subsistência e, conseqüentemente, torná-los autônomos e independentes do Estado tanto quanto possível.

Para isso, em 1874, dezessete anos após sua criação, o Instituto dos Surdos-Mudos passou a oferecer oficinas de sapateiro e de encadernação, dentre outras atividades profissionalizantes. Em 1932, surgiram também cursos de corte e costura. Seguindo a tendência francesa, o Instituto oferecia também aos ex-alunos a possibilidade de serem “repetidores”, uma modalidade de professor que, entre outras inúmeras tarefas, “tinha que assistir à aula e depois repetir as lições do professor aos alunos que tinha sob a sua responsabilidade”. (ROCHA *apud* SOFIATO; REILY, 2011, p. 628). De acordo com Sofiato e Reily (2011, p. 628), para ser um repetidor, o ex-aluno deveria mostrar “conhecimento e capacidade na disciplina escolhida para tal designação”.

Dentre tantos alunos que o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos teve, Flausino José da Costa Gama, jovem com surdez congênita que permaneceu no Instituto por, aproximadamente, nove anos, apresentou uma extraordinária competência acadêmica, o que lhe rendeu grande destaque e o cargo de repetidor. O Dr. Tobias Leite, diretor do Instituto à época, tinha uma grande estima por Flausino, tanto pelo fato dele ser um exemplo para os demais alunos, como de ser prova à sociedade de que a instituição oferecia um ensino de qualidade. Por conta disto, ajudou Flausino a publicar, em 1875, *Iconographia dos Signaes dos Surdos Mudos*<sup>13</sup>, obra de grande importância na história da Língua Brasileira de Sinais.

É importante frisarmos que, atualmente, a obra de Flausino não corresponde ao primeiro material impresso de Língua Brasileira de Sinais nem

---

<sup>13</sup> Uma espécie de dicionário com desenhos – de autoria do próprio Flausino - de sinais em Libras organizados e catalogados por categorias.

tampouco pode ser considerada original, por conta de que Flausino não só se inspirou, mas também se constatou, posteriormente, ter reproduzido fielmente o livro de Pierre Pélissier<sup>14</sup>, francês, professor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, que também tinha surdez.

Entretanto, segundo Sofiato e Reily (2011, p. 634), dentro do conceito de Arte e da concepção acerca dos direitos autorais do século XIX, “a reprodução tinha outra interpretação, sendo considerada essencial na definição neoclássica: não se tratava apenas de copiar, mas de buscar inspiração”. Além disso, a reprodução era considerada como um “processo contínuo de aprendizagem” e tinha “um papel fundamental na formação básica e desenvolvimento dos artistas que faziam parte desse processo” (*ibidem, op. cit.*), ou seja, a cópia era uma prática comum, pois era tida como uma reprodução artística.

Ademais, atribuímos o valor da obra de Flausino, enquanto pessoa com surdez, pela iniciativa e possível motivação que o levou a produzir o dicionário: “alargar um conhecimento que dizia respeito a uma língua, extremamente necessária para a comunicação entre surdos e ouvintes.” (SOFIATO; REILY, 2011, p. 637).

Na época, a instrução pública primária era compromisso das províncias<sup>15</sup>, enquanto que as instituições educacionais especializadas supracitadas ficaram, até 1973, sob a manutenção e administração do Governo Federal que as enviava verbas significativas<sup>16</sup>, o que as fez serem julgadas privilegiadas<sup>17</sup>. Após esta data, ficaram subordinadas ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)<sup>18</sup>, primeiro órgão de política para a Educação Especial.

Diante da realidade da educação no Brasil, ainda muito deficitária, em 1920, surgem instituições que assimilaram e incorporaram o ideário colocado pela Escola Nova<sup>19</sup>, movimento muito influenciado por educadores que, antes de serem

<sup>14</sup> Livro publicado na França, em 1856, e disponibilizado para os alunos na biblioteca do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

<sup>15</sup> Modelo de gestão adotado no Império, o qual foi extinto em 1889, com a Proclamação da República e outorgada a Constituição de 1891, a qual adotou o federalismo fazendo com que cada estado tivesse autonomia e poder para organizar e administrar suas próprias leis, inclusive para a educação.

<sup>16</sup> Verbas que, nem sempre, eram gastas de forma criteriosa nem significavam compromisso assumido pelo governo com essa modalidade de educação.

<sup>17</sup> Ainda que tenham sido consideradas como privilegiadas, os registros indicam que os atendimentos nessas duas instituições eram em quantidades pequenas. Mesmo assim, isto não era uma preocupação do governo central.

<sup>18</sup> Criado pelo Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973.

<sup>19</sup> Teoria introduzida em nosso país como tentativa de melhor funcionamento e operacionalização da escola, em vista a mesma não estar sendo eficiente na sua função. Este movimento permaneceu no

convidados a atuarem com pessoas com deficiência, haviam trabalhado com crianças “especiais”. Entre estes profissionais estavam: Anísio Teixeira<sup>20</sup>, Ovídio Declory e Maria Montessori<sup>21</sup>. Baseados na psicologia e na importância das diferenças individuais se preocuparam com o desenvolvimento de métodos, técnicas, processos de ensino, testes de inteligência<sup>22</sup> e com a situação precária da educação em nosso país, deixaram um legado que repercutiu inclusive na educação das pessoas consideradas “normais”.

Na época, dá-se início o envolvimento do setor privado na educação das pessoas com deficiência, ao se perceber a educação para todos como mediadora da reformulação do homem, transformação de toda a realidade social e o valor da pedagogia para a participação destas pessoas na vida em comunidade.

A partir desta nova conjuntura social, surgiram as primeiras tentativas de escolarização mais especializada. Entre elas, citamos a iniciativa de médicos e outros profissionais da saúde que, preocupados com a educação das pessoas consideradas anormais, no final dos anos de 1920 e durante a década de 1930, criaram as primeiras associações filantrópicas. Em vista de que, até esta época, aproximadamente 1930, havia um grande embaraço acerca da compreensão sobre as deficiências, essas associações colaboraram consideravelmente para o progresso dos conhecimentos destes profissionais acerca desta educação. Além disso, as influências da psicologia modificaram sutilmente o modelo de institucionalização baseado nos parâmetros médicos, ao fortalecerem a educação das pessoas com deficiência que apresentavam menor comprometimento na escola pública.

Dado o envolvimento destes profissionais na educação das pessoas com deficiência, como afirma Sassaki (2005), durante a institucionalização, o conceito que se tinha de deficiência era baseado em pressupostos da medicina: era vista como um defeito e, portanto, a pessoa com deficiência precisava ser curada para que pudesse ser inserida na sociedade, sem que se exigisse dela maiores

---

Brasil até cerca de 1960, quando apresentou sinais de crise e deu lugar à pedagogia tecnicista. Tinha como objetivo democratizar o ensino público que, à época, era acessado somente pela elite.

<sup>20</sup> Advogado ligado à educação “que se empenhou, por todos os meios, na luta em defesa de uma escola pública de qualidade aberta a todos os brasileiros indistintamente.” (SAVIANI, 2012, p. 25).

<sup>21</sup> Médicos pedagogos.

<sup>22</sup> Destacamos que o instrumento de medidas de inteligência, o qual ficou conhecido como Teste de QI, foi elaborado por Alfred Binet (1857-1911) e Théodore Simon (1871-1961), em 1905.

modificações de atitudes e de práticas sociais nem de espaços físicos, por exemplo. Por isso mesmo, o atendimento a essas pessoas era assistencial e terapêutico.

Mesmo segregando e sendo um reflexo das expectativas da sociedade da época, tais associações exerceram importante papel, no sentido de darem visibilidade às pessoas com deficiência, o que acabou funcionando como uma espécie de pressão para a organização de serviços especializados no atendimento destas necessidades, até então, inteiramente ignoradas pela sociedade.

Os profissionais da medicina, pioneiros no atendimento, na educação das pessoas com deficiência e na elaboração de teorias sobre o assunto, criaram também instituições escolares anexas a hospitais psiquiátricos do setor público, onde crianças com grande comprometimento eram abrigadas, juntamente com adultos loucos. Com a criação destas instituições, o atendimento evoluiu gradativamente, deixando de ser apenas acolhimento e assistência, passando a ter um caráter mais pedagógico. A respeito dos anexos, pavilhões ligados a hospitais psiquiátricos nascidos a partir da preocupação médico-pedagógica, Jannuzzi (2012) coloca que há duas perspectivas a serem consideradas: por um lado, a iniciativa manteve a segregação, uma vez que evidenciava mais ainda a diferença. Por outro, buscou-se ampliar o auxílio destas crianças para além da área assistencial.

Mantêm a segregação desses deficientes, continuando pois a patentear, a institucionalizar a segregação social, mas não apenas isso. Há a apresentação de algo esperançoso, de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos. Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma da vida do grupo social de então. (JANNUZZI, 2012, p. 33).

A partir de 1930, a educação das pessoas anormais, como até então denominada, passou a ser chamada de *Ensino Emendativo*<sup>23</sup>, destinado a anormais<sup>24</sup> o qual, segundo Soares (1999, p. 57), tinha como objetivo “suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais”.

Apesar dos altos índices de analfabetismo destas pessoas na época, sua educação não constituía um problema nacional para o setor público, fazendo com

<sup>23</sup> Em Latim quer dizer corrigir falta, tirar defeito.

<sup>24</sup> Conforme coloca Jannuzzi (2012, p. 92), eram os “anormais do físico (débeis, cegos e surdos-mudos), anormais de conduta, isto é, menores delinquentes, perversos, viciados, e anormais de inteligência”.



que prosseguisse, por parte do setor privado, a criação das associações. Assim, em novembro de 1932, em Belo Horizonte, nasce a Sociedade Pestalozzi, criada por Helena Antipoff<sup>25</sup> que, como afirma Jannuzzi (2012, p. 114), trata-se de “uma apologista do poder da educação”. A instituição atendia a crianças com problemas de diversas naturezas, desde aquelas com dificuldades de aprendizagem, problemas psicomotores a, até mesmo, crianças com surdez. E, como já indicamos, foi uma iniciativa inteiramente particular, porém, que encontrou apoio por parte do governo de Minas Gerais. A partir daí, percebe-se que a sociedade começa a se preocupar com relação ao atendimento das pessoas com deficiência e com a necessidade de inseri-las no mercado de trabalho.

Dando prosseguimento às tentativas para o estabelecimento da educação oficial sistemática no Brasil, a Constituição de 1934 põe novamente em vigor a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino como direito de todos, descartado anteriormente pela Constituição de 1891, consequência do federalismo e da descentralização do poder. Contudo, a Constituição de 1934 não faz nenhuma menção precisa em relação à educação das pessoas com deficiência.

Em vista as transformações na organização da sociedade brasileira com o surgimento da burguesia, o incremento e fortalecimento da industrialização da agricultura, bem como o aumento progressivo da urbanização, em 1942, nasce também um novo conceito para a deficiência. Esta passa a ser vista como um fenômeno orgânico e, portanto, natural. Nesse sentido, a educação de caráter especializado também sofre pequenas e paulatinas modificações, de modo a atender às novas exigências oriundas do mais recente panorama nacional da moderna sociedade industrial que exigia ler, escrever e contar como habilidades elementares para indivíduos que aspiravam a um emprego na indústria, localizadas nas grandes cidades.

No ano de 1954, novos avanços foram dados, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES)<sup>26</sup>, instituições essas que atenderam, tanto na área da saúde como na educação, a crianças com as mais diversas deficiências e que tiveram o mérito de impulsionar expressivamente a Educação Especial em nosso país, erguendo-a à questão de grande importância para o sucesso da engrenagem social.

---

<sup>25</sup> Pedagoga de origem russa, de grande relevância no Brasil por ressaltar a importância da educação para as pessoas com deficiência.

<sup>26</sup> Fundadas pelo casal Beatrice e George Bemis.

No âmbito do setor governamental, como forma de fomentar a Educação Especial e evidenciar seus problemas, mesmo que de forma tímida e atrasada em relação às outras campanhas populares, são elaboradas cruzadas específicas no que refere a pessoas com surdez (em 1957), com cegueira (em 1958) e com deficiência mental (em 1960).

Ainda como empreendimento da sociedade civil, na década de 1960, surgem também os centros de reabilitação, os institutos psicopedagógicos e o atendimento terapêutico em clínicas, modalidades diferenciadas para o atendimento às pessoas com deficiência. A criação destes centros e clínicas evidencia a influência concomitante da medicina e da psicologia nesta educação, fato que se deu da década de 1950 a 1970.

Assim, o novo parâmetro que, muitas vezes, incluía o apoio educacional, reuniu pessoas e profissionais empenhadas em solucionar mais efetivamente possível os problemas e dificuldades desses indivíduos.

Tendo em vista que muitos dos centros e institutos eram pagos, pessoas de renda menos favorecida não tinham acesso a eles, tornando o serviço prestado quase que exclusivo para as camadas com maior poder aquisitivo.

## **2.2 Integração escolar - reformulação da experiência da Educação Especial sob o princípio da normalização<sup>27</sup>**

A partir de 1948, com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos - documento que estabeleceu os direitos sociais aos indivíduos, dentre eles, o acesso de todos à educação -, tem início a integração como modelo de educação das pessoas com deficiência.

Entretanto, destacamos que, mesmo com todas as investidas por parte da sociedade para que a Educação Especial se afirmasse, o parecer oficial de inserir as pessoas com deficiência na escola comum só se consolidou em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - nº 4.024<sup>28</sup>. O título X desta lei diz que a educação destas pessoas “*deve, no que for possível*”<sup>29</sup>,

<sup>27</sup> Princípio que penetrou no Brasil no final da década de 1970 e início de 1980. Era fundamentado na “similaridade, que se caracteriza pelo processo de minimizar as diferenças e de maximizar as semelhanças individuais (QUEIROZ; PERES-RAMOS *apud* JANNUZZI, 2012, p. 153)

<sup>28</sup> De 20 de dezembro de 1961.

<sup>29</sup> Grifos nossos.

enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (artigo 88). (BRASIL, 1961).

Porém, a incoerência jurídica permanece mediante a questão, tendo em vista que a mesma lei não assinala ao sistema regular a obrigatoriedade de oferecer a este alunato, quando necessário, apoio especializado, o que mostra que o modelo de integração não tinha como princípio a equidade. Além disso, a lei acima mencionada isenta o pai de família ou responsável que irá exercer função pública ou ocupará “emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público” (artigo 30) de ter que provar matrícula do filho em idade escolar, mas que tenha “doença ou anomalia grave” (item d), mesmo tendo assegurado, no artigo 27, a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos sete anos. (BRASIL, 1961).

Somente com os movimentos de educação escolar, de 1961, nos quais se passou a protestar a educação como um direito de todos, foi que se contribuiu efetivamente para o avanço e melhoria da educação das pessoas com deficiência. Ainda que sem muitas ideias inovadoras, foram surgindo as primeiras tentativas de organização das escolas a respeito do assunto voltadas não somente para a adaptação e preparo para o trabalho, mas também para a escolarização delas. Foi por essa época que o título *Educação Especial* passou a se firmar em detrimento da expressão *Ensino Emendativo*.

A década de 1970 representou um verdadeiro marco para a prática educacional especializada, visto a ocorrência de vários acontecimentos que a colocaram em destaque. Para Jannuzzi (2012, p. 80), antes disso não ficou em absoluto evidente a importância da educação das pessoas com deficiência para o desenvolvimento do país.

Um dos acontecimentos impulsionados pelos movimentos de educação escolar foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial, em 1973, como já nos reportamos anteriormente. Este ocorrido é fruto das campanhas específicas para a educação das pessoas com surdez, organizadas pelo governo, também já mencionadas. Além deste, posteriormente, foram criados também outros dois órgãos continuadores da regulamentação de políticas públicas para este fim: a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

(CORDE)<sup>30</sup>, em 1986, e o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE)<sup>31</sup>, em 1999.

Nascido com vínculo direto ao Ministério da Educação (MEC) e criado com a tarefa de instrumentalizar e estabelecer normas nacionais específicas para o funcionamento da Educação Especial, organizando as ações já existentes<sup>32</sup> (porém, insuficientes), bem como também efetivar a integração social destes indivíduos, o Centro Nacional de Educação Especial tinha como principal prioridade oferecer apoio técnico a esta área e proporcionar a formação de recursos humanos. Como uma das diretrizes, o CENESP determinou que a Educação Especial deveria ser paralela ao ensino comum, ofertando classes especiais em escola comum, salas de recursos, equipe itinerante, oficinas empresas, entre outros.

Em seguida, em 1986, compondo a estrutura do Ministério da Educação e mantendo “a sua competência e estrutura”, é transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE), como órgão central de direção superior, do Ministério da Educação (artigo 3º)<sup>33</sup>. Posteriormente, em 1990, a Sespe é extinta. Em 1992, a secretaria é recriada, porém, sofrendo algumas modificações como, por exemplo, na sigla, tornando-se, então, Secretaria de Educação Especial. E, por último, é finalmente transformada em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Destacamos também, como conquista da Educação Especial, em 1984, a criação da Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS), concebida com o objetivo de buscar a preservação dos direitos das pessoas com surdez e a garantia destes indivíduos de poderem se manifestarem e discutirem sobre as questões que envolvem seu atendimento.

Apesar da criação de tantos órgãos e todo esse avanço na educação, ao final dos anos 80, ainda eram necessárias mudanças para que a escola fosse democratizada. Além disso, não se tinha clareza acerca do conceito de Educação Especial, que permanecia tão somente como um sistema de ensino paralelo à educação comum, distinguindo-se apenas nos métodos, técnicas e procedimentos utilizados, mas persistindo o atendimento assistencial, carente de uma

---

<sup>30</sup> Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986.

<sup>31</sup> Decreto nº 3.076, de 1 de junho de 1999.

<sup>32</sup> Escolas e instituições para o ensino especializado com formação para o trabalho.

<sup>33</sup> Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986.

sistematização para apropriação de conhecimentos escolares destinados ao alunado.

A evolução na Educação Especial atinge seu ápice quando passa à condição legal, como pode ser observado na Constituição de 1988, que dispõe vários artigos relacionados ao assunto, estabelecendo como direito inalienável e incontestável, entre outras coisas, o ensino, atendimento especializado e integração.

### **2.3 Inclusão escolar - o reconhecimento da especificidade da escola como elemento impulsionador da transformação da sociedade**

A partir do início da década de 1990, conseqüente às diversas transformações ocorridas em nossa sociedade, verificou-se a inadequação e ineficiência da experiência de integração escolar<sup>34</sup>, modelo de educação que apenas contribuía para a perpetuação da segregação das pessoas em questão. Segundo Jannuzzi (2012), passou-se a atentar para o fato de que não se podia simplesmente exterminar e eliminar as diferenças. A partir desta década, ocorreram muitas mudanças de paradigmas, pois se compreendeu que as diferenças podiam ser administradas no convívio social, tendo em vista a diversidade constituir uma característica intrínseca a qualquer sociedade, o que correspondeu a um avanço considerável para as pessoas com deficiência.

A partir deste momento histórico, marcado por impetuosos debates e lutas de grupos sociais minoritários pelo reconhecimento das diferenças humanas, a legalização de sua existência e a conquista do direito básico à educação para todos<sup>35</sup>, surge o movimento de inclusão social, tornando-se demanda de primeira ordem. Desta forma, a sociedade passou a se organizar de forma coletiva com vistas a atender às necessidades das pessoas com deficiência. Destacamos que, para Aquino (1998, p. 8), sem a inclusão, “toda a legitimidade dos princípios democráticos está irremediavelmente ameaçada”.

---

<sup>34</sup> Formato da Educação Especial estabelecido anteriormente e que tinha como princípio a normalização e a preocupação em tornar os indivíduos produtivos de capital.

<sup>35</sup> Para Aquino (1998, p. 8), “condição *sine qua non* para a existência humana e social, pré-requisito da possibilidade de cidadania” (p.7) e “uma exigência ético-política para todos.”

Por conta disso, importantes e significativas mudanças ocorreram no sistema educativo, afirmando sua especificidade como poderoso agente transformador, uma vez que cumpra eficazmente seu papel social no que tange a atender às necessidades e às particularidades de todos os alunos indiscriminadamente, através de métodos e técnicas específicos.

Passou-se também a enfatizar que a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino representava um avanço em relação à integração, visto exigir uma reestruturação em todo o sistema comum de instrução estabelecido.

Trata-se de um conceito amplo: em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos. (BRASIL, 2001, p. 15).

Desta forma, surgiram acentuadas e diversificadas políticas públicas num esforço de larga escala, em todo o cenário internacional e nacional, para a construção de uma educação mais justa, através da elaboração e publicação de diversos documentos, os quais passaram a assegurar o direito de igualdade, garantindo a todos os alunos acesso e matrícula no sistema regular de ensino.

No cenário nacional, como principal documento, temos a Constituição Federal, de 1988 a qual, em seu artigo 5º, garante o princípio da igualdade:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988).

No artigo 205, a Constituição assegura que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 42). O artigo 206, inciso I, determina a igualdade como princípio do ensino e condição para o acesso e permanência na escola.

Portanto, entendemos que todo aluno, independente de suas características físicas ou condição cognitiva/intelectual, tem o direito de estar matriculado no ensino regular. Ainda a respeito disto, citamos a Lei nº 7.853,

publicada no ano posterior à Constituição Federal, em 24 de outubro de 1989, a qual pormenoriza o direito das pessoas com deficiência ao definir, em seu artigo 8º, Inciso I, que é crime punível de reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa, para a escola que “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno” [...] “por motivos derivados da deficiência que porta”, independente do curso e grau que ela ofereça, sendo ela pública ou privada.

Já na esfera internacional, em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, numa Conferência que reuniu países em desenvolvimento, foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos que trata da universalização do acesso à educação, a partir do princípio da equidade. Este documento, sobretudo, alerta para a necessidade de se tomar medidas para a garantia de igualdade de acesso às pessoas com qualquer tipo de deficiência.

Como reforço do compromisso com a Educação para Todos, foi elaborada em 1994 -, pelo governo da Espanha e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) -, a Declaração de Salamanca, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, nomenclatura que passou a ser amplamente disseminada, a partir deste dispositivo. O documento trata dos Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais e afirma a importância de uma educação de qualidade para todos, no sistema regular de ensino, numa perspectiva de que todo aluno tem, não somente suas características e habilidades singulares, mas também necessidades de aprendizagem individuais e, portanto, devem ser atendidas. Assim, estabelece que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades”. (UNESCO, 1994, p. 1).

O documento já decretava que o modelo de educação mais eficiente e eficaz para o combate à exclusão de alunos com deficiência eram as escolas regulares com orientação inclusiva. Por isso, afirmava que estes alunos deveriam ter acesso à escola comum. Entretanto, as políticas implementadas pelo sistema de ensino não foram suficientes para garantir e viabilizar o que foi determinado.

Dito isto, cabe-nos aqui, enfatizarmos que o termo “necessidades educativas especiais”, segundo o documento, inclui:

Todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades

escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. (BRASIL, 1994, p. 6).

Ao se colocar assim, o documento imprime à escola o grande desafio da educação inclusiva que é de atentar para as especificidades dos alunos e atendê-los em suas idiossincrasias, o que contribuiu substancialmente para a elaboração de políticas públicas, no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996. A lei, em seu artigo 59, Inciso I, estabelece diretrizes para que as necessidades específicas dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sejam devidamente atendidas. Para tanto, determina que os sistemas de ensino devam assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, de modo a atender satisfatoriamente esse segmento.

Aqui, destacamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, apresenta em seu texto um grande avanço se comparada à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 1961, tendo em vista apresentar a proposta de que a educação das pessoas com deficiência deveria ocorrer junto às pessoas sem deficiência. Todavia, por apresentar o termo “preferencialmente”, não assegura como direito a educação destas pessoas no sistema regular de ensino. Ao contrário, permite interpretações diversas.

Na visão de Sassaki (2005, p. 20), as expressões “preferencialmente na rede regular de ensino” e “no que for possível”, encontradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 deixa implícita:

A existência de um sistema paralelo destinado, exclusivamente, aos alunos que não tivessem capacidade acadêmica para freqüentar as escolas comuns em razão de suas deficiências físicas, intelectuais, sensoriais ou múltiplas.

Foi também de vital importância a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 2001.

Tais iniciativas representaram a ampliação e não especificamente a modificação do caráter da Educação Especial. Entretanto, ainda admitiam a possibilidade da Educação Especial substituir o sistema regular sem, no entanto, o reforço de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino.



Impulsionando de fato a inclusão educacional, em 2001, foi incluído o Plano Nacional de Educação (PNE), um dos marcos históricos da educação inclusiva no âmbito das políticas públicas de educação no Brasil. Aprovado pela Lei nº 10.172, o documento propõe a escola inclusiva e, portanto, o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência na escola regular. De acordo com o documento, “é surpreendente e inaceitável que ainda haja crianças fora da escola.” (BRASIL, 2001, p.17).

Salientamos que, para reafirmar o documento acima mencionado, em junho de 2014, aprovado pela Lei nº 13.005, foi sancionado o novo Plano Nacional de Educação, que terá sua vigência até o ano de 2024. O documento propõe as bases da política educacional brasileira e, em seu artigo 2º, inciso III, estabelece como uma de suas diretrizes a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p.2). Além disso, tem como meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Também como reconhecimento e garantia do direito à educação sem discriminação e com igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência, no ano de 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e, em 2008, pelo Congresso Nacional, através do Decreto nº 186.

Por fim, em relação aos dispositivos legais, fazemos referência e destaque à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pelo Ministério da Educação, lançado em 2008, por meio da Secretaria de Educação Especial, à época, hoje extinta e substituída pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. O documento, que constitui expressivo marco na educação e reafirma de forma contundente o direito de todos os alunos à educação no ensino regular, também reposiciona a Educação Especial, dando-lhe não só um novo conceito, mas também a inovação de sua prática. Nesse sentido, o objetivo do documento é:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2008, p. 8)

A partir de então, o processo de escolarização muda sua lógica e organização, deixando de ser um sistema paralelo de ensino especial com níveis e etapas, própria e substitutiva ao ensino comum como, por exemplo, escolas especiais com turmas que funcionavam, exclusivamente, para alunos com necessidades educacionais especiais.

E para tal finalidade é que foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na qual a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, atuando de forma articulada e se configurando como uma modalidade de ensino complementar e/ou suplementar à formação destes alunos no sistema regular de ensino, como também ao atendimento das necessidades específicas de seu público-alvo.

Estes documentos trazem os princípios fundamentais da escola e da educação inclusiva que é a igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, situam os direitos das crianças e dos jovens com necessidades educacionais especiais e enfatizam que a educação seja assumida como prioridade política e financeira. Além disto, estabelece que o processo de inclusão seja muito mais do que garantir o acesso e a matrícula do aluno com deficiência na escola, mas de igual modo, é assegurar a sua participação e promoção educativa, oferecendo-lhe reais oportunidades nos sistemas sociais. A respeito disto, Mantoan (2002, p. 86) destaca que “a inclusão é um conceito que emerge da complexidade, dado que a interação entre as diferenças humanas, o contato e o compartilhamento dessas singularidades compõe a sua ideia motriz”.

Especificamente a respeito das pessoas com surdez e, ainda como consequência do movimento de luta para o reconhecimento das diferenças e identidades constituintes de nossa sociedade, em 2002, foi decretada pelo Congresso Nacional a Lei nº 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua de estrutura gramatical própria e “como meio legal de comunicação e expressão”, conforme artigo 1º, sendo ela “um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”, parágrafo único (BRASIL, 2002, p.1). Além disso, determina que sejam garantidas “formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão” da língua, conforme artigo 2º e a sua

inserção como disciplina integrante do currículo dos “cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior”, conforme artigo 4º.

Em 2005, outro grande passo foi a publicação do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436, acima mencionada. Entre outras coisas, o Decreto determina em seu capítulo II, artigo 3º que:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Além disso, estabelece a garantia do direito à educação bilíngue LIBRAS e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como línguas de instrução) das pessoas com surdez ou com deficiência auditiva.

Assim sendo, entendemos que a perspectiva de inclusão escolar tem em comum com a integração escolar a preocupação com o pleno desenvolvimento pedagógico. Entretanto, difere-se desta por reconhecer o valor da escola enquanto “agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado” (SAVIANI, 2013, p. 16) e “forma dominante e principal da educação” (*ibidem*, p. 88), o que a obriga a se preocupar em disponibilizar meios adequados para a conquista do conhecimento por parte de todos os alunos nela inseridos. Além disso, o paradigma de inclusão escolar contribui para que a escola exerça a sua função especificamente educativa, quer dizer, de socialização do objeto próprio do trabalho escolar que é o saber elaborado, sistematizado, a cultura erudita e execute “o seu papel no processo de democratização” do saber (*ibidem*, *loc. cit.*) e transformação da sociedade.

Portanto, a inclusão escolar que tem como princípio a igualdade como ponto de partida, permanece atualmente como paradigma da educação e como forma de luta para que a educação seja, de fato, para todos. Este modelo de educação propõe uma escola que acolha a todos em suas singularidades, estabelecendo efetivo direito de igualdade para matrícula e permanência na educação, inclusive para aqueles que, por tanto tempo, foram excluídos da escola significando a erradicação de todo e qualquer tipo de discriminação e concorrendo positivamente para o melhor ajuste dos sujeitos sociais.

Isto significa dizer que os agentes escolares - que inclui toda a comunidade escolar (diretor, supervisor, funcionários) e não só o professor (sujeito que desenvolve as principais e mais diretas ações pedagógicas) -, estejam preocupados em perceberem as dificuldades de cada aluno e a conhecerem profundamente suas realidades socioculturais de modo que, através de métodos e técnicas específicas, possam atender com sucesso às suas necessidades, viabilizando-lhes a apropriação do saber que, para Saviani (2013, p. 7), “diretamente interessa à educação” e “emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo”.

A partir deste breve retrospecto histórico, podemos perceber que, ao longo dos séculos, o conceito de deficiência e o modo de se perceber as pessoas com deficiência passaram por significativas transformações. Muitas políticas públicas foram desenvolvidas e, hoje, há inúmeros suportes legais que amparam estas pessoas, fazendo com que elas estejam cada vez mais evidentes e inseridas na sociedade.

Entretanto, mesmo com estes importantes avanços, lamentavelmente, ainda se percebe em nossa sociedade barreiras atitudinais colocadas às pessoas com deficiência as quais se revelam em forma de preconceito. Na atualidade, o que se vê é que, em parte, o preconceito descoberto da Antiguidade cedeu lugar à hostilidade e à intolerância velada.

Assim, após estas considerações, o próximo capítulo consistirá na apresentação da perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica - pressuposto teórico-metodológico e referência maior de nossa pesquisa - assim como algumas das principais categorias desta teoria.

### 3 O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DO SUJEITO NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DA PSICOLOGIA

Sem o outro não seríamos nada (...) porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido (...), só ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos, a nossa pura miséria, a própria selvageria que nem ao menos é exótica. Porque o outro já não está aí, senão aqui e em todas as partes; inclusive onde nossa pétrea mesmidade não alcança ver. (SKLIAR, 2003, p. 29).

Desenvolvemos a sintaxe deste capítulo pautados nos postulados da abordagem sócio-histórica da Psicologia, matriz teórica elaborada por Lev Semenovitch Vygotsky com colaboração de Alexander Romanovich Luria e Alex Leontiev. Segundo os pressupostos teóricos desta perspectiva qualitativa, o homem é um ser biológico e, portanto, formado fisicamente pela sua herança genética. Porém, como defende Vigotski<sup>36</sup>, essa dimensão biológica, ou seja, suas condições orgânicas não desaparecem ou mesmo param de funcionar. Na realidade, para o teórico, fatores biológicos como a maturação, por exemplo, correspondem à base natural e uma espécie de suporte para a gênese e evolução de suas características psicológicas, as quais são, especificamente, humanas e diferem o homem dos outros animais.

O fato, no entanto, é que a maturação *per se* é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano. O desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra (ou como Hegel diria, uma transformação de quantidade em qualidade). A noção corrente de maturação como um processo passivo não

---

<sup>36</sup> Tendo em vista a grafia nas traduções existentes do nome deste teórico ser variada, utilizaremos a forma Vigotski em toda nossa discussão, com exceção apenas das indicações diferenciadas nas referências.

pode descrever, de forma adequada, os fenômenos complexos. (VIGOTSKI, 1998, p. 26).

Entretanto, é importante destacarmos que o desenvolvimento das características psicológicas de um indivíduo não ocorre somente a partir de fatores biológicos, apesar de indispensáveis. O sujeito evolui e deixa de pertencer apenas à espécie humana quando está em situação de atividade. Desta forma, ao ser mediado pelo social, passa a pertencer também ao gênero humano, dando assim um salto de qualidade.

O processo de desenvolvimento das características - também chamadas de funções psicológicas superiores - é longo, contínuo e se organiza de forma histórica, quer dizer, está sempre em movimento e, portanto, não pode ser entendido como um fenômeno descontextualizado. Este processo, que para a Psicologia Sócio-Histórica é um dos problemas mais complexos, ocorre essencialmente no espaço da cultura, sendo esta um elemento importante e fundamental na constituição do psiquismo do sujeito e da espécie humana. Assim sendo, um indivíduo se torna humano quando mergulha no acervo e na história de seu grupo cultural, o que faz dele um ser único, histórico e efetivo agente de sua própria transformação.

Deste modo, entendemos que o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores é de origem social, pois se estabelece no interior das relações concretas entre indivíduos e o meio social, relação em que um contribui para a constituição do outro. Assim, indivíduo e meio social, ao interagirem, realizam um processo de síntese dialética implicando na produção de significados e sentidos, categorias de análise as quais serão discutidas ao longo do capítulo.

Sobre este aspecto, Bock e Gonçalves (2009, p. 57) fazem destaque que “o homem constrói seu mundo psicológico por meio de sua relação com o ambiente sociocultural. Enquanto atua sobre o mundo, modifica não apenas a realidade externa como também constrói sua própria realidade psíquica.”

Porém, é importante destacarmos que para a cultura há uma vastidão de conceitos e diferentes concepções. Mesmo que Vigotski, em toda sua obra, não faça nenhuma alusão a este conceito nem apresente uma definição clara para cultura, é fundamental trazermos à discussão seu posicionamento, expresso em poucas palavras acerca do termo. Para o teórico, cultura é “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (VYGOTSKY *apud* SIRGADO, 2000,

p. 2). Significa dizer que a cultura é uma produção do próprio homem que se origina na vida social e por meio de sua atividade social. Parafraseando o autor, a cultura é um produto resultante da atividade humana.

A partir destas premissas, temos por escopo do capítulo discutir como se configura o processo de significação do sujeito. Para tal, a princípio, faremos uma breve discussão acerca da concepção de homem, segundo a abordagem adotada. Posteriormente, para uma melhor compreensão de como se dá o processo de significação do sujeito na perspectiva sócio-histórica da Psicologia, trataremos de forma bastante concisa algumas categorias teóricas fundamentais para o referencial teórico-metodológico como: aprendizagem, desenvolvimento, pensamento, linguagem, mediação, significados e sentidos.

### **3.1 Pressupostos teóricos: a concepção de homem e seu desenvolvimento na perspectiva sócio-histórica da Psicologia**

Conforme abordado anteriormente, o homem é um ser biológico que se desenvolve e se constitui culturalmente como humano através das relações sociais concretas com o mundo e com outros indivíduos, sempre em situações de atividade. Assim sendo, na proposta vigotskiana, é dada grande ênfase ao contexto social em que se processa a vida humana, tendo-se em vista que é na ação física e psíquica do homem sobre a natureza - quando ele a transforma para satisfazer as suas próprias necessidades - que acontece o seu pleno desenvolvimento psicológico.

Desse modo, temos na atividade humana, enquanto capacidade de transformar a natureza e, portanto, o mundo objetivo, a necessidade como motivo e o ponto de partida e a satisfação desta necessidade como o ponto de chegada, tendo por elemento intermediário a produção de instrumentos que é a ação de dar nova forma aos objetos passando-os de naturais para sociais (DUARTE, 2005, p. 33), permitindo então, ao homem, novas possibilidades de transformar a natureza.

Dito isto, é necessário destacarmos que a atividade humana é fundamentalmente um processo dinâmico. Por integrar as relações sociais, assume caráter transformador do sujeito, tendo em vista que suas funções psicológicas

elementares - formas naturais de comportamento - são modificadas em formas superiores de conduta.

Deste modo, admitimos que a constituição cultural do ser humano é uma construção social em que o sujeito, através das relações sociais concretas que estabelece com o mundo e com ele próprio, se apropria da experiência social culturalmente acumulada e historicamente partilhada que, como coloca Duarte (2005, p. 33), “se objetiva em produtos culturais, sejam eles materiais ou não”<sup>37</sup>, dentro dessa história social. Em outras palavras, como o autor afirma (*ibidem*, p. 34), a formação do indivíduo como humano concreto é resultado da relação entre a objetivação<sup>38</sup> do sujeito dentro da história social e a apropriação<sup>39</sup> da cultura, sendo que esta não ocorre sem que aquela tenha acontecido. O mesmo teórico defende que, nesse processo de objetivação:

A atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade<sup>40</sup>. Aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer ‘corporificadas’ no produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social.

Isto é possível a partir da ideia vigotskiana de que o homem vive um processo de experiência, próprio do gênero humano, chamada de experiência duplicada. Esta quer dizer que, antes do homem viver concretamente uma experiência, já a viveu anteriormente no âmbito mental. Este pressuposto é baseado na famosa citação em O Capital de Marx (2004 *apud* VIGOTSKI, 1998) que, a respeito de um arquiteto, por exemplo, afirma que este:

Antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo de trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de começar a construção. O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada pela natureza, dentro das restrições impostas pela natureza, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade.

A partir disto, torna-se claro depreendermos que o processo de objetivação corresponde a um produto social, tendo em vista sua origem ser social e não biológica ou genética.

<sup>37</sup> Duarte (2005, p. 33), exemplifica como objeto material, um utensílio doméstico e objeto não material, uma palavra e destaca que sua existência está condicionada à prática social.

<sup>38</sup> Linguagem de Marx, incorporada por Leontiev (DUARTE, 2005, p. 33).

<sup>39</sup> Processo mais estudado e caracterizado por Leontiev (DUARTE, 2005, p. 33).

<sup>40</sup> Atividade humana que, para Luria (1979, p. 71) “não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos”, mas sim por “regida por complexas necessidades” cognitivas.



Neste processo, o homem transforma-se de biológico em histórico, passando então, do plano meramente natural - próprio da espécie humana - para o plano da cultura. O processo é considerado por Pino (2005, p. 16) como um momento inaugural do psiquismo humano quando o homem passa do “estado da natureza” para o “estado de cultura” ou “estado da sociedade”.

Este fenômeno psicológico, proveniente das relações sociais, consiste na conversão das experiências sociais, ou seja, significações culturais da sociedade em experiências individuais ou significações individuais, constituindo o psiquismo humano e definindo a subjetividade e identidade de cada indivíduo. Para Bock e Gonçalves (2009, p. 61), o processo de significação é a “capacidade/atividade humana de significação que se refere ao processo de constituição do pensamento e, desse modo, de constituição dos significados e sentidos”.

Assim sendo, como bem afirma Pino (2005, p. 19), “as significações culturais constituem a ‘matéria-prima’ de que é feito o psiquismo humano do homem”. Desta forma então, podemos considerar que o movimento de significação abrange estruturas e pólos opostos e indissociáveis de uma mesma realidade: a externa (o meio social) e a interna (peculiar ao humano), sem que uma se dilua na outra.

A respeito deste aspecto, Smolka e Laplane (2005, p. 78) destacam que “a significação é a atividade mais fundamental do homem, aquela que o diferencia dos animais do ponto de vista psicológico e viabiliza a transformação do mundo e a recriação permanente das condições de existência humana”.

Para Vigotski (1998, p. 74), o desenvolvimento cultural do ser humano ocorre por meio de um processo chamado de internalização e corresponde ao movimento de “reconstrução interna de uma operação externa”. No decurso, ocorrem diversos eventos e transformações, sendo a principal delas a conversão das funções do desenvolvimento que está no nível social, entre pessoas - interpessoal - para o nível individual, interior do indivíduo - intrapessoal.

Porém, ressaltamos que, ao usar o termo internalização, o autor não se refere à ideia de que é um processo linear nem defende a dicotomia entre a dimensão social e a individual de desenvolvimento do sujeito. O conceito de internalização utilizado pelo teórico é na perspectiva de que se trata de um processo que é dialético e histórico. Portanto, em outras palavras, o desenvolvimento do psiquismo humano é proveniente da relação dialética entre o sujeito e o contexto

sócio-histórico e cultural em que está inserido e nele é atuante, tendo então, o meio social um papel central. Por tudo isso e, por reestruturar a atividade psíquica, o processo de internalização é chamado por Vigotski (1991 *apud* AGUIAR; OZELLA, 2013) como “processo de revolução”.

A partir da apresentada tese do desenvolvimento cultural, elaborada por Vigotski e, conforme advoga Smolka e Laplane (2005, p. 81), temos um modelo de educação para as pessoas com deficiência, público por quem o estudioso teve grande interesse, desenvolvendo assim, seus estudos de defectologia: o ambiente social e cultural como mediatizadores da relação entre o aluno com deficiência e o meio para que tenham acesso à cultura, ao invés de simplesmente situar a atenção na deficiência como limitação do desenvolvimento do aluno. Para Vigotski, a falta de oportunidade de estabelecer relações sociais e de interagir corresponde, de fato, ao verdadeiro problema para estas pessoas em particular e não a limitação decorrente de suas condições, tendo em vista que ela pode ser compensada pelos outros sentidos sem que a deficiência encerre, em si mesma, como obstáculo para apreensão da cultura pelo indivíduo.

Convém destacarmos que a conversão do social em subjetivo, do público em individual, permite ao sujeito interpretação única e pessoal, o que faz com que cada um atribua sentido único para a mesma experiência vivida. Assim, o homem “transforma a si mesmo, objetivando-se/apropriando-se, dialeticamente, das características históricas da humanidade; características essas que são, ao mesmo tempo, singulares e universais”. (SOARES, 2006, p. 36).

### **3.2 A mediação como elemento de intervenção no processo de apropriação**

Ainda a respeito do processo de apropriação - da ação do sujeito sobre o meio físico e social -, é essencial lembrarmos que, como observa Luria (1979, p. 73), trata-se de uma peculiaridade restrita ao sujeito que o distingue deliberadamente dos outros animais. Este processo não é, necessariamente, um movimento direto, linear e imediato e, portanto, precisa ser mediatizado. Como bem afirma Soares (2006, p. 38), o desenvolvimento das funções cognitivas mais complexas, as quais são contínuas e ocorrem ao longo de toda a vida do sujeito, “é um processo

mediado por múltiplas relações estabelecidas pelo sujeito nos espaços sociais onde atua, transformando a realidade e sendo por ela transformado”.

Isto posto, verificamos que o conceito de mediação nos possibilita entender como o indivíduo transforma o social em individual, quer dizer, de que forma “a singularidade se constrói na universalidade e ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade”. (OLIVEIRA, 2001, p. 21). Por isso mesmo, a mediação é um conceito chave dentro da teoria da Psicologia Sócio-Histórica pois, ao explicar como ocorre o processo de configuração do psiquismo humano, evidencia que o sujeito não é apenas o reflexo do meio social em que atua e vice-versa nem que cada um tem existência isolada.

Na relação dialética do homem com o social, a mediação - categoria metodológica da perspectiva adotada - é exercida através da intervenção de um elemento que, para Aguiar et al. (2009, p. 58), tem a função “de ser o centro organizador dessa relação”, não exercendo simplesmente a mera função de ligação entre os dois, sendo então, de uma amplitude maior e, por isso, constitutiva do psiquismo humano. Na correlação dialética entre a subjetividade e a objetividade, assim como aponta Oliveira (2001), um dos elementos de intervenção é a particularidade do indivíduo, a qual possibilita a apreensão e a generalização da realidade objetiva a qual é transformada em subjetiva. Isto nos faz entender que há, portanto, para cada pessoa, a possibilidade de uma multiplicidade de caminhos, os quais serão escolhidos pela singularidade de cada um. Além disso, importante destacar que, para Aguiar (2001, p. 108):

A realidade social encontra múltiplas formas de ser configurada. Tal configuração pode ocorrer sem desconstituir velhas concepções e emoções calcadas em preconceitos, visões ideologizadas, fragmentadas etc, de modo a não se apreender o novo com toda a novidade que pode conter, a negá-lo, resgatando assim vozes que dizem: não faça, não se arrisque, e a promover assim a repetição, a não-transformação.

Assim sendo, concordamos com Cury (1985, p. 43 e 44) ao dizer que “o conceito de mediação indica que nada é isolado” e que “a mediação rejeita relações de inclusão ou exclusão formais e expressa relações concretas”.

Quando falamos do processo de mediação como constituinte do desenvolvimento cultural do indivíduo, é necessário também dizermos que ele acontece por meio de diversos elementos como os instrumentos físicos e os instrumentos simbólicos produzidos nas e pelas interações entre os sujeitos.

Os instrumentos físicos, ao afetarem o comportamento do sujeito pelo seu significado, passam a constituir como um elemento mediatizador e auxiliar de sua atividade sobre o meio externo para a realização e satisfação de suas necessidades que, como observa Luria (1979, p. 71), regem a atividade humana. Assim, pode-se entender que o sujeito, durante o processo de internalização, não apreende o instrumento físico em si mesmo, mas sim os significados que constituem para ele: a função, o objetivo específico e a maneira de utilização da ferramenta auxiliar.

Do mesmo modo, os instrumentos simbólicos, também chamados de signos, similarmente atuam com a função de mediatizadores e meios auxiliares dos processos psicológicos do indivíduo “de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (VIGOTSKI, 1998, p. 70). Porém, é válido destacarmos que sua intervenção se dá entre os objetos e os produtos da experiência histórica e social e o funcionamento psicológico. Por trazerem em si significados culturais, ao afetarem o sujeito, os instrumentos simbólicos agem diretamente sobre ele, especificamente sobre seu pensamento, funcionando como conversores das experiências históricas e sociais em formas mais elevadas de pensar, transformando-o de biológico em cultural. Desse modo, podemos entender que os instrumentos simbólicos - produto das relações sociais - possibilitam ao indivíduo a sua interação com membros da mesma espécie e a sua atividade sobre a natureza.

### **3.3 Aprendizagem e desenvolvimento: a formação das funções psicológicas superiores**

Para a compreensão do processo de significação do sujeito, dentro da perspectiva teórica de Vigotski, torna-se indispensável a competência das categorias teóricas de aprendizagem e desenvolvimento que, segundo Soares (2006, p. 36), “são temas que atravessam toda a discussão de Vygotsky sobre as funções psicológicas superiores”.

Inicialmente, é importante lembrarmos que, para Vigotski, a aprendizagem é um processo de natureza necessariamente social, histórica e cultural e, é mediado por elementos, como, por exemplo, alguém mais experiente como também a linguagem, possibilitando ao indivíduo alcançar formas superiores de conduta, ou

seja, “habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios” que são “as mais importantes aquisições da humanidade” (LURIA, 1979, p. 73). Portanto, a aprendizagem é uma construção da atividade coletiva e, para o teórico, é mais que a capacidade do sujeito de produzir ferramentas cognitivas.

Vigotski também atribui um sentido muito amplo ao processo de aprendizagem. Entretanto, em diversas passagens de sua obra, faz referência específica à aprendizagem escolar, uma vez que atribui à escola um papel fundamental e inalienável na internalização e apropriação do conhecimento formalmente organizado e historicamente acumulado. Por ser um espaço em que se está presente a intencionalidade educativa de forma muito clara e onde se pode contar com a intervenção de membros mais experientes (agentes culturais de interação), a escola tem uma função essencial na constituição e no desenvolvimento das funções psicológicas mais nobres como a linguagem, a atenção voluntária, o pensamento, a formação de conceitos, a memória lógica, a percepção, a formação de imagens e sons etc.

Acerca disso, Rego (2005) destaca que a escola deve assumir sua responsabilidade de promover a assimilação dos conhecimentos, chamados por Vigotski de conceitos científicos que, para ele, diferem-se dos conceitos cotidianos - ou espontâneos. Estes são adquiridos fora da escola, formados ao longo da atividade humana e nas relações sociais mais espontâneas que estabelece com os outros e com o meio em que vive. Desta forma, para a referida autora, a escola deve “oferecer a oportunidade de ter acesso a informações e experiências novas e desafiadoras capazes de provocar transformações e de desencadear processos de desenvolvimento e comportamento.” (REGO, 2005, p. 62).

Vale destacarmos que, para alcançar êxito nesta tarefa, a proposta pedagógica da escola deve desenvolver-se através de atividades que sejam situadas culturalmente e façam sentido real para o aluno, favorecendo o privilégio à cooperação, colaboração e à interação entre os pares.

Somente desta maneira, o processo da aprendizagem estará assegurado e será “uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas” (REGO, 2005, p. 60). Ele possibilitará, movimentará e impulsionará o pleno desenvolvimento do sujeito (*ibidem*, p. 60). Isto porque a aprendizagem é fator condicionante da modificação das funções psicológicas inferiores em funções superiores. Por se

originarem necessariamente na vida coletiva, Vygotsky (1929/89 *apud* SMOLKA, 2000, p. 30) afirma que “qualquer função psicológica superior foi externa; isto significa que foi social; antes de se tornar uma função, foi primeiro uma relação social entre duas pessoas”.

O desenvolvimento, categoria também deveras relevante na teoria desenvolvida por Vigotski, é um processo de suma complexidade que transforma o biológico em cultural e mantém uma relação dialética, recíproca e contínua com o processo de aprendizagem. Nessa relação, a aprendizagem é convertida em desenvolvimento, sendo este o alargador de novos espaços e possibilitador de novas condições para a aprendizagem. Dessa maneira, admitimos que aprendizagem e desenvolvimento são processos indissociáveis e que não devem ser vistos de maneira dicotômica.

Ao tratarmos de aprendizagem e desenvolvimento - enquanto categorias da Psicologia Sócio-Histórica - torna-se ainda fundamental trazermos para a discussão um conceito de grande magnitude nesta perspectiva, que é a Zona de Desenvolvimento Próximo ou Proximal (ZDP), considerando-se que para Vigotski (1998) o sujeito possui dois níveis de desenvolvimento: o Nível de Desenvolvimento Real ou Efetivo (NDR) e o Nível de Desenvolvimento Próximo ou Proximal (NDP).

No Nível de Desenvolvimento Real ou Efetivo estão as funções psicológicas superiores já maturadas que tornam o indivíduo capaz e autônomo na realização das atividades em seu grupo social. É um espaço evoluído, ou seja, corresponde ao desenvolvimento legítimo em que as conquistas já foram consolidadas e efetivadas. Por conta disso, o indivíduo consegue fazer uma atividade sozinho, sem o apoio ou suporte de alguém mais experiente.

No Nível de Desenvolvimento Próximo ou Proximal encontram-se as funções psicológicas superiores que estão próximas de se completarem as quais, com a ajuda e orientação de um agente do desenvolvimento, poderão se completar e, conseqüentemente, propiciarem a aprendizagem. Em outras palavras, no Nível de Desenvolvimento Próximo ou Proximal estão as capacidades a serem concebidas e desenvolvidas, aquilo que o sujeito não faz sozinho, mas realiza mediante um suporte.

Assim, a Zona de Desenvolvimento Próxima ou Proximal é a distância entre o Nível de Desenvolvimento Real ou Efetivo e o Nível de Desenvolvimento Próximo ou Proximal, como assim coloca Vigotski (1998, p. 112):

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

Tal conceito evidencia a importância que têm membros mais experientes no processo de aprendizagem - que é a própria apropriação da cultura. Através da atuação dos membros no espaço entre o Nível de Desenvolvimento Real ou Efetivo e o Nível de Desenvolvimento Próximo ou Proximal, chamado de Zona de Desenvolvimento Próxima ou Proximal, o sujeito poderá conquistar formas superiores de pensar.

Baseados então, no conceito de Zona de Desenvolvimento Próxima ou Proximal, é fundamental destacarmos que a aprendizagem acontece somente quando, no conjunto das relações sociais das quais o sujeito participa - relações essas fundamentalmente mediadas pela linguagem - ele internaliza e, ao mesmo tempo, compartilha as significações da realidade que o constitui. Contudo, para que isso se materialize, é preciso que esteja próximo do seu Nível de Desenvolvimento Real.

Assim sendo, ressaltamos que a Zona de Desenvolvimento Próxima ou Proximal, no âmbito educacional, constitui uma ferramenta que deve ser utilizada pelo professor - em nosso caso, de Língua Portuguesa - para que o processo de ensino-aprendizagem da língua se efetive satisfatoriamente e os alunos alcancem níveis superiores de desenvolvimento, já que, no processo inclui-se o conceito básico de superação. Quer dizer, quando um nível superior de desenvolvimento surge, o que ocorre é a elevação do indivíduo ao novo e não o desaparecimento do nível anterior.

### **3.4 O desenvolvimento da linguagem e sua articulação com o pensamento**

De acordo com a proposta vigotskiana, pensamento e linguagem correspondem a funções psicológicas mais complexas que, conforme já expomos, para que o indivíduo as desenvolva, é necessária a ocorrência de um complexo e contínuo fenômeno. As funções, aqui em discussão, tanto se originam quanto

traçam percursos diferentes e independentes. Somente posteriormente, no decorrer do desenvolvimento do sujeito, é que as duas trajetórias se unem resultando em um processo que discutiremos mais adiante, ainda neste capítulo.

No caso da linguagem, quando esta função ainda é independente e não mantém nenhuma relação com o pensamento, Vigotski considera o momento como a fase pré-intelectual de sua aquisição. Nesta etapa, por ainda não ter adquirido a linguagem enquanto sistema de signos, o indivíduo se comunica de forma bem rudimentar e restrita, através de expressões faciais como o choro e o riso, através dos sons e dos gestos. Por não usar palavras com significados, a linguagem se reduz, basicamente, à expressão de seus estados emocionais.

Ainda sem o domínio do sistema linguístico de seu grupo social e manifestando apenas algumas expressões verbais, o desenvolvimento do pensamento do indivíduo também se encontra na primeira fase, chamada por Vigotski de pré-verbal ou pré-linguística. Esta função psicológica superior do sujeito, nesta fase, se expressa e se reduz à inteligência prática que é a capacidade de agir sobre o ambiente e solucionar questões práticas para o alcance de objetivos específicos, tendo como elementos mediatizadores os instrumentos físicos. Desta forma, diz-se que, nesta fase, o funcionamento intelectual do sujeito é desvinculado da linguagem e vice-versa.

Ao ser inserido no meio social - onde há membros mais maduros culturalmente os quais dispõem de uma linguagem mais sofisticada - por meio das interações sociais e pela necessidade de comunicação<sup>41</sup> com seus semelhantes, o indivíduo internaliza o discurso externo, ou seja, a linguagem que, para Luria (1979, p. 77 e 81), constitui como condição *sine qua non* e meio fundamental para a formação da atividade de estrutura mais complexa do homem que é a consciência.

Nesse sentido, torna-se necessário discutirmos que consciência:

Não é sinônimo de razão, é sinônimo de representação, intencionalidade e reflexividade enquanto processos comprometidos com a ação do sujeito, embora cada um destes processos esteja subjetivamente constituído sobre configurações de elementos inconscientes que são fonte de seu sentido subjetivo. (...) é a organização processual na qual o sujeito participa intencionalmente nos processos de sua vida, o que implica a organização de sua própria linguagem, na reflexão, na elaboração de projetos e no momento construtivo de suas filosofias de vida, de suas crenças e suas representações. (REY, 2003, p. 226).

---

<sup>41</sup> Para Luria (1979, p. 71), está entre as necessidades cognitivas, também chamadas por ele como superiores ou intelectuais.



Para Bock e Gonçalves (2009, p. 56) “a linguagem é a mediação na relação dialética entre interno e externo e, portanto, podemos dizer que o que está na base da consciência é a linguagem”. Por isso, “se quisermos apreender o humano e seu processo de constituição, temos de compreender esse processo de relação do humano com o mundo fundamentado nas atividades transformadoras e mediado pela linguagem” (*idem, ibidem*).

Assim, a linguagem - enquanto sistema linguístico de um grupo social - possibilita ao sujeito o uso dos signos, os quais correspondem aos conceitos e informações acumulados e compartilhados pela cultura vigente, transmitidos por palavras que são compreensíveis por todos os membros do grupo social. Os signos, ao serem internalizados pelo sujeito, apresentam-lhe uma nova possibilidade: o aperfeiçoamento de sua comunicação com os outros indivíduos.

Por já ser usuário do discurso socializado, o sujeito passa por uma fase de transição do discurso socializado para o discurso individualizado. Neste momento, na realidade, se desenvolve o discurso interior que é uma espécie de diálogo consigo mesmo. Este discurso possui características e estrutura próprias que o difere do discurso social: é abreviado e inclui apenas as palavras com maior significado.

Como procedimento para internalizar o discurso interior e sem a intenção de estabelecer comunicação, o sujeito utiliza a fala egocêntrica que, conforme coloca Vigotski (1998, p. 34), é utilizada naturalmente durante sua atividade prática como um instrumento para atender especificamente a uma necessidade: auxiliar no planejamento de sua ação, a qual tem um objetivo específico a ser alcançado.

Esta fala, vista por Vigotski como de vital importância no desenvolvimento humano, é realizada em voz alta, durante as operações e as tarefas práticas e ocorre em função do pensamento. Por isso, é direcionada ao próprio sujeito para que este possa organizar o pensamento e auxiliar seu processo mental, apoiando o planejamento e controlando as decisões de suas ações específicas a serem realizadas, durante suas atividades para soluções inteligentes dos problemas propostos.

Portanto, é neste momento do desenvolvimento humano que Vygotsky (1998, p. 34) afirma que “fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão”. Ainda, advoga que, ao falar, o indivíduo separa a sua atividade em duas operações: a primeira delas é o

planejamento da solução do problema; a segunda é a execução prática e visível daquilo que foi, primeiramente, elaborado. (*idem, ibidem*).

Isto posto, é possível compreendermos que, a partir de então, o discurso já apresenta estrutura de discurso interior e já exerce a função específica de suporte do funcionamento psicológico, mas ainda se manifesta na forma de discurso socializado, ou seja, externo.

Na fase superior do processo de aquisição da linguagem e, impulsionado pelas relações sociais estabelecidas durante a atividade, de forma lenta e gradual, o indivíduo internaliza o discurso externo. É precisamente, neste momento, ao recorrer à fala egocêntrica,<sup>42</sup> que ocorre a união da trajetória do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, considerado por Vigotski como um momento de grande importância do desenvolvimento cultural do sujeito. A partir daí, se estabelece uma estreita e plurifacetada relação entre estas duas funções psicológicas, tornando o pensamento em verbal e a linguagem em racional, com função de signo.

O evento seguinte que ocorre durante o processo de aquisição da linguagem pelo indivíduo é a internalização do discurso social quando “a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal” (VIGOTSKI, 1998, p. 37). Após esta ocorrência e, visto o percurso do pensamento ter se encontrado com o da linguagem e esta se tornado intelectual, o indivíduo passa a usá-la com a sua segunda função básica: a simbólica que é de pensamento generalizante das experiências vividas por ele - modificando radicalmente seu funcionamento psicológico e a estrutura geral do seu comportamento -, passando a ter caráter de maior complexidade, como assegura Luria (1979, p. 76). Assim sendo, para o estudioso:

A palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no longo processo da história social. Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas meio de comunicação mas também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo. (*ibidem*, p. 81).

Exercendo a função acima explicada, a linguagem assume o papel de “instrumento (interno, intrapsíquico) de pensamento” (OLIVEIRA, 2004, p. 5) e elemento mediatizador entre o indivíduo e o meio cultural (objeto do conhecimento) ao fornecer os significados culturalmente compartilhados. Estes significados são “os conceitos e as formas de organização do mundo real” agrupados em “todas as

---

<sup>42</sup> Por volta dos dois anos de idade. (OLIVEIRA, 2004, p. 47).

ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual” e, diferenciadas de categorias diferentes (OLIVEIRA, 2004, p. 43), o que permite ao indivíduo formas mais elevadas de pensar, como generalizar e abstrair as “influências imediatas do meio” (LURIA, 1979, p. 75).

A partir de então, o pensamento é convertido em verbal, quer dizer, passa a ser mediatizado pelos significados compartilhados pelo grupo cultural do indivíduo, os quais lhes são transmitidos pela linguagem, através das interações sociais, o que é visto pelo materialismo dialético como um salto qualitativo na atividade psicológica superior. Assim sendo, para Luria (1979, p. 82), a linguagem corresponde a “jatos de construção de todo o conjunto da vida consciente do homem”.

Diante disso, podemos compreender que a necessidade de comunicação com os outros é estimuladora não somente do desenvolvimento inicial da linguagem. Esta estrita e primária necessidade humana também incita a constituição da relação entre linguagem e pensamento, considerando-se que, o indivíduo em trabalho, precisa planejar, trocar informações e compartilhar significados, agir de forma coletiva, as quais só são possíveis através da comunicação (OLIVEIRA, 2004, p. 43 e 45).

Dada a extrema complexidade dos fenômenos supracitados, constatamos que a relação entre pensamento e linguagem constitui ponto nuclear das investigações de Vigotski. Todo o processo de transição, aqui mencionado, nos faz entender que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, enquanto funções mentais superiores, assim como as outras funções, seguem o mesmo percurso, iniciando no processo da atividade social (interpsíquica) e dando continuidade, gradualmente, na atividade individualizada (intrapsíquica), num processo interno. Portanto, verificamos que o desenvolvimento cultural humano ocorre “dos processos socializados para os processos internos” (OLIVEIRA, 2004, p. 52).

### ***3.4.1 A constituição dos sentidos e significados do sujeito na perspectiva sócio-histórica***

Diante do exposto, observamos o que Vigotski (2009, p. 399), a partir de suas investigações, considera como essencial e principal na relação entre

pensamento e linguagem: “a descoberta de que os significados das palavras se desenvolvem<sup>43</sup>. A descoberta da mudança dos significados das palavras e do seu desenvolvimento”, o que permite “superar definitivamente o postulado da constância e da imutabilidade do significado da palavra”. Isto quer dizer que, durante o processo de aquisição da linguagem, por meio das interações verbais e experiências concretas, o indivíduo também passa por modificações nos seus significados, ou seja, nas generalizações contidas nos signos que a ele foram transmitidos.

Luria (2013, p. 67) supõe que a evolução dos significados das palavras - que dizem coisas diferentes em estágios diferentes - decorre-se pelo fato “de que os processos psicológicos que orientam o uso das palavras são, eles próprios, sujeitos a mudança, principalmente mediante fatores sócio-econômicos”.

Para Vigotski, a palavra é essencialmente composta por dois componentes: o significado e o sentido - categorias de análise e de grande destaque da perspectiva sócio-histórica por darem visibilidade a elementos da subjetividade do sujeito. Ainda importante destacarmos que, mesmo que as categorias em questão sejam diferentes e tenham suas singularidades, “não podem ser compreendidas descoladas uma da outra, pois uma não é sem a outra”. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Assim sendo, Vigotski (2009, p. 398) defende que o significado é “um traço constitutivo indispensável da palavra”, uma unidade que não se decompõe dos processos de pensamento e linguagem. Conforme assinala Oliveira (2004, p. 48), no campo psicológico, o significado é uma generalização ou um conceito contido na palavra, construído historicamente e compartilhado nas relações sociais. Logo, “o homem, ao nascer, encontra um sistema de significações pronto” (AGUIAR, 2001, p. 105), o qual sofrerá modificações e refinamentos, ininterruptamente.

Para Bock e Gonçalves (2009, p. 61), são os significados “que permitem a comunicação entre os homens, além de serem fundamentais para a constituição do psiquismo”. Em outras palavras, os significados são elementos mediadores do intercâmbio social e, portanto, fundamentais no processo de constituição psíquica dos indivíduos.

Convém dizer também que, para Leontiev (1980 *apud* BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 62), os significados possuem duas vidas, isto é, aparecem de duas formas. A primeira delas está na consciência social e surge na linguagem

---

<sup>43</sup> Grifo do autor.

durante a atividade do indivíduo. Por serem produtos da experiência de membros da mesma espécie e por eles compartilhados, os significados carregam a tendência de serem objetivos. Trazem o modo de organização do mundo real e possibilitam ao indivíduo sua compreensão e ação sobre ele, sendo, desta maneira, elementos mediatizadores da relação entre o sujeito e o mundo real.

Para Leontiev (1980 *apud* BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 62), os significados também aparecem de outra forma e possuem outra vida: na atividade e no âmbito da consciência, sendo então, de caráter individual e particular. Isso é possível devido à ocorrência de um processo subjetivo em que o sujeito internaliza os significados sociais durante sua atividade em sociedade e, naturalmente, por meio das suas interações sociais.

No caso dos sentidos, abstraímos que são produzidos pelo sujeito e criados ao longo de toda a sua história, durante sua atividade no meio externo, por meio das interações sociais. Quer dizer, “o sentido surge no momento do diálogo, dependendo da situação contextual e dos interlocutores” (GOLDFELD, 2002, p. 64), por ter sido afetado intelectual e afetivamente, além de ter uma necessidade e ter encontrado um algo que viesse de encontro à satisfação desta, ou seja, algo que o motivou.

De acordo com Aguiar (2001, p. 105), “o sentido se constitui, portanto, a partir do confronto entre as significações sociais vigentes e a vivência pessoal”. A partir disto, o indivíduo internaliza e transforma os significados sociais, o que faz a categoria ser de maior complexidade e amplitude do que os significados, sendo estes “apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa” (AGUIAR, 2001, p. 105). O processo é considerado por Vigotski como uma ‘síntese psicológica’ na qual, explica Rey (2004, p. 52), “o objetivo se converte em psicológico”.

Porém, é de vital importância destacarmos que, ao converter o significado social em sentido, o indivíduo não reproduz nem expõe para seu grupo social o já existente. Na realidade, ele disponibiliza ao social aquilo que produz e constrói, ou seja, os sentidos. Desta forma e, como já mencionamos, o processo de conversão permite a interpretação do sujeito, sendo a sua subjetividade, suas vivências e o seu momento particular os elementos que delineiam e configuram a reorganização de suas generalizações e conceitos, isto é, seus sentidos que se objetivam nas palavras.

Sobre a categoria, Rey (2003, p. 212) defende que os “sentidos se definem por formações discursivas que existem no nível supraindividual e dentro das quais parece que o sujeito fica ‘encaixado’ em sua produção de linguagem”. Além disso, para o autor, os sentidos se configuram “na base de cada ação humana única” e “é apreendida de forma total pelo sujeito concreto”. (*ibidem*, p. 226).

Isto posto, torna-se evidente o entendimento de que o sentido é subjetivo, uma vez que é o “significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo”. (OLIVEIRA, 2004, p. 50). Em outros termos, o sentido da palavra é de caráter relativo e varia de pessoa para pessoa, tendo em vista que mantém uma relação direta e dependente das experiências vividas pelo sujeito e seus motivos pessoais. Na realidade, “o sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito e constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 3).

## 4 METODOLOGIA DE PESQUISA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

“É somente em movimento que o corpo mostra o que é”. (VYGOTSKY)

### 4.1 Base teórico-metodológica

Temos como finalidade para o capítulo a descrição e apresentação do percurso metodológico que utilizamos no processo do desenvolvimento e constituição da pesquisa como: escolha do campo de pesquisa e sujeito pesquisado, instrumento para obtenção dos dados e, por fim, como realizamos a análise e interpretação das informações produzidas.

Para apreendermos os movimentos de significação de uma professora de Língua Portuguesa acerca do processo de ensino-aprendizagem da referida língua a alunos com surdez na escola regular - nosso objeto de estudo - a investigação teve como pressuposto teórico-metodológico e referência maior a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e o significado e o sentido<sup>44</sup> como categorias centrais que, de acordo com a abordagem adotada, nos possibilitam a apreensão da dimensão subjetiva da realidade, ou seja, da mediação dos aspectos sociais e históricos que, dialeticamente, constituem a singularidade do sujeito em relação às suas formas de pensar, sentir e agir.

Importante destacarmos que a Psicologia Sócio-Histórica considera a constituição humana como um fenômeno psicológico complexo, individual e, ao mesmo tempo, cultural, social, uma vez que se dá nas interações sociais que se configuram na atividade. Assim, o sujeito, a partir de seus sentidos, age sobre a realidade, subjetivando-a, isto é, transformando a realidade social em psicológica, ao mesmo tempo em que é por ela transformado. Realidades essas, objetivas e subjetivas, que são indissociáveis sem que, no entanto, se diluam ou percam suas peculiaridades.

---

<sup>44</sup> Categorias de análise discutidas no capítulo anterior.

Ainda a respeito disto, destacamos que, conforme afirma Minayo (2009), a realidade social “é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (*ibidem*, p. 14), a qual o investigador pode construir sua descoberta recorrendo, por exemplo, à interação<sup>45</sup> e à entrevista.

A perspectiva adotada, a Psicologia Sócio-Histórica, baseia-se no materialismo histórico-dialético, método que analisa a realidade como produção histórica da humanidade. Por isso, trabalha “com as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas, e com o movimento perene entre parte e todo e interioridade e exterioridade dos fenômenos” (MINAYO, 2009, p. 24).

Neste método, a realidade é vista como dinâmica e constituída pelo conjunto de fenômenos históricos e culturais, em uma abordagem holística. Como bem destaca Barbosa (2011, p. 94), “o materialismo dialético, considera que a realidade está sempre em movimento, que não podemos entender uma parte sem olhá-la à luz da totalidade. Nessa perspectiva, não devemos fazer uma análise fragmentada das informações”.

Conforme afirma Gadotti (2006, p. 20), Marx<sup>46</sup> sustentava a tese de que o movimento existente na concepção de uma realidade acontece pela “oposição dos contrários, isto é, pela contradição.” Além disso, para o filósofo, o lugar onde esse movimento acontece é “no seio da própria coisa, de todas as coisas, e em íntima interação com elas” (*ibidem*, *op. cit.*).

Importante destacarmos que, ainda como afirma Gadotti (2006, p. 19), para Marx, a dialética “é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano”. Sobre isso, destaca Konder (2004, p. 57) que, também para este filósofo e para Engels<sup>47</sup>:

Era preciso evitar que a dialética da história humana fosse analisada como se não tivesse *absolutamente* nada a ver com a natureza, como se o homem não tivesse uma dimensão irredutivelmente *natural* e não tivesse começado sua trajetória na natureza. Uma certa dialética na natureza (ou pelo menos uma pré-dialética) era, (...) uma condição prévia para que pudesse existir a dialética humana. (grifo do autor)

<sup>45</sup> Para Minayo (2009, p. 63), “na pesquisa qualitativa, a interação entre pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial”.

<sup>46</sup> Filósofo que considerava a dialética como “uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo”. (GADOTTI, 2006, p 20).

<sup>47</sup> De acordo com Gadotti (2006, p. 19), Marx e Engels dão à dialética “um *status* filosófico (o materialismo dialético) e científico (o materialismo histórico)”.



Portanto, o método do materialismo dialético se opõe à concepção metafísica “que concebe o mundo como um conjunto de coisas estáticas” (LAKATOS; MARCONI, 2011, p. 83). Para Prado Júnior (*apud* GADOTTI, 2006, p. 16), na visão metafísica:

O universo se apresenta como “um aglomerado de ‘coisas’ ou ‘entidades’ distintas, embora relacionadas entre si, detentoras cada qual de uma *individualidade* própria e exclusiva que independe das demais ‘coisas’ ou ‘entidades’”. (grifo do autor)

Para o materialismo dialético, as coisas e os fenômenos se constituem num conjunto de processos e correspondem a “uma unidade de contrários, num encadeamento de relações, de modificações e de movimento contínuo” (GADOTTI, 2006, p. 23). Também Lakatos e Marconi (2001) admitem que a dialética não tem as coisas como objetos fixos e finalizados. Antes, estão sempre em constante movimento, em transformação e desenvolvimento e o final de um processo é apenas o início do outro, fazendo com que as coisas tenham uma ligação, uma dependência entre si formando um todo, uma união.

Porém, as autoras destacam que a dialética “não é uma simples adição de propriedades de duas coisas opostas, simples mistura de contrários, pois isto seria um obstáculo ao desenvolvimento” (*ibidem*, p. 85). O movimento, a transformação e o desenvolvimento acontecem através das contradições ou negação de um elemento envolvido. Como exemplo disto, as autoras fazem referência ao grão de trigo que, ao ser plantado, passa por sucessivas transformações que vão desde a germinação até transformar-se, finalmente, no pão de trigo. Entretanto, esse processo de transformação e desenvolvimento é contraditório o que quer dizer que, ao mesmo tempo em que se transforma, não deixa de ser o que é. Assim, o pão de trigo, enquanto transformação final, leva em si o trigo.

Dito isto, torna-se evidente que a perspectiva adotada é fundamentada sob o prisma do materialismo histórico-dialético por tratar-se de um método capaz de explicar o movimento e a transformação da realidade e da relação existente entre os elementos que dela fazem parte.

Frente a isto, o papel do pesquisador que desenvolve investigações sob esta abordagem tem grande destaque e não se reduz somente à descrição da realidade. Na verdade, sua função é construir um conhecimento que explique e

desvele a realidade sobre a qual está sendo pesquisada (AGUIAR; OZELLA, 2013). Assim, para Chizzotti (2006, p. 80), “o pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais”. O autor ainda coloca que, para conseguir uma ampla compreensão dos fenômenos, o pesquisador deve “assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas” (*ibidem*, p. 82). Isto porque, para Chizzotti (2006, p. 84), os dados:

São “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência.

Preocupado com os métodos de pesquisa de sua época, Vigotski (1998) lança as bases teóricas de criação de um novo método de investigação e análise que pudessem desnaturalizar as explicações das formas superiores de comportamento, um método que, teoricamente, estivesse adequado à sua concepção de que o homem age sobre a natureza para transformá-la e satisfazer às suas necessidades. No entanto, na criação, sua preocupação era que o novo método - chamado pelo teórico como método “desenvolvimento-experimental”<sup>48</sup> - estivesse de acordo com as premissas do materialismo histórico-dialético e que, portanto, contemplasse uma análise generalizada, mas que também não fosse uma mera transferência mecânica da ideia marxista para a Psicologia Sócio-Histórica. A partir disso, Vigotski (1998) apresenta três princípios básicos que têm fundamentado as investigações na abordagem da Psicologia Sócio-Histórica.

Dos três princípios elaborados por Vigotski (1998), o primeiro deles orienta que o objeto de pesquisa - o estabelecimento das formas superiores de conduta - deve ser analisado como um processo e não como um produto do desenvolvimento nem ser tratado como um objeto estável e fixo. Isso significa dizer que a análise psicológica deve considerar os pontos principais que constituem o processo psicológico o qual, por ser dinâmico, está sempre em movimento e passa por várias mudanças, para que consiga, de fato, descobrir a natureza e essência do fenômeno. Assim, para Vigotski (1998, p. 82), “a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais”.

<sup>48</sup> Vigotski (1998, p. 81) justificou essa nomenclatura para o método tendo em vista o método provocar ou criar “artificialmente um processo de desenvolvimento psicológico”.

O segundo princípio desenvolvido pelo teórico destaca que a análise dos fenômenos psicológicos pode ser feita sob dois aspectos: pode ser uma análise fenomenológica (descritiva) ou uma análise genotípica (explicativa). Entretanto, para Vigotski (1998, p. 82), ao contrário de uma análise fenomenológica - “aquela que começa diretamente pelas manifestações e aparências comuns de um objeto” e cuja explicação se dá através da descrição e enumeração das características externas de um processo (fenótipos) -, a análise psicológica e objetiva dos fenômenos psicológicos deve ser genotípica (explicativa), ou seja, deve contemplar a sua origem e desenvolvimento e especificar as bases e relações dinâmicas ou causais em detrimento de sua aparência externa que é, naturalmente, perceptível.

Por último, Vigotski (1998) estabelece o terceiro princípio básico para análise na abordagem da Psicologia Sócio-Histórica baseado na ideia de que, ao longo de seu desenvolvimento histórico, os sujeitos tendem a fossilizar suas formas superiores de comportamento e processos psicológicos, cujos aspectos podem ser observados pela repetição automática e mecanizada. Assim, na perspectiva vigotskiana, a automaticidade nos processos psicológicos gera muita dificuldade para a realização da análise psicológica, somente sendo possível com a reconstrução de todos os pontos e o retorno à gênese do desenvolvimento de uma determinada estrutura. (VIGOTSKI, 1998).

## **4.2 Abordagem metodológica**

Para a escolha dos procedimentos metodológicos e para o trato do objetivo traçado para a investigação - apreender os movimentos de significação de uma professora de Língua Portuguesa acerca do processo de ensino-aprendizagem da referida língua a alunos com surdez na escola regular -, seguimos as orientações da Psicologia Sócio-Histórica e os fundamentos da abordagem metodológica qualitativa como modalidade de pesquisa. Segundo Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa atende a questões muito específicas e, além disso,

Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

### **4.3 Procedimentos metodológicos**

Conforme já colocamos, apresentaremos, a seguir, os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

#### ***4.3.1 O processo de produção dos dados***

O instrumento de operacionalização do conhecimento e a técnica utilizada que nos serviu de mediação para a produção de informações/material e condução do desenvolvimento da pesquisa foi a entrevista reflexiva. A escolha pelo uso deste recurso metodológico decorreu do fato de que, segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 18), a entrevista é um instrumento muito rico por possibilitar ao investigador a aproximação dos processos psíquicos dos entrevistados, especificamente dos significados e sentidos, tendo em vista ser um momento de efetiva interação social. A respeito disto, Almeida e Szymanski (2004, p. 99) afirmam que, nas interações humanas, os sujeitos envolvidos afetam e são afetados, sendo que “a situação de entrevista não escapa dessa condição.” O fato de que a entrevista é um momento em que os sujeitos participantes são afetados, evidencia que nossa pesquisa é interventiva, caráter que discutiremos mais adiante, no desenrolar do capítulo.

Considerando-se que, para a realização do momento de interação social, o pesquisador precisa articular e direcionar toda a situação de entrevista - como, por exemplo, traçar os objetivos da pesquisa, escolher o sujeito a ser entrevistado, marcar o encontro -, a ele é possível que seja atribuído poder e autoridade que, para o processo, podem influenciar e representar certas dificuldades a serem superadas.

Com a finalidade de dirimirmos tais problemas, adotamos a entrevista reflexiva que, em suas investigações no campo das significações, é o instrumento muito utilizado por Szymanski (2004), estudiosa em quem nos baseamos em relação

aos aspectos metodológicos. Como bem destaca a autora, este formato de pesquisa é marcado pelo diálogo compreensivo no qual o entrevistador acolhe com respeito a fala do sujeito participante, postura que tende a minimizar a hierarquia e as relações de poder que, porventura, possam vir a existir durante a situação de entrevista entre pesquisador e sujeito participante.

A preocupação em minimizar qualquer eventual desigualdade entre o pesquisador e o pesquisado se dá pelo fato de que, de acordo com a perspectiva escolhida, ambos possuem seu papel de destaque, enquanto produtores do conhecimento comum, no qual a fala de ambos é o elemento mediador da relação.

Assim sendo, na entrevista, as palavras/signos do sujeito entrevistado foram a referência inicial de nosso estudo para a busca dos significados e sentidos constituídos pela professora colaboradora da pesquisa. No entanto, a respeito disto, enfatiza Soares (2006, p. 91) que:

É preciso, contudo, saber lidar com essa questão da linguagem para que o sujeito não seja reduzido apenas a uma estrutura lingüística. A linguagem/palavra por si só não contém a totalidade do processo do pensamento. Por si só, a palavra não é capaz de revelar os sentidos e significados produzidos pelo sujeito.

Ao buscarmos apreender as categorias centrais, paulatinamente, nos aproximamos e nos apropriamos da dimensão subjetiva da professora colaboradora da pesquisa, caminhando assim para as suas zonas de sentido que, como afirma Aguiar (2006, p. 14), constituem “as zonas mais instáveis, fluidas e profundas” do sujeito. Desta forma, como advoga a autora, o sujeito entrevistado em nossa pesquisa foi “visto como alguém único, singular, mas ao mesmo tempo como um ser histórico e social” (AGUIAR, 2006, p. 12). Sendo assim, por considerar a singularidade do sujeito envolvido na pesquisa e por ter como foco a constituição da professora, esta pesquisa é de intervenção, princípio pedagógico que, segundo Aguiar (2006, p. 21), é “fundamental para a formação e aperfeiçoamento profissional dos profissionais do ensino”.

Sobre isto, Chizzotti (2006, p. 89) também endossa o caráter interventivo de nossa investigação ao afirmar que a pesquisa qualitativa tem como fim “intervir em uma situação insatisfatória, mudar condições percebidas como transformáveis, onde pesquisador e pesquisados assumem, voluntariamente, uma posição reativa”.

Para tanto, atendemos a esse critério utilizando as entrevistas reflexivas as quais, segundo Szymanski (2004, p. 11), têm o caráter de interação humana<sup>49</sup> (situação em que os significados são construídos) e, assim como em todos os tipos de relações humanas, não acontecem distanciadas das emoções.

Como investigação no campo da psicologia social, as entrevistas nos serviram também de instrumento e estratégia de intervenção, pois, de acordo com a autora, nesta situação, o investigador deve fazer uma reflexão da fala do sujeito pesquisado e expressar sua compreensão dando voz às ideias que compreendeu através de sínteses<sup>50</sup> dos pontos principais do discurso do sujeito colaborador da pesquisa. Com isto e, ao analisar a fidedignidade da compreensão do investigador, espera-se que o sujeito colaborador vivencie um movimento de consciência de importantes aspectos de sua experiência e, assim, contribua com o processo de reestruturação de ideias, a partir da situação de entrevista.

Destacamos ainda que esse movimento de consciência não acontece necessariamente somente quando é proposto ao sujeito o desenvolvimento de uma prática específica em sala de aula. Isto porque as perguntas de uma situação de entrevista são feitas com o objetivo de provocar a reflexão do sujeito participante. No processo de reflexão - que constitui um princípio pedagógico formativo - ao ter diante de si a oportunidade de raciocinar e argumentar sobre questões novas, até então, nunca discutidas por ele, o sujeito pesquisado desenvolve novas formas de pensar - ou seja, se re-significa e vive o movimento de produção de novos sentidos para a realidade investigada, sobre a “vivência de ser professor”, conforme atestam Galdini e Aguiar (2003, p. 91).

No quadro a seguir, é possível observarmos dois exemplos de como realizamos o processo de síntese e sua exposição ao sujeito da pesquisa para expressarmos nossa compreensão acerca de seu pensamento. Destacamos que a estrutura de apresentação destes exemplos segue o modelo utilizado por Araújo (2015), na sua dissertação de Mestrado apresentada, em 28 de fevereiro de 2015, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal

---

<sup>49</sup> Para Szymanski (2004, p. 12), nesta situação “estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”.

<sup>50</sup> Recurso utilizado pelo pesquisador para demonstrar que está acompanhando o discurso do sujeito da pesquisa. Esta demonstração deve ser feita utilizando-se do próprio vocabulário do sujeito entrevistado. (SZYMANSKI, 2004).

do Piauí (UFPI), na linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Quadro 1 - Recursos da entrevista reflexiva: sínteses

| <b>SÍNTESES – ER<sup>51</sup></b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>E<sup>52</sup>:</b> Eu compreendi que você reconhece a importância da inclusão tanto para o aluno com surdez como para você e para os alunos que não têm nenhum comprometimento físico. Mas, você acha que a escola regular é o local mais apropriado ou teria outro local ainda mais apropriado?                                                                                                                                                           |
| <b>E:</b> Você falou que acha que não deveria passar automaticamente em vista a deficiência nem tampouco reprovar, tendo-se como critério a deficiência. Você teria alguma sugestão de como deveria ser essa avaliação? Para ter uma nova prática de avaliação seria necessária também alguma mudança no processo de ensino?                                                                                                                                   |
| <b>E:</b> Eu entendi que, em sua opinião, a escola não está preparada para atender às necessidades desses alunos. A escola recebe, matricula, muitas vezes, eles permanecem, mas sem aprender por conta de que a escola não está preparada e que você considera a inclusão importante. Mas, em sua opinião, o que, hoje, já se faz de positivo? Quais são as ações, hoje, praticadas que você vê que já ajudam no processo de inclusão? O que a escola já faz? |

Fonte: Conteúdo da entrevista reflexiva realizada em janeiro de 2015.

Destacamos também que o caráter interventivo de nossa pesquisa se sustenta também no princípio teórico-metodológico apresentado por Vigotski (1998), já exposto anteriormente. Ao tratar especificamente do aspecto metodológico, Vigotski (1998) destaca que cabe ao pesquisador analisar a gênese e o desenvolvimento do processo e não o produto final. Diante disto, nos interessou na pesquisa compreender os movimentos de significação e a constituição da professora diante do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa a alunos com surdez na escola regular, movimentos estes que estão em constante modificação e transformação.

Além da formulação de síntese, recurso acima descrito e exemplificado, Szymanski (2004) defende também a ideia de que o pesquisador pode recorrer a questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento.

As primeiras são utilizadas quando, durante a entrevista, a fala não apresenta clareza ou quando as expressões e fatos narrados parecem confusos, truncados ou que indiquem ocultamento para o pesquisador, sendo necessário o retorno à questão para melhor compreensão da ideia. Citando Sparti, a autora

<sup>51</sup> Entrevista reflexiva.

<sup>52</sup> Entrevistadora.

(*ibidem*, p. 47) ressalta que as questões de esclarecimento possibilitam “um aprofundamento na reflexão e expressão delas por parte dos participantes”.

Salientamos que, em nossa pesquisa, em alguns momentos foi necessário retornarmos a alguns tópicos por terem sido comentados de forma incompleta pelo sujeito de nossa pesquisa. Abaixo, seguem alguns exemplos dos momentos em que recorremos ao recurso de perguntas de esclarecimento de dúvidas para enriquecimento do momento da entrevista.

Quadro 2 - Recursos da entrevista reflexiva: questões de esclarecimento

| <b>QUESTÕES DE ESCLARECIMENTO – ER</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>E:</b> Então, as chamadas escolas especiais só para alunos com surdez, no seu ponto de vista, não seria positivo?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>E:</b> Ou seja, o papel da inclusão, a responsabilidade da inclusão não é só da escola?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>E:</b> Só para explicar melhor uma questão anterior que, talvez, eu não me coloquei bem. Eu me referia às escolas especializadas só para alunos com surdez que ainda existem paralelas às escolas regulares. A minha pergunta é em relação a elas e não um serviço como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que ocorre no contraturno. Você acha que o aluno com surdez ele deve estar numa escola regular incluído com alunos que não têm surdez ou numa escola tipo essa que é só para alunos com surdez? |

Fonte: Conteúdo da entrevista reflexiva realizada em janeiro de 2015.

Em relação às questões focalizadoras, de acordo com Szymanski (2004, p. 49), “são aquelas que trazem o discurso para o foco desejado da pesquisa, quando a digressão se prolonga demasiadamente”. São utilizadas para trazer para a entrevista o foco da pesquisa, quando o sujeito pesquisado toma outra direção ou faz digressões demasiadas e prolíficas, o que é muito natural quando sua fala é fluente e quando este se envolve com a situação de entrevista. No quadro a seguir, apresentamos o único momento em que apresentamos ao sujeito de nossa pesquisa uma questão focalizadora, visto sua fuga não proposital dos objetivos da pesquisa.

Quadro 3 - Recursos da entrevista reflexiva: questões focalizadoras

| <b>QUESTÕES FOCALIZADORAS – ER</b>                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------|
| <b>E:</b> Nós estamos falando de futuro e eu queria que você falasse das suas |



expectativas em relação à inclusão escolar, especificamente de alunos com surdez. O que você espera dessa inclusão?

Fonte: Conteúdo da entrevista reflexiva realizada em janeiro de 2015.

Por fim, em se tratando de recursos sugeridos por Szymanski (2004), temos as questões de aprofundamento que, para a autora, podem ser propostas quando o entrevistado faz colocações de forma superficial, mas que, ao serem mais bem orientadas e exploradas, podem trazer informações importantes e constituir num rico momento de construção do conhecimento, importante para a investigação. Para Szymanski (2004), neste momento, o sujeito participante da pesquisa pode revelar mudanças em seu modo de pensar e sentir em relação ao fenômeno estudado, movimento gestado pela reflexão decorrente da situação de entrevista.

Tendo em vista o caráter da pesquisa ser de intervenção, utilizamos por diversas vezes o recurso das questões de aprofundamento. No quadro abaixo, exemplificamos vários trechos de momentos como este.

Quadro 4 - Recursos da entrevista reflexiva: questões de aprofundamento

| <b>QUESTÕES DE APROFUNDAMENTO – ER</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>E:</b>                              | Como era essa comunicação com ele? Era através de quê?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>E:</b>                              | Na sua fala anterior você disse que, se eu entendi bem, você disse que era importante também para você, enquanto pessoa, o aluno com surdez estar na sala de aula, junto com os outros. Eu queria que você me dissesse por que é importante para você. Significa crescimento para você? Por que é importante e te ajuda como pessoa?                                                                                                                                                      |
| <b>E:</b>                              | Eu compreendi que você reconhece a importância da inclusão tanto para o aluno com surdez como para você e para os alunos que não têm nenhum comprometimento físico. Mas, você acha que a escola regular é o local mais apropriado ou teria outro local ainda mais apropriado?                                                                                                                                                                                                             |
| <b>E:</b>                              | Você enfatiza muito esse <i>ponto ideal, um ideal</i> . E, se entendi, você coloca o ideal como quando a escola puder não só receber, mas atender às necessidades desse aluno. Você acha que isso é possível? Que um dia, nós estaremos preparados? O que nos falta?                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>E:</b>                              | Anteriormente, você comentou que, ao conhecer Raphael, você percebeu que ele trazia conhecimento, que ele não era vazio. Em sua opinião, um aluno com surdez apresenta condição de aprender, tem inteligência para aprender?                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>E:</b>                              | Eu entendi, quando você falou anteriormente, sobre a mediação que você fazia, que você se vê com o papel: de defender o aluno com surdez, de conscientizar os demais alunos dos prejuízos que esse aluno com surdez já sofre, já vive e o valor que qualquer ser humano tem. Eu queria saber de você em relação ao seu papel, como é que você se vê, enquanto profissional da educação. O seu papel é esse de mediação ou vai mais além do que isso? Se vai além, o que mais cabe a você? |

**E:** Mas, você falou que se preocupava muito com a socialização dele, com a aceitação dele por parte dos alunos. O que você fazia para incluir, para que esse aluno aprendesse os conteúdos? Quais eram as suas tentativas?

**E:** E, como era o processo de avaliação? Você entregava a prova e como era?

**E:** E, o que você acha disso?

**E:** Eu entendi que, na sua opinião, a escola não está preparada para atender às necessidades desses alunos. A escola recebe, matricula, muitas vezes, eles permanecem, mas sem aprender por conta de que a escola não está preparada e que você considera a inclusão importante. Mas, em sua opinião, o que hoje já se faz de positivo? Quais são as ações hoje praticadas que você vê que já ajudam no processo de inclusão? O que a escola já faz?

Fonte: Conteúdo da entrevista reflexiva realizada em janeiro de 2015.

É mister dizermos que, como assegura Meira e Antunes (2003, p. 9), a perspectiva adotada em nossa pesquisa – Psicologia Sócio-Histórica:

*Pode contribuir para a produção de novos sentidos ao trabalho docente, já que possibilita que os sujeitos se apropriem e articulem a dimensão histórica, social e institucional; a dimensão subjetiva de sua existência (ou seja, as determinações que os constituem) e as características específicas da realidade do professor. Esse é o movimento de potencialização para que o professor construa um projeto profissional criativo. (grifo nosso).*

Enfatizamos que a re-significação do professor, ou seja, a produção de novos sentidos é de extrema necessidade, pois, assim como colocam Galdini e Aguiar (2003, p. 88), apenas cursos de formação e reciclagem, novas técnicas e estratégias, por exemplo, não darão conta de solucionar os problemas da realidade escolar nem trarão sozinhos, transformações e avanços efetivos na qualidade do trabalho docente, nem ainda mudarão a forma de pensar/agir e sentir do professor, mudanças que, para as autoras, “só serão possíveis num contexto de re-significação [...], de apropriação de suas contradições e possibilidades de superação”. (GALDINI; AGUIAR, 2003, p. 91).

Em outras palavras, pouco resultado terá a participação deste profissional - elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem -, por exemplo, num curso de formação que lhe apresente novas metodologias de ensino, se ele não modificar sua forma de ver a realidade - no nosso caso, o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa a alunos com surdez em escolas regulares. Desse modo, a re-significação só se dá a partir da reflexão crítica do professor, ação que, conforme colocam as autoras, podem proporcionar o resgate significativo do seu papel ativo, de sua capacidade de abandonar as queixas e interferir na

realidade, de produzir conhecimento, de sua possibilidade de criação de situações favoráveis à aprendizagem e, por fim, o reconhecimento de sua capacidade de constituir a realidade e a si próprio, o que somente acontece quando o professor, na atividade educativa, seja como professor ou como estudante de cursos de formação continuada, pode se apropriar da realidade social e histórica da docência, de modo que, tendo consciência do seu papel, poderá passar a reconhecer a si mesmo não como alguém à parte da sociedade, mas um sujeito constitutivo dela; e, por isso, se reconhecer não apenas como produto da história, mas também protagonista dela.

Desta forma, a entrevista, foi semi-estruturada, no enfoque qualitativo, o que significa dizer que foi elaborada a partir de tópicos estabelecidos previamente, mas que também esteve aberta a informações novas que pudessem surgir no decorrer do processo de utilização da técnica. Neste tipo de entrevista, “o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

No primeiro contato, momento mais informal, fizemos uma espécie de aquecimento nos apresentando e expondo, com clareza e brevidade, o objetivo da pesquisa. Nesse momento, também pedimos que o sujeito colaborador da investigação se apresentasse fornecendo alguns dados pessoais como cursos de graduação e especialização, justificativa de opção pela docência, história da vida profissional, tempo de docência etc, conforme pode ser observado nos apêndices da pesquisa.

Concluída a etapa, direcionamos a entrevista para o objeto de nossa pesquisa apresentando uma questão desencadeadora que, para Szymanski (2004, p. 29), “tem por objetivo trazer à tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo, que o participante pode oferecer sobre o tema que é introduzido”.

Desta forma, a partir dos objetivos específicos da pesquisa, elaboramos a seguinte questão desencadeadora:

Quadro 5 - A questão desencadeadora da investigação

| <b>A QUESTÃO DESENCADEADORA DA INVESTIGAÇÃO - ER</b>                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>E:</b> Queria começar pedindo para que você me falasse de forma livre como foi essa sua experiência de ter em sala de aula regular um aluno com surdez. O que você tem a dizer sobre essa situação de ter um aluno em sala de aula com surdez e o |

que ela significou para você?

Fonte: Conteúdo da entrevista reflexiva realizada em janeiro de 2015.

Em seguida, as demais perguntas - elaboradas a partir da teoria que embasa a pesquisa que ora apresentamos e das informações que recolhemos sobre a realidade investigada - foram direcionadas ao sujeito da pesquisa na tentativa de:

- a) analisar os sentidos constituídos pela professora de Língua Portuguesa acerca do processo de ensino-aprendizagem da referida língua a alunos com surdez na escola regular;
- b) conhecer as principais dificuldades vividas e sentidas pela professora de Língua Portuguesa, no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem da referida língua em turmas regulares com alunos com surdez incluídos;
- c) compreender o que e como faz a professora de Língua Portuguesa para enfrentar as dificuldades pedagógicas vividas, decorrentes dessa realidade;
- d) discutir as práticas de ensino da professora de Língua Portuguesa, na tentativa de compreender os desafios que constituem o processo de ensino da referida língua, em decorrência da inclusão de alunos com surdez em sala de aula regular.

Visto a consistência e amplitude do material e informações obtidas e, ainda, considerando a afirmativa de Aguiar e Ozella (2013, p. 308) de que “uma boa entrevista pode contemplar material suficiente para uma análise”, finalizamos o momento de interação entregando ao sujeito de nossa pesquisa uma cópia transcrita do conteúdo da entrevista para que ele, ao fazer uma leitura reflexiva, também realizasse uma análise de suas considerações, tendo em vista que, para Szymanski (2004, p. 55):

O entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produziram um conhecimento naquela situação específica de interação. A autoria do conhecimento é dividida com o entrevistado, que deverá considerar a fidedignidade da produção do entrevistador.

Através deste recurso metodológico, foi possível tirarmos o sujeito colaborador de sua zona de conforto e ajudá-lo a pensar e a refletir criticamente sobre sua prática, enquanto docente da Língua Portuguesa em salas inclusivas de alunos com surdez. Sobre isso, afirmam Galdini e Aguiar (2003, p. 90) que essa possibilidade de trabalho é muito específica da psicologia e é de caráter intervencionista, pois possibilita “re-significação e, assim, a produção de novos sentidos”, os quais se constituem “a partir de um esforço que rompa o cotidiano, desmistifique velhas concepções, aprofunde compreensões rasteiras, ultrapasse a aparência”, apontando para o professor diferentes caminhos e formas de apreender a realidade vivida.

O trabalho constituiu numa difícil tarefa que, para sua elaboração, além de perspicácia acentuada, precisamos da prudência de termos sempre em mente o objetivo da pesquisa e as questões as quais desejávamos esclarecermos e aprofundarmos. Para tanto, as questões foram sempre abertas para que, de fato, pudéssemos apreender as zonas de sentidos do sujeito participante da pesquisa.

#### **4.3.2 O processo de análise e interpretação dos dados qualitativos: caminho percorrido**

Para estabelecermos coerência com a perspectiva adotada, a trajetória analítico-interpretativa do material/informações - obtidas através das entrevistas reflexivas - seguiu a proposta metodológica recomendada por Aguiar e Ozella (2013), de sistematização dos núcleos de significação, os quais representam os pontos centrais e fundamentais para o sujeito participante da pesquisa. Para os autores, os núcleos de significação sintetizam “as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir” e expressam “aspectos essenciais do sujeito” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Assim, para Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 58), os núcleos de significação correspondem a “instrumento de análise e interpretação em pesquisa”, que proporciona ao investigador “a apropriação das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade” (*ibidem*, p. 60). Desta forma, em nossa investigação, recorreremos a esta proposta metodológica para a realização da análise do processo

de constituição/produção dos sentidos de uma professora de Língua Portuguesa acerca do processo de ensino-aprendizagem da referida língua a alunos com surdez incluídos na escola regular.

O procedimento corresponde a uma metodologia que nos permitiu ir além da realidade aparente e chegarmos à nossa intenção: às zonas de sentidos do sujeito pesquisado, ou seja, à sua subjetividade o que, segundo Bock e Gonçalves (2009, p. 65), traz “à tona [...] aspectos fundamentais do processo de constituição dos sentidos”.

Dada a complexidade do processo, nas subseções que seguem, apresentamos a explicação das etapas de análise: levantamento dos pré-indicadores, aglutinação dos pré-indicadores em indicadores e, por fim, inferência e sistematização dos núcleos de significação, movimento que, para Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 72),

*Vai do empírico às abstrações* (movimento de análise caracterizado pelo levantamento de pré-indicadores e pela sistematização de indicadores) e *das abstrações ao concreto* (movimento de síntese caracterizado pela sistematização dos núcleos). (grifos dos autores)

É indispensável destacarmos também que, assim como advogam Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 63), as etapas deste processo não seguem uma sequência linear. Além disso, os autores destacam que:

Trata-se de um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a *totalidade* dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as *contradições* que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se *transformam* na atividade da qual o sujeito participa. (grifos dos autores)

Desta forma, as etapas do processo de apreensão dos movimentos de significação de uma professora de Língua Portuguesa acerca do processo de ensino-aprendizagem da referida língua a alunos com surdez na escola regular – objetivo de nossa pesquisa - foram feitas, analisadas e refeitas mais de uma vez, procedimento assegurado e indicado por Aguiar, Soares e Machado (2015).

#### 4.3.2.1 Formações dos núcleos de significação

Após a transcrição das entrevistas, realizamos inúmeras “leituras flutuantes” do material obtido, a fim de compreendermos, nos apropriarmos e apreendermos as particularidades do material obtido. Convém destacarmos que, de acordo com a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, no processo de análise de dados, o pesquisador também tem seu lugar de destaque que é não apenas descrever a realidade aparente, mas explicar a sua complexidade e origem (AGUIAR, 2006, p. 12).

Posterior às leituras, realizamos as três etapas que constituem o processo de análise dos dados. A primeira constituiu no levantamento dos pré-indicadores - trechos da fala do sujeito. Salientamos que não se trata de quaisquer trechos, mas sim aqueles anunciados de forma recorrente pelo sujeito pesquisado, que trazem suas temáticas e significações e que contribuem para a compreensão do nosso objeto de estudo.

Para Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 61 - 62), os pré-indicadores são “*palavras* que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas”.<sup>53</sup>

Esses temas, conforme enfatiza Aguiar e Ozella (2013, p. 309), podem ser identificados “pela importância para a compreensão do objetivo da investigação”. Para isso, destaca Barbosa (2011, p. 92) que “é importante ir além da aparência, perceber aquilo que não está exposto claramente e que muitas vezes o sujeito não se dá conta”.

De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 309), os pré-indicadores são “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado” e aparecem em grande quantidade. No caso de nossa pesquisa, organizamos o material transcrito em 69 pré-indicadores. Para filtrá-los, usamos como critério básico, a verificação da importância de cada um deles, considerando-se o objetivo da pesquisa, conforme sugere Aguiar (2006, p. 19).

No quadro abaixo, temos um exemplo de um pré-indicador retirado da entrevista realizada. As palavras e frases em **negrito** evidenciam a temática principal do pré-indicador, apresentada pelo sujeito de nossa pesquisa.

#### Quadro 6 - Exemplo de pré-indicador

---

<sup>53</sup> Grifos dos autores.

| PRÉ-INDICADORES – ER                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 13 - <b>A escola ACEITA, mas que FALTA atender a este OUTRO aspecto ((aprendizagem)).</b> O aspecto da socialização ACONTECE. <b>Não acontece a parte, realmente, da aprendizagem: dele aprender a ler, a escrever e participar daquela coisa toda.</b> |

Fonte: Conteúdo da entrevista reflexiva realizada em janeiro de 2015.

A segunda etapa constituiu no processo de aglutinação dos pré-indicadores em indicadores para chegarmos a uma menor pluralidade de conteúdos. Além disso, como afirmam Aguiar, Soares e Machado (2015), o processo de articulação dos indicadores sintetiza e revela, com profundidade, a realidade que está sendo investigada que, no caso de nossa pesquisa, é os sentidos que uma professora de Língua Portuguesa produz acerca do processo de ensino-aprendizagem da referida língua a alunos com surdez incluídos na escola regular.

Assim, os pré-indicadores selecionados na entrevista realizada foram aglutinados em 15 indicadores, de acordo com os seguintes critérios centrais, colocados por Aguiar e Ozella (2013, p. 313): similaridade, complementaridade e contraposição das informações produzidas. O quadro, a seguir, traz um exemplo de como essa aglutinação foi feita, a partir dos trechos da entrevista que realizamos com o sujeito de nossa investigação.

Quadro 7 - Exemplo de indicadores

| INDICADOR – ER                                                                                                                                                                        |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| PRÉ-INDICADORES                                                                                                                                                                       | INDICADOR |
| 1 - <b>Eu trabalhei com alunos</b> , alguns que não escutavam, <b>com surdez</b> . Então, <b>essa experiência já não é tanto de hoje</b> . <b>Essa vivência não é tanto de hoje</b> . |           |



|                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 16 - Eu vejo assim, <b>como pessoa, como ser humano, pra mim representa crescimento</b> porque <b>você vai aprender a conviver com essa dificuldade</b> . Vai <b>ter que aprender, crescer junto com ele</b> . Então, pra mim, representa isso. | A - Realidade vivida como oportunidade de crescimento pessoal e de aprendizagem para a professora |
| 23 - <b>Quando você quer, realmente, você consegue se comunicar com eles</b> . Agora, se você: “- <b>Não! Não tenho paciência!</b> ” Aí realmente, <b>você NUNCA vai aprender</b> . Mas, <b>quando você quer, você aprende mesmo</b> .          |                                                                                                   |
| 28 - <b>ME TORNA mais sensível à dificuldade do outro</b> . E, <b>a gente cresce mesmo como pessoa</b> .                                                                                                                                        |                                                                                                   |

Fonte: Conteúdo da entrevista reflexiva realizada em janeiro de 2015.

Na terceira etapa, realizamos a inferência e a sistematização dos núcleos de significação, propriamente dita, dando-lhes os nomes. Para isso, fizemos a articulação dos indicadores levando em consideração seus conteúdos temáticos e o critério central: “devem, além de expor aspectos importantes e reveladores do sujeito, contribuir para que se atinja o objetivo da pesquisa” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 313). Os núcleos de significação correspondem aos pontos centrais e fundamentais para o sujeito de nossa pesquisa e que estão envolvidos a ele de forma emocional. A seguir, segue um exemplo do procedimento.

Quadro 8 - Exemplo de núcleos de significação

| INDICADORES                                                      | NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO                                                              |
|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| B - Conceito do atual modelo de escola inclusiva                 | I - A educação do aluno com surdez na perspectiva da professora: conceitos e papéis |
| C - Papéis do professor em salas inclusivas de alunos com surdez |                                                                                     |
| E - Concepção do aluno com surdez                                |                                                                                     |
| I - Importância da proposta de inclusão de alunos com surdez na  |                                                                                     |

|                                                                                     |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| escola regular                                                                      |  |
| J - Papéis da escola regular inclusiva                                              |  |
| M - A importância da interação do<br>aluno com pessoas ouvintes                     |  |
| N - A escola especial como um<br>serviço complementar à escola<br>regular inclusiva |  |

Fonte: Conteúdo da entrevista reflexiva realizada em janeiro de 2015.

Com esta proposta metodológica, reiteramos que a pesquisa foi de cunho intervencionista, tendo em vista que, para sua realização, tanto quem pesquisa quanto os sujeitos pesquisados assumem papéis ativos de construção de conhecimentos e, conseqüentemente, obtenção dos dados. Além disto, o instrumento de obtenção de dados - a entrevista - possibilitou a reflexão crítica do sujeito envolvido no processo, havendo a intenção de “levar” o profissional à ruptura com o cotidiano. Sobre isto, Szymanski (2004, p. 15) destaca que “o movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo”.

Corroborando com essa ideia, Amaral (1998, p. 16) afirma que qualquer “momento de impasse que leva a reflexões” funciona como uma “ponte movediça” que estreita o abismo que há entre os mitos (preconceitos, estereótipos e estigma) criados e perpetuados socialmente e a realidade e que nos permite a libertação dos mesmos.

A mesma autora ainda afirma que, a cada vez que voltamos a uma mesma reflexão, temos a possibilidade de atravessarmos “as muralhas de pedra dos preconceitos a que estamos sujeitos, como seres que somos e, muitas vezes, sem nem nos apercebermos de sua presença em nós mesmos”. (AMARAL, 1998, p. 22), movimento indispensável para que, especificamente em relação ao campo de nossa pesquisa, as barreiras atitudinais e mitos (conscientes ou não, assumidos ou velados) não definam tanto o modo das pessoas procederem diante da surdez.

#### **4.3.3 Campo de pesquisa**

O processo investigativo foi vivenciado no mês de janeiro, do ano de 2015, e se deu numa escola pública da Rede Municipal de Aracati, da área urbana periférica, no bairro Várzea da Matriz, zona norte do município, tendo 1991 como o ano em que foi fundada<sup>54</sup>. Atualmente, atende 629 alunos, sendo: 183 do Ensino Fundamental I, 345 do Ensino Fundamental II e 101 da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino que funciona somente no turno da noite. Do total de alunos atendidos pela escola nos três turnos, 20 possuem deficiência: 8 têm deficiência intelectual, 4 possuem deficiência física, 1 têm deficiência múltipla (física e intelectual) e 7 têm surdez.

A escola tem um quadro docente que totaliza 39 professores, dos quais 28 são efetivos e 11 são temporários. O espaço físico da instituição de ensino é muito amplo, tendo 19 salas de aula, 1 laboratório de informática, auditório, entre outros ambientes para o desenvolvimento de atividades complementares e jogos como dança, judô e xadrez. A escola também conta com uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a qual funciona desde 2012. A sala supracitada atende a 15 alunos com deficiência: 7 com deficiência intelectual, 3 com deficiência física, 1 com deficiência múltipla (física e intelectual) e 4 com surdez.

#### **4.3.4 O sujeito da pesquisa**

Para a escolha do sujeito da pesquisa, a princípio, estabelecemos contato direto com duas professoras da Rede Municipal de Educação de Aracati (CE), as quais atendiam aos seguintes critérios, cuja maioria está atrelada ao perfil acadêmico de formação do PROFLETRAS:

- a. ser professor de Língua Portuguesa;
- b. ser professor do Ensino Fundamental;
- c. ser docente da rede pública de ensino;

---

<sup>54</sup> Os dados apresentados foram fornecidos pela secretaria e núcleo gestor da escola.

- d. ter tido experiência com inclusão em sala de aula regular de, pelo menos, um aluno com surdez.

Destacamos que os critérios a, b e c foram estabelecidos pelo próprio Programa de Mestrado, tendo sido definido, apenas o critério d, de acordo com o nosso campo de atuação e interesse, enquanto Professora de Atendimento Educacional Especializado.

Por apresentarem concordância e interesse em participarem de forma colaborativa com nossa pesquisa, realizamos uma entrevista reflexiva com cada uma delas. Após uma breve análise do material produzido, selecionamos quem melhor expôs seu pensamento, quem mais apresentou caráter ativo em sua participação no processo de construção do conhecimento e trouxe material relevante para a pesquisa. Usamos também como critério de escolha quem relatou sobre sua experiência com maior sucesso, mais se adequou aos objetivos da investigação e apresentou informações que pretendíamos obter. Em suma, optamos pelo sujeito que teve uma participação mais significativa e colaborativa e que foi “informante-chave” e gerador de relevantes informações de nosso objeto de estudo (REY, 2005).

Tendo isto delineado, tivemos como participante da pesquisa uma professora de 39 anos, natural de Aracati, estado do Ceará e residente na mesma cidade, casada e sem filhos. Sua formação inicial, em Pedagogia, se deu no ano de 2002, pela Universidade do Estado do Ceará. Posteriormente, em 2004, graduou-se também em Letras, pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ). Em 2011, concluiu o curso de Especialização em Língua Portuguesa e atua como docente efetiva há dezessete anos.

Na escola em que hoje está lotada, campo de nossa pesquisa, é docente há sete anos, onde já ministrou aula de Formação Religiosa e, atualmente, leciona a disciplina de Língua Portuguesa. Por motivos éticos e para que sua identidade seja preservada, adotamos Melina como seu nome fictício.

Com o ardente desejo de que o processo de análise apresentado possa gerar novos conhecimentos, trazer contribuições para a prática docente no ensino da Língua Portuguesa para alunos com surdez matriculados na escola regular, apresentaremos todo o processo de análise por meio do uso de quadros, no capítulo seguinte.

## **5 ANÁLISE DOS DADOS: DO PROCESSO DE LEVANTAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES À CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO**

“Se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, então, toda ciência seria supérflua.” (VYGOSTKY)

A partir das informações produzidas nas entrevistas reflexivas Almeida e Szymanski (2004), seguindo as orientações metodológicas da proposta de organização dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2013), o presente

capítulo consiste na apresentação de como ordenamos estes dados e as etapas que seguimos.

Conforme descrevemos no capítulo anterior, inicialmente, realizamos “leituras flutuantes” do material obtido nas entrevistas, a fim de nos apropriarmos das informações. A partir daí, realizamos o levantamento dos pré-indicadores que correspondem a trechos do discurso da professora de Língua Portuguesa que revelam seu pensamento acerca da realidade de ensinar a referida língua em sala inclusiva de um aluno com surdez. Ao selecionarmos estes trechos, destacamos em negrito as palavras e frases que, a nosso ver, revelaram o conteúdo temático principal de cada pré-indicador.

Em seguida, a partir dos critérios de semelhança, complementaridade e contraposição, realizamos a aglutinação dos pré-indicadores em indicadores, a fim de reduzirmos a variedade das informações produzidas.

A partir dos indicadores, realizamos a terceira e última etapa que consistiu em mais uma articulação, dessa vez dos indicadores que resultou na inferência e sistematização dos núcleos de significação.

Assim, este capítulo está dividido nas seguintes subseções: 4.1. Levantamento dos pré-indicadores das entrevistas; 4.2. Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores das entrevistas e; 4.3. Organização dos núcleos de significação das entrevistas.

## 5.1 Levantamento dos pré-indicadores das entrevistas

Quadro 9 - Pré-indicadores produzidos com base na entrevista

| <b>PRÉ-INDICADORES</b>                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 - <b>Eu trabalhei com alunos</b> , alguns que não escutavam, <b>com surdez</b> . Então, <b>essa experiência já não é tanto de hoje. Essa vivência não é tanto de hoje.</b> |
| 2 - Eu vejo <b>a escola</b> assim: <b>ela ACOLHE o aluno com surdez</b> . Ela ACOLHE, <b>ela RECEBE</b> aquele <b>aluno com surdez</b> .                                     |
| 3 - O PROFESSOR, <b>eu professora</b> , TAMBÉM me sinto no <b>papel de acolher aquele aluno</b> . Então, de INCLUIR, <b>eu me sinto na responsabilidade de incluir</b>       |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| aquele aluno no MEIO, no meio SOCIAL, de que ele não se sinta TÃO excluído. E, às vezes, eu me coloco até, assim, na tentativa de protegê-lo porque nem todos ((professores e alunos)) veem a dificuldade dele.                                                                                                                                                                                                        |
| 4 - <b>A gente tem que tentar fazer esta ponte, essa intervenção para que ELE seja RESPEITADO e seja VISTO como um ser humano IGUAL, com direitos iguais a todos os outros.</b>                                                                                                                                                                                                                                        |
| 5 - O Raphael, ele chegou na escola e eu percebi logo que ele não era aquela pessoa sem conhecimento. MUITO pelo contrário. Ele trazia conhecimento. Ele sabe escrever. Ele sabe falar ((refere-se a sinalizar em Libras))/Como eu digo?/Os sinais.                                                                                                                                                                    |
| 6 - <b>Ele sabe se comunicar através dos sinais, ele TEM esse conhecimento que o que aumentou MAIS AINDA a minha angústia.</b> Eu sabia. Eu tinha o conhecimento que ele sabia LER, sabe ESCREVER, se comunica através dos sinais e EU, na hora que é para explicar a ele a matéria, o conteúdo, então, aquilo ali acabava comigo porque, infelizmente, eu não tenho, eu não sei, eu não tenho a capacitação PRA ISSO. |
| 7 - <b>Eu faço muito pelo outro lado ((tentativas de socialização)) para tentar incluí-lo como pessoa, como ser humano no meio dos outros.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 8 - <b>Eu me sentia muito mal diante disso. Frustrada.</b> Quando terminava e que ele olhava para mim e dizia assim ((gesticula)). Eu me sentia, sinceramente/ <b>Era a hora que eu me sentia péssima por não ATENDER àquela necessidade dele.</b> Ele tem a necessidade, ele tinha vontade de estudar.                                                                                                                |
| 9 - Tinha até aluno: “-Tia, ele não escuta.” Que, infelizmente, existe entre eles. “-Tia, ele não faz, ele não sabe nada.” <b>Eu dizia assim: “-Não. Muito pelo contrário. Ah! Se vocês tivessem a metade da boa vontade que ele tem.”</b>                                                                                                                                                                             |
| 10 - <b>Ele tem muita boa vontade, ele era assíduo,</b> sentava perto de mim. Ele gostava muito de mim. Eu gosto muito dele também. Então, assim, realmente, <b>ele tinha MUITO interesse, MUITO desejo em APRENDER.</b>                                                                                                                                                                                               |
| 11 - <b>Não conheço a família ((de Raphael)). Foi uma das questões que eu também estranhei,</b> assim, porque eu não tinha muito contato com a família. (...) Mas, com a família mesmo. Não. Ela foi/Acho que/ <b>Eu tive de vê-la umas duas vezes. Então, aquele contato de você conversar, realmente, foi pouco.</b>                                                                                                 |
| 12 - <b>INFELIZMENTE, a nossa sociedade,</b> por mais que <b>existam as tentativas ((de inclusão)),</b> eu vejo que, assim, que tá um pouco, que tá longe. Está longe. A sociedade, eu digo a escola também. Existe o esforço? <b>EXISTE. MAS,</b> ainda precisa dar um <b>LONGO</b> caminho ainda a trilhar em relação a isso ((inclusão))                                                                            |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>porque, <b>ÀS VEZES</b>, o aluno, ele fica, ele fica isolado e, às vezes, ele se isola. Às vezes, <b>fica isolado porque os outros não querem ((ficar perto))</b>.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p>13 - <b>A escola ACEITA</b>, mas que <b>FALTA</b> atender a este <b>OUTRO</b> aspecto <b>((aprendizagem))</b>. O aspecto da socialização <b>ACONTECE</b>. <b>Não acontece a parte, realmente, da aprendizagem: dele aprender a ler, a escrever e participar daquela coisa toda.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <p>14 - Eu vejo assim: <b>é um direito que deve ser garantido a TODO</b> aluno, a todo ser humano. <b>Ele deve ter esse direito, justamente à escola.</b> Então, eu interpreto, eu <b>vejo como um direito garantido.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <p>15 - Eu <b>tento me aproximar DELE</b>. Não expulsar, mas justamente o contrário. <b>É trazendo ele pra gente.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p>16 - Eu vejo assim, <b>como pessoa, como ser humano, pra mim representa crescimento</b> porque <b>você vai aprender a conviver com essa dificuldade.</b> Vai <b>ter que aprender, crescer junto com ele.</b> Então, pra mim, representa isso.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <p>17 - <b>NÓS</b>, escola, nós precisamos sim <b>ACEITAR</b>. <b>Não só receber. Mas sim, receber e aceitar aquele aluno e VÊ-LO/Defender quando ele precisa de defesa</b> que, <b>às vezes, são indefesos</b> e a gente tem que tá/Eu vejo assim, certo?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p>18 - No início, ele sofreu? <b>Ele ((Raphael)) sofreu, esse ano</b>, viu? Alguns meninos brincavam com ele e <b>eu fui na sala seguinte</b> (incompreensível)/“-Olhe!”/Briguei mesmo. E, disse: “-Olhe! <b>Você não mexa com ele!</b> Porque se você mexer com ele! <b>Ele tem necessidades especiais.</b> O pai dele pode mover uma ação contra você, contra seu pai. E, <b>fiz aquele auê ((uma espécie de sensibilização, conscientização))</b>. Por quê? Porque <b>eu vi que, enquanto ele estava chegando na escola</b>, ele era novato/Ele chegou esse ano/<b>Então, ele não conhecia ninguém, ele estava num ambiente pré-desconhecido.</b> Eu fui mesmo <b>nesse negócio</b> ((sensibilizar os alunos sem deficiência)).</p> |
| <p>19 - Era assim: <b>às vezes, eu fazia as palavras ((datilologia)). Eu fazia os gestos dos sinais</b> e, digamos, ERRADO, aí eu fazia a palavra “errado” ((datilologia)). Ou então, <b>eu fazia mesmo o gesto ((gesticula)).</b> Porque também, <b>ele também entende quando a gente fala alguma coisa.</b> “-Não!” ((sinaliza)). Então, assim/Eu tentava, sabe? Eu me comunicava MUITO com ele.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <p>20 - Tinha <b>a professora também do AEE que vinha com alguns gestos.</b> Alguma vez ela foi. (...) <b>Ela trabalhou com eles também a parte de gestos.</b> E, que <b>se a gente tivesse feito mais cedo, mais tempo, teria ajudado muito</b> porque os alunos demonstraram interesse em aprender a língua de sinais, a falarem ((sinalizarem)) através dos sinais. E, <b>se tivesse feito isso mais cedo, teria</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ajudado muito o Raphael, sabe?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 21 - Eu passava aquele tempo trabalhando com ele ((Raphael)). Eu me sentava. Às vezes, eu colocava ele perto da minha mesa ((gesticula)). “-Pra cá!” ((gesticula)). Quando é interpretação, eu mostrava, eu falava (incompreensível).                                                                                                                                                                                             |
| 22 - Você vai entendendo também os gestos dele e a gente vai estabelecendo alguns códigos, do nosso dia a dia/Uma caneta ((gesticula o exemplo)). Quer dizer, então, a gente vai criando, com o dia a dia, a gente vai criando esses sinais, esses gestos e eles vão percebendo e vão entendendo o que a gente quer e o que eles querem também.                                                                                   |
| 23 - Quando você quer, realmente, você consegue se comunicar com eles. Agora, se você: “-Não! Não tenho paciência!” Aí realmente, você NUNCA vai aprender. Mas, quando você quer, você aprende mesmo.                                                                                                                                                                                                                             |
| 24 - Quando tem essa comunicação em Libras, é MUITO importante. Muito, viu. Eu acho que deveria/Já está acontecendo, inclusive. Já tá crescendo essa realidade. Tá aparecendo. Mas, que precisa melhorar, precisa. Porque eu acho MUITO importante ((a comunicação em Libras)).                                                                                                                                                   |
| 25 - NÃO TEM ((Intérprete de Libras)). Essa é a nossa dificuldade. Não tem. Porque se tivesse, no ato, no momento que eu estava, em que eu estivesse transmitindo o conteúdo, apresentando o conteúdo, a minha preocupação em relação a Raphael, já diminuía MAIS, aquela preocupação. Por quê? Porque eu sabia que tinha alguém repassando pra ele. Numa dúvida, aquela pessoa poderia me perguntar e eu esclarecia RAPIDAMENTE. |
| 26 - Eu acho assim, que deveria ter um Intérprete ((de Libras)) que, no FUTURO, talvez, como eu falo, assim com a prática, até a gente iria aprender e ser uma coisa bem natural ((a aquisição da Libras por todos)). Então, aprender seria natural ao ponto de, talvez, no FUTURO já não ser tão necessário.                                                                                                                     |
| 27 - Eu acho que é necessário, HOJE, Intérprete em sala de aula para que aquele aluno aprenda.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 28 - ME TORNA mais sensível à dificuldade do outro. E, a gente cresce mesmo como pessoa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 29 - Essa é uma das causas da minha ANGÚSTIA. Por quê? Porque se eu tivesse um filho dessa maneira, eu queria que ele aprendesse a ler e a escrever, que ele fosse respeitado, que ele fosse tratado como um aluno. Apesar da dificuldade dele, mas como um aluno como qualquer outro.                                                                                                                                            |
| 30 - A gente PODE ajudar naquela necessidade, naquela dificuldade dele e VÊ-LO como um ser humano, cidadão, como uma pessoa, que ali é uma VIDA, que ele vai crescer.                                                                                                                                                                                                                                                             |

31 - Às vezes, eu falava assim: “-Gente, ele já sofre porque ele não escuta. Ele já sofre porque ele não fala. Ele tem vontade de aprender, mas **ele já sofre porque ele não pode escutar, não pode falar.**

32 - Eu levava aquele grupo de alunos, aqueles poucos alunos que não aceitavam a vê-lo como pessoa e ver que excluir/Muito pelo contrário, ele tinha que incluir e que ABRAÇÁ-LO, que aceitá-lo no meio. Então, **foi muito difícil.** Se eu disser que eu consegui cem por cento/Não consegui. Eu consegui assim: que ele fosse RESPEITADO, pelo menos, no momento em que eu estava. **Eu exigia muito isso: respeito e que ele também respeitasse.**

33 - Eu procuro fazer esse trabalho de DIMINUIR, o que eu PUDER, o MÁXIMO, até mesmo aniquilar toda a tentativa de exclusão. E, o máximo que eu pudesse, eu passava dez minutos. Tirava mesmo. Eu deixava mesmo, muitas vezes, teve de acontecer isso mesmo. E, **deixar a aula de lado e, me concentrar nessa parte ((diminuir a exclusão))** porque eu via, assim, que **ele precisava ser aceito pela turma, sabe?**

34 - A escola, HOJE, ela não está preparada, HOJE, a escola. Ela não está preparada para receber alunos com dificuldades físicas, especificamente com surdez. Hoje, eu vejo isso. **Apesar de toda a tentativa,** mas, eu vejo isso.

35 - Eu vejo assim: que o aluno ele poderia ter, num momento, um acompanhamento com profissionais que trabalhassem as dificuldades dele, justamente na questão que, enquanto eu, por exemplo, eu como professora que não domino Libras. Então, pra que ELE/E, como NÃO TEM, HOJE, não tem o Intérprete/Então, eu acho assim: que **ele deveria ter um segundo momento, justamente, para suprir essas carências.**

36 - Eu vejo assim: que **ele não pode estar fora da escola regular porque não pode uma pessoa que é surda conviver só com pessoas com surdez.** Só com pessoas com surdez. Se ele é um cidadão, se ele é uma pessoa, tem que estar no meio da sociedade. Então, um dos lugares, além da família, onde ele **VAI se incluir na sociedade se chama escola regular.**

37 - Pra mim, seria sim positivo ((alunos com surdez na escola especial)). MAS, que fosse como algo, assim complementar. Certo? **Algo complementar, até que chegue ao ponto ideal de que a escola, realmente, esteja PREPARADA para recebê-lo/Que a escola para estar PREPARADA para receber aquele aluno com um Intérprete** (incompreensível) que aprenda e que OUTROS ESPAÇOS DA ESCOLA, tenha esse ambiente que favoreça/Eu vejo assim: até que chegue lá, eu

vejo como importante. Mas, **ATÉ** que chegue a esse ponto ideal de que a escola esteja, realmente, **PREPARADA** para receber aquele aluno. Hoje, eu vejo que não está.

38 - A gente sabe que **FALTA** a boa vontade dos governantes, de um trabalho mais sério, de um trabalho mais **CONSISTENTE** em relação a isso, que é o ponto que nós estamos vendo. Então, precisa isso mesmo. Um trabalho mais/**Pode? PODE. Tem condições? TEM. Tem muita condição.** Então, eu vejo assim, que **falta um pouco de boa vontade ((dos governantes))**.

39 - Eu **espero** assim que haja mais **seriedade** porque nossa educação, **quando chega no final do ano ou até mesmo durante o ano, se você ver que aquela sua turma não está rendendo, procura-se um culpado.**

40 - **Se A FAMÍLIA** se unisse à escola e os nossos representantes que são os **detentores do financeiro** porque não adianta você querer sem você ter o financeiro. Então, **se os nossos representantes, se eles tiverem essa boa vontade unindo a família, a escola, com certeza, eu acredito que, no futuro, principalmente os nossos representantes, os nossos governantes.**

41 - **Se os nossos governantes investirem nessa questão de melhorar a escola e PREPARAR a escola pra o aluno com surdez, a família também vai se sentir MOTIVADA a colocar o filho na escola.** Então, coisa que não é só também só um lado. **Tem que ter família, escola e os nossos governantes.**

42 - Na minha opinião, **TEM. Tem inteligência, tem capacidade de APRENDER (...).** Então, eu vejo assim, que **ele tem condição sim de aprender tanto quanto uma criança, entre aspas, “tida como normal”.** A inteligência, ela não depende da fala. Ela é um mecanismo que nós temos interno. Eu acho assim que **ele tem sim condição de aprender.**

43 - **Se tornar mediador** mesmo, de **fazer essa mediação, de intervir** quando você acha que deve intervir. **Às vezes, você tem que se colocar um pouco de FORA pra ver também até onde aquele aluno pode se defender** porque, às vezes, a gente **tem que ter esse cuidado. A gente tem que proteger, a gente tem que intervir. MAS, também deve ter o cuidado.** Eu tenho esse cuidado de **VER como ele faz também pra se proteger.** Por quê? **Porque no mundo, ele não vai encontrar só pessoas que aceitam. Ele vai encontrar pessoas também que vão rejeitar.**

44 - **É** isso que a escola precisa: **ter essa visão, essa capacidade de PREPARÁ-LO não só pra sala de aula, mas pro mundo. Quando ele encontrar pessoas que não o aceitam? Ele vai ter que saber como se defender.**

45 - **Eu ficava um pouco de fora, fazia de conta que eu não estava vendo. Porém, estava (incompreensível). Eu fazia de conta que eu não estava vendo aquilo. Pra quê? Pra ver também como ele reagia, pra ele aprender também a se defender porque, nem sempre, ele vai ter a mãe, nem sempre ele vai ter o pai nem o professor perto dele. Então, ele vai ter que se defender nessas situações, na sociedade. Criar esses mecanismos de defesa.**

46 - Algumas vezes, eu ficava/Me colocava assim. **Algumas vezes, eu chamava o aluno ((sem surdez)) À PARTE, sem nem que ele ((Raphael)) percebesse eu falar com aquele aluno e: “-Olhe, não é assim, meu filho! Se você tivesse um filho, um irmão, alguém da sua família, você queria que ele passasse por essa situação?” Então, eu levava aquele aluno a ver. Mas, NAQUELE MOMENTO do acontecimento, eu me colocava de fora pra ver se ele ((Raphael)) sabia se defender.**

47 - **Essa era uma das grandes dificuldades ((as atividades propostas à turma)) que eu, professora, enfrento porque ele não realizava todas. Porque como é uma disciplina que eles requisitam muito a gente e, aquele aluno ((Raphael)), ele precisa de você sentar, você tem que ficar sentada, você tem que se concentrar. Eu vejo assim: você tem que sentar, se concentrar e criar aquela comunicação com ele, aquela coisa toda e, infelizmente, eu não conseguia criar aquele ambiente, sentar com ele. Poucas vezes, as poucas vezes que eu tentei e o resto da sala se tornava aquele ((gesticula)), aquela coisa toda.**

48 - **Algumas vezes, ele tentava e eu apontava a resposta. “-Aqui!” ((gesticula))/Escrevia ((o aluno)). Às vezes, quando a atividade era muito extensa que era de interpretação, quando eu FOSSE CORRIGIR, na hora da correção era que ele ia responder a atividade.**

49 - **QUANDO ERA DE INTERPRETAÇÃO ((as atividades propostas)), eram as mais difíceis porque é contextualizada. Quando já era de gramática, a parte gramatical e era uma resposta simples, eu fazia aquela tentativa. Em outras ((atividades)), eu não lograva êxito. Não vou mentir, não vou inventar! Algumas vezes, eu não conseguia transmitir pra ele o que ele queria aprender e o que eu queria ensinar. Não tinha aquela comunicação.**

50 - **Eu precisava ter uma linguagem para me comunicar com ele, uma atividade VISUAL que ele pudesse VER e, infelizmente, eu não tinha esse material. Não vou mentir. Eu não tinha esse material. É tanto/Eu já falo das**

provas que ele pegava as provas e era uma angústia pra ele e uma (angústia) pra mim. Era uma angústia dos dois lados/Que ele queria responder. Eu, realmente, não tinha nem tenho esse material para ensinar.

51 - **É justamente essa a minha angústia** porque eu dava aula, eu sabia que ele estava prestando atenção, ele olhava pra mim fixamente, ficava olhando, queria aprender e eu não estava atendendo àquela necessidade dele.

52 - **Eu fazia assim:** pegava a prova/Depois que todo mundo recebesse e que eu explicasse. O que que eu fazia? **Eu entregava a prova.** Aí ele perguntava a primeira. **Se fosse de interpretação, eu ia lá, naquela respostazinha que tinha. Eu ((gesticula que apontava)). Ele ia e copiava a resposta embaixo.**

53 - **Eu fazia isso.** É certo? Eu tenho consciência de que é certo? Não. **É errado.** Eu tinha a consciência de que eu não estava agindo certo porque a prova era pra medir o conhecimento de todo aluno. Então, **ele deveria estar fazendo a prova dele.** Eu sabia que estava agindo errado, mas ele queria responder a prova dele. Então, eu tinha que atender àquela ansiedade dele de fazer. Então, **eu sabia, eu tinha consciência de não estar certa. (...) Eu não dava TODAS as respostas.**

54 - **A gente recebe essa orientação.** Nós temos outros alunos com outras dificuldades e eles, automaticamente, passam. **Algum ano a gente reprova,** chama a mãe. “-Olhe, está reprovado.” Pra que não fique/E, às vezes, **a gente reprova pra (que) não permaneça aquela pessoa passando/Às vezes, a gente reprova pra continuar numa série. No outro ano, ele já passa. São aprovados.**

55 - **Eu não concordo ((que o aluno com surdez seja aprovado automaticamente)). Eu não concordo.** Eu faço, a gente faz porque a gente recebe a orientação: é especial, tem que passar. Mas, **eu não concordo visto que eu percebo que o aluno ele tem capacidade sim de aprender, um aluno com surdez. Eu não concordo não que o aluno seja aprovado automaticamente não. Mas, também que ele seja reprovado, eu também já vejo como crueldade** porque, apesar da dificuldade dele, ele ainda ser reprovado porque não aprendeu igual aos outros alunos? **Eu já vejo também como crueldade. Mas, eu não vejo de maneira assim como bons olhos que ele seja aprovado automaticamente. É uma questão que eu não concordo muito.**

56 - **Se a escola vai desenvolver uma nova prática,** uma nova maneira de incluir aquele aluno, através de novas práticas, **COM CERTEZA, vão nascer também novas práticas de avaliação (...).** E eu vejo assim que **essa maneira vai de**

acordo com a nova prática. Se eu desenvolver uma nova maneira de **ENSINAR** o conteúdo, de ensinar verbo, substantivo/Se eu desenvolver essa nova prática de ensinar, conseqüentemente, eu vou ter uma nova maneira também de avaliar aquele aluno pelo que ele aprendeu que pode ser de maneira escrita, mas que pode ser também no geral: interesse dele, assiduidade.

57 - Hoje, a nossa realidade, a nível de cidade, nós damos aula com livro, quadro e pincel. Então, **SE nós também tivéssemos na nossa sala de aula à disposição** uma sala, até para os alunos que nós temos como “normais”, **se a gente pudesse projetar imagens, ajudaria muito.** Eu poderia, eu estando numa sala de aula, com **um data show.** Então,  **você usaria o recurso já visual** e já daria até mesmo, mesmo eu não tendo esse conhecimento de Libras, mas na minha comunicação diária, daria para mostrar e, se ele não pegar cem por cento, mas **ele ia adquirir alguma base, alguma coisa. Ajudaria muito.**

58 - **É boa ((a interação de Raphael)). Ele interage, ele consegue.** A gente aprende os gestos. Ele interage, eu vejo, com os alunos, até de outra sala, no caso do **momento do intervalo ele interage.** Tem as brincadeiras. Você vê assim que ele gosta. **Eu vejo positiva. Ele consegue sim interagir. Não da maneira IDEAL, mas que ele consegue interagir consegue.**

59 - Eu vejo assim: é IMPORTANTE. Eu vejo como muito importante que ele participe ((da escola especial)), que ele FREQUENTE como se fosse tipo um apoio, como se fosse apoio, certo? Como se fosse uma ação paralela, certo? Que ele frequentasse essa escola pra surdos pra que ele pudesse desenvolver as capacidades dele. MAS, **que ele TAMBÉM participasse e FREQUENTASSE a escola regular porque** é como eu falo/É como eu vejo assim: **ele tem que interagir, ele precisa interagir com as outras pessoas. Com os outros seres humanos.**

60 - Por que que eu ainda vejo essa **escola só pra surdos como importante, como uma atividade paralela?** Porque **a escola regular ainda não está preparada/Eu já falei sobre isso/Ainda não está preparada pra receber esse aluno.**

61 - **Que ele pudesse estar incluído na escola regular.** Eu vejo assim. **É difícil pra nós, professores? É. Não é fácil. Mas, ele precisa estar no meio das outras pessoas.**

62 - Por causa da exclusão porque **AINDA nós temos esta triste realidade, né?**

**Das pessoas excluírem. (...) ele sofre por conta da exclusão, mas TAMBÉM ele sofre por conta das dificuldades que ele mesmo, que traz, da deficiência. Eu acredito que gera também um sofrimento nele por ter aquela ansiedade de escutar, de entender o que as outras pessoas estão falando, de interagir, de falar. Então, eles sofrem também por se sentirem diferente das outras pessoas.**

63 - Justamente dessa consciência que **ele precisa ser respeitado**. Eu tenho essa consciência, eu queria passar para os alunos da sala seguinte que eles deveriam **SIM respeitar**. Não pelo receio dos direitos dele. Mas, na tentativa de conscientizar que **ELE é um ser humano que tem direitos e que ele merece respeito tanto quanto as outras pessoas.**

64 - Contribui muito para que **ele se sinta**, justamente, **acolhido**, que ele se sinta **inserido no meio**, que se sinta **parte do todo**. (...) Foi essa preocupação que eu tive pra que ele não se sentisse tão, justamente, **excluído**, né? Pelo contrário! Mas, que ele se sentisse **incluído**, que ele se sentisse **IGUAL**, que ele tinha o **valor IGUAL a todos os outros alunos.**

65 - Eu não fiz um trabalho de sondagem com ele. Então, como foi que eu percebi? **Pela relação de amizade que eu construí com ele, de conversa, de comunicação.** Então, **ele se comunicava comigo muito pela escrita.** Ele escrevia. (...) ele **escrevia de maneira independente o que ele pensava.**

66 - Nesse momento, como não domino a língua de sinais, então, **eu escrevia, tentava me comunicar com ele e escrevia as respostas no quadro.** Eu escrevia e ele também. **Ele copiava.** E, às vezes, eu fazia as indicações no livro e ele **escrevia essas respostas.** E fazia também alguns gestos, algumas **palavras usando o alfabeto em Libras.**

67 - Em relação à comunicação, a **tentar conversar, a me comunicar mais com ele.** Então, o que eu **achei positivo no meu trabalho** foi que eu sempre **procurava tê-lo perto de mim**, ao ponto que quando os outros alunos estavam resolvendo suas atividades, eu **sentava perto dele e tentava ajudá-lo, na medida do possível.** (...) Enquanto os outros faziam as suas atividades, eu ficava acompanhando. Eu achei positivo. E também **de servir como ponte para que ele pudesse se comunicar com os outros alunos em sala de aula.**

68 - Hoje, eu **buscaria outras fontes, outros meios que pudessem me ajudar a chegar MAIS AINDA perto DELE, do aluno.** Eu **buscaria atividades mais apropriadas** para as dificuldades dele, que pudessem diminuir as dificuldades

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| dele, eu buscava esta estratégia. E, também a ajuda de um Tradutor ((Intérprete de Libras)) que pudesse nos auxiliar nessa questão.                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 69 - Não. Eu não tinha tanto acesso, eu não conhecia, eu não tinha. Então, eu não usei. Mas, se eu tivesse a chance mais uma vez de trabalhar ((em salas inclusivas de aluno com surdez)) eu, realmente, procuraria caminhos, procuraria meios justamente para não repetir isso: de usar um planejamento só para toda a turma, sabendo que tinha um aluno que precisaria de um planejamento diferente, de uma atividade diferente. |

## 5.2 Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores das entrevistas

Quadro 10 - A construção dos indicadores

| PRÉ-INDICADORES                                                                                                                                                                                                          | INDICADORES                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 - Eu trabalhei com alunos, alguns que não escutavam, com surdez. Então, essa experiência já não é tanto de hoje. Essa vivência não é tanto de hoje.                                                                    | A - Realidade vivida como oportunidade de crescimento pessoal e de aprendizagem para a professora |
| 16 - Eu vejo assim, como pessoa, como ser humano, pra mim representa crescimento porque você vai aprender a conviver com essa dificuldade. Vai ter que aprender, crescer junto com ele. Então, pra mim, representa isso. |                                                                                                   |
| 23 - Quando você quer, realmente, você consegue se comunicar com eles. Agora, se você: “-Não! Não tenho paciência!” Aí realmente, você NUNCA vai aprender. Mas, quando você quer, você aprende mesmo.                    |                                                                                                   |
| 28 - ME TORNA mais sensível à dificuldade do outro. E, a gente                                                                                                                                                           |                                                                                                   |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| cresce mesmo como pessoa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                  |
| 2 - Eu vejo a escola assim: ela <b>ACOLHE</b> o aluno com surdez. Ela <b>ACOLHE</b> , ela <b>RECEBE</b> aquele aluno com surdez.                                                                                                                                                                                                                                                                      | B - Conceito do atual modelo de escola inclusiva |
| 13 - A escola <b>ACEITA</b> , mas que <b>FALTA</b> atender a este <b>OUTRO</b> aspecto ((aprendizagem)). O aspecto da socialização <b>ACONTECE</b> . <b>Não acontece a parte, realmente, da aprendizagem: dele aprender a ler, a escrever e participar daquela coisa toda.</b>                                                                                                                        |                                                  |
| 34 - A escola, <b>HOJE</b> , ela não está preparada, <b>HOJE</b> , a escola. Ela não está preparada para receber alunos com dificuldades físicas, especificamente com surdez. Hoje, eu vejo isso. <b>Apesar de toda a tentativa</b> , mas, eu vejo isso.                                                                                                                                              |                                                  |
| 3 – O PROFESSOR, eu professora, <b>TAMBÉM</b> me sinto no papel de acolher aquele aluno. Então, de <b>INCLUIR</b> , eu me sinto na responsabilidade de incluir aquele aluno no <b>MEIO</b> , no meio <b>SOCIAL</b> , de que ele não se sinta <b>TÃO</b> excluído. E, às vezes, eu me coloco até, assim, na tentativa de protegê-lo porque nem todos ((professores e alunos)) veem a dificuldade dele. |                                                  |
| 4 – A gente tem que tentar fazer esta ponte, essa intervenção para que <b>ELE</b> seja <b>RESPEITADO</b> e seja <b>VISTO</b> como um ser humano                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                  |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>IGUAL, com direitos iguais a todos os outros.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <p>C - Papéis do professor em salas inclusivas de alunos com surdez</p> |
| <p>30 - <b>A gente PODE ajudar naquela necessidade, naquela dificuldade dele e VÊ-LO como um ser humano, cidadão, como uma pessoa</b>, que ali é uma VIDA, que ele vai crescer.</p> <p>43 - <b>Se tornar mediador</b> mesmo, de <b>fazer essa mediação</b>, de <b>intervir</b> quando você acha que deve intervir. <b>Às vezes</b>, você tem que <b>se colocar um pouco de FORA pra ver também até onde aquele aluno pode se defender</b> porque, às vezes, <b>a gente tem que ter esse cuidado. A gente tem que proteger</b>, a gente tem <b>que intervir</b>. MAS, também deve ter o cuidado. Eu tenho esse cuidado de <b>VER como ele faz também pra se proteger</b>. Por quê? <b>Porque no mundo, ele não vai encontrar só pessoas que aceitam. Ele vai encontrar pessoas também que vão rejeitar.</b></p> |                                                                         |
| <p>6 - <b>Ele sabe se comunicar através dos sinais, ele TEM esse conhecimento que o que aumentou MAIS AINDA a minha angústia</b>. Eu sabia. Eu tinha o conhecimento que <b>ele sabia LER, sabe ESCREVER, se comunica através dos sinais</b> e EU, na hora que é para explicar a ele a matéria, <b>o conteúdo, então, aquilo ali</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                         |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>acabava comigo porque, infelizmente, eu não tenho, eu não sei, eu não tenho a capacitação <b>PRA ISSO.</b></p>                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                             |
| <p>8 - <b>Eu me sentia muito mal diante disso. Frustrada.</b> Quando terminava e que ele olhava para mim e dizia assim ((gesticula)). Eu me sentia, sinceramente/<b>Era a hora que eu me sentia péssima por não ATENDER àquela necessidade dele.</b> Ele tem a necessidade, ele tinha vontade de estudar.</p>                       |                                                                                             |
| <p>11 - <b>Não conheço a família ((de Raphael)).</b> Foi uma das questões que eu também estranhei, assim, porque eu não tinha muito contato com a família. (...) Mas, com a família mesmo. Não. Ela foi/Acho que/<b>Eu tive de vê-la umas duas vezes.</b> Então, <b>aquele contato de você conversar, realmente, foi pouco.</b></p> |                                                                                             |
| <p>29 - <b>Essa é uma das causas da minha ANGÚSTIA.</b> Por quê? <b>Porque se eu tivesse um filho dessa maneira, eu queria que ele aprendesse a ler e a escrever, que ele fosse respeitado, que ele fosse tratado como um aluno.</b> Apesar da dificuldade dele, mas <b>como um aluno como qualquer outro.</b></p>                  |                                                                                             |
| <p>39 - <b>Eu espero assim que haja mais seriedade</b> porque nossa educação, <b>quando chega no final</b></p>                                                                                                                                                                                                                      | <p>D - Dificuldades vividas pela professora e seus sentimentos decorrentes da realidade</p> |

do ano ou até mesmo durante o ano, se você ver que aquela sua turma não está rendendo, procura-se um culpado.

47 - Essa era uma das grandes dificuldades ((as atividades propostas à turma)) que eu, professora, enfrento porque ele não realizava todas. Porque como é uma disciplina que eles requisitam muito a gente e, aquele aluno ((Raphael)), ele precisa de você sentar, você tem que ficar sentada, você tem que se concentrar. Eu vejo assim: você tem que sentar, se concentrar e **criar aquela comunicação com ele**, aquela coisa toda e, **infelizmente, eu não conseguia criar aquele ambiente, sentar com ele**. Poucas vezes, as poucas vezes que eu tentei e o resto da sala se tornava aquele ((gesticula)), aquela coisa toda.

49 - QUANDO ERA DE INTERPRETAÇÃO ((as atividades propostas)), eram as mais difíceis porque é contextualizada. Quando já era de gramática, a parte gramatical e era uma resposta simples, eu fazia aquela tentativa. **Em outras ((atividades)), eu não lograva êxito**. Não vou mentir, não vou inventar! **Algumas vezes, eu não**

|                                                                                                                                                                                                                                                                              |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>consequia transmitir pra ele o que ele queria aprender e o que eu queria ensinar. Não tinha aquela comunicação.</p>                                                                                                                                                       |  |
| <p>51 - É justamente essa a minha angústia porque eu dava aula, eu sabia que ele estava prestando atenção, ele olhava pra mim fixamente, ficava olhando, queria aprender e eu não estava atendendo àquela necessidade dele.</p>                                              |  |
| <p>5 - O Raphael, ele chegou na escola e eu percebi logo que ele não era aquela pessoa sem conhecimento. <b>MUITO</b> pelo contrário. Ele trazia conhecimento. Ele sabe escrever. Ele sabe falar ((refere-se a sinalizar em Libras)))/Como eu digo?/Os sinais.</p>           |  |
| <p>10 - <b>Ele tem muita boa vontade, ele era assíduo</b>, sentava perto de mim. Ele gostava muito de mim. Eu gosto muito dele também. Então, assim, realmente, <b>ele tinha MUITO interesse, MUITO desejo em APRENDER.</b></p>                                              |  |
| <p>42 - Na minha opinião, TEM. <b>Tem inteligência, tem capacidade de APRENDER (...).</b> Então, eu vejo assim, que <b>ele tem condição sim de aprender tanto quanto uma criança, entre aspas, “tida como normal”</b>. A inteligência, ela não depende da fala. Ela é um</p> |  |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| <p>mecanismo que nós temos interno. Eu acho assim que <b>ele tem sim condição de aprender.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                          |
| <p>62 - Por causa da exclusão porque <b>AINDA nós temos esta triste realidade, né? Das pessoas excluïrem. (...) ele sofre por conta da exclusão, mas TAMBÉM ele sofre por conta das dificuldades que ele mesmo, que traz, da deficiência.</b> Eu acredito que <b>gera também um sofrimento nele por ter aquela ansiedade de escutar, de entender o que as outras pessoas estão falando, de interagir, de falar.</b> Então, <b>eles sofrem também por se sentirem diferente das outras pessoas.</b></p> | <p>E - Concepção do aluno com surdez</p> |
| <p>65 - Eu não fiz um trabalho de sondagem com ele. Então, como foi que <b>eu percebi? Pela relação de amizade que eu construí com ele, de conversa, de comunicação.</b> Então, <b>ele se comunicava comigo muito pela escrita.</b> Ele escrevia. (...) ele <b>escrevia de maneira independente o que ele pensava.</b></p>                                                                                                                                                                             |                                          |
| <p>19 - Era assim: <b>às vezes, eu fazia as palavras ((datilologia)). Eu fazia os gestos dos sinais</b> e, digamos, ERRADO, aí eu fazia a palavra “errado” ((datilologia)). Ou então, <b>eu fazia mesmo o gesto ((gesticula)).</b> Porque também, <b>ele também entende quando a gente fala</b></p>                                                                                                                                                                                                    |                                          |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| <p><b>alguma coisa.</b> “-Não!” ((sinaliza)).<br/>Então, assim/Eu tentava, sabe? Eu me comunicava MUITO com ele.</p>                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                     |
| <p>21 - <b>Eu passava aquele tempo trabalhando com ele ((Raphael)).</b><br/><b>Eu me sentava.</b> Às vezes, <b>eu colocava ele perto da minha mesa</b> ((gesticula)). “-Pra cá!” ((gesticula)).<br/><b>Quando é interpretação, eu mostrava,</b> eu <b>falava</b> (incompreensível).</p>                                                                              |                                                                     |
| <p>22 - Você vai entendendo também os gestos dele e <b>a gente vai estabelecendo alguns códigos, do nosso dia a dia</b>/Uma caneta ((gesticula o exemplo)). Quer dizer, então, a gente vai criando, <b>com o dia a dia, a gente vai criando esses sinais, esses gestos</b> e eles vão percebendo e vão entendendo o que a gente quer e o que eles querem também.</p> |                                                                     |
| <p>48 - <b>Algumas vezes,</b> ele tentava e <b>eu apontava a resposta.</b> “-Aqui!” ((gesticula))/Escrevia ((o aluno)). Às vezes, <b>quando a atividade era muito extensa que era de interpretação, quando eu FOSSE CORRIGIR, na hora da correção era que ele ia responder a atividade.</b></p>                                                                      |                                                                     |
| <p>52 - <b>Eu fazia assim:</b> pegava a prova/<b>Depois que todo mundo recebesse</b> e que eu explicasse. O que que eu fazia? <b>Eu entregava a</b></p>                                                                                                                                                                                                              | <p>F - Esforços da professora para a superação das dificuldades</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>prova. Aí ele perguntava a primeira. Se fosse de interpretação, eu ia lá, naquela respostazinha que tinha. Eu ((gesticula que apontava)). Ele ia e copiava a resposta embaixo.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |  |
| <p>66 - Nesse momento, como não domino a língua de sinais, então, eu escrevia, tentava me comunicar com ele e escrevia as respostas no quadro. Eu escrevia e ele também. Ele copiava. E, às vezes, eu fazia as indicações no livro e ele escrevia essas respostas. E fazia também alguns gestos, algumas palavras usando o alfabeto em Libras.</p>                                                                                                                                                                                   |  |
| <p>67 - Em relação à comunicação, a tentar conversar, a me comunicar mais com ele. Então, o que eu achei positivo no meu trabalho foi que eu sempre procurava tê-lo perto de mim, ao ponto que quando os outros alunos estavam resolvendo suas atividades, eu sentava perto dele e tentava ajudá-lo, na medida do possível. (...) Enquanto os outros faziam as suas atividades, eu ficava acompanhando. Eu achei positivo. E também de servir como ponte para que ele pudesse se comunicar com os outros alunos em sala de aula.</p> |  |
| <p>7 - Eu faço muito pelo outro lado ((tentativas de socialização)) para</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>tentar incluí-lo como pessoa, como ser humano no meio dos outros.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                      |
| <p>9 - Tinha até aluno: “-Tia, ele não escuta.” Que, infelizmente, existe entre eles. “-Tia, ele não faz, ele não sabe nada.” <b>Eu dizia assim:</b> “-Não. Muito pelo contrário. <b>Ah! Se vocês tivessem a metade da boa vontade que ele tem.</b>”</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <p>G - Esforços da professora para assegurar a integração/proteção e desenvolver a autonomia do aluno com surdez</p> |
| <p>15 - Eu <b>tento me aproximar DELE.</b> Não expulsar, mas justamente o contrário. <b>É trazendo ele pra gente.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                      |
| <p>18 - No início, ele sofreu? <b>Ele ((Raphael)) sofreu, esse ano, viu?</b> Alguns meninos brincavam com ele e <b>eu fui na sala seguinte</b> (incompreensível)/“-Olhe!”/Briguei <b>mesmo.</b> E, disse: “-Olhe! <b>Você não mexa com ele!</b> Porque se você mexer com ele! <b>Ele tem necessidades especiais.</b> O pai dele pode mover uma ação contra você, contra seu pai. E, <b>fiz aquele auê ((uma espécie de sensibilização, conscientização)).</b> Por quê? Porque eu vi que, enquanto ele estava chegando na escola, ele era novato/Ele chegou esse ano/<b>Então, ele não conhecia ninguém, ele estava num ambiente pré-desconhecido.</b> Eu fui mesmo <b>nesse negócio</b> ((sensibilizar os alunos sem deficiência)).</p> |                                                                                                                      |
| <p>31 - <b>Às vezes, eu falava assim:</b> “-</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                      |

**Gente, ele já sofre porque ele não escuta. Ele já sofre porque ele não fala.** Ele tem vontade de aprender, mas **ele já sofre porque ele não pode escutar, não pode falar.**

32 - **Eu levava aquele grupo de alunos, aqueles poucos alunos que não aceitavam a vê-lo como pessoa** e ver que excluir/Muito pelo contrário, ele tinha que incluir e que **ABRAÇÁ-LO**, que aceitá-lo no meio. Então, **foi muito difícil.** Se eu disser que eu consegui cem por cento/Não consegui. Eu consegui assim: que ele fosse **RESPEITADO**, pelo menos, no momento em que eu estava. **Eu exigia muito isso: respeito e que ele também respeitasse.**

33 - **Eu procuro fazer esse trabalho de DIMINUIR, o que eu PUDER, o MÁXIMO, até mesmo aniquilar toda a tentativa de exclusão.** E, o máximo que eu pudesse, **eu passava dez minutos. Tirava mesmo.** Eu deixava mesmo, muitas vezes, teve de acontecer isso mesmo. E, **deixar a aula de lado e, me concentrar nessa parte ((diminuir a exclusão))** porque eu via, assim, que **ele precisava ser aceito pela turma, sabe?**

45 - **Eu ficava um pouco de fora,** fazia de conta que eu não estava vendo. Porém, estava

(incompreensível). **Eu fazia de conta que eu não estava vendo aquilo. Pra quê? Pra ver também como ele reagia, pra ele aprender também a se defender porque, nem sempre, ele vai ter a mãe, nem sempre ele vai ter o pai nem o professor perto dele. Então, ele vai ter que se defender nessas situações, na sociedade. Criar esses mecanismos de defesa.**

46 - Algumas vezes, eu ficava/Me colocava assim. **Algumas vezes, eu chamava o aluno ((sem surdez)) À PARTE, sem nem que ele ((Raphael)) percebesse eu falar com aquele aluno e: “-Olhe, não é assim, meu filho! Se você tivesse um filho, um irmão, alguém da sua família, você queria que ele passasse por essa situação?” Então, eu levava aquele aluno a ver. Mas, NAQUELE MOMENTO do acontecimento, eu me colocava de fora pra ver se ele ((Raphael)) sabia se defender.**

63 - Justamente dessa consciência que **ele precisa ser respeitado**. Eu **tenho essa consciência, eu queria passar para os alunos da sala seguinte que eles deveriam SIM respeitar**. Não pelo receio dos direitos dele. Mas, **na tentativa de conscientizar que ELE é um ser**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>humano que tem direitos e que ele merece respeito tanto quanto as outras pessoas.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                  |
| <p>64 - Contribui muito para que <b>ele se sinta</b>, justamente, <b>acolhido</b>, que ele se sinta <b>inserido no meio</b>, que se sinta <b>parte do todo</b>. (...) Foi essa <b>preocupação que eu tive pra que ele não se sentisse tão</b>, justamente, <b>excluído</b>, né? Pelo contrário! Mas, que ele se sentisse <b>incluído</b>, que ele se sentisse <b>IGUAL</b>, que ele tinha o valor <b>IGUAL</b> a todos os outros alunos.</p> | <p>H - Medidas necessárias para que a inclusão de alunos com surdez aconteça</p> |
| <p>27 - Eu acho que <b>é necessário, HOJE, Intérprete em sala de aula para que aquele aluno aprenda.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                  |
| <p>38 - A gente sabe que <b>FALTA</b> a boa vontade dos governantes, de um trabalho mais sério, de um trabalho mais <b>CONSISTENTE</b> em relação a isso, que é o ponto que nós estamos vendo. Então, precisa isso mesmo. Um trabalho mais/<b>Pode? PODE. Tem condições? TEM. Tem muita condição.</b> Então, eu vejo assim, que falta um pouco de boa vontade ((dos governantes)).</p>                                                       |                                                                                  |
| <p>40 – <b>Se A FAMÍLIA se unisse à escola e os nossos representantes que são os detentores do financeiro</b> porque não adianta você querer sem você ter o financeiro. Então, <b>se os nossos</b></p>                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                  |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| <p>representantes, se eles tiverem essa boa vontade unindo a família, a escola, com certeza, eu acredito que, no futuro, <b>principalmente os nossos representantes, os nossos governantes.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                   |
| <p>41 - <b>Se os nossos governantes investirem nessa questão de melhorar a escola e PREPARAR a escola pra o aluno com surdez, a família também vai se sentir MOTIVADA a colocar o filho na escola.</b> Então, coisa que não é só também só um lado. <b>Tem que ter família, escola e os nossos governantes.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                      |                                                   |
| <p>12 - <b>INFELIZMENTE, a nossa sociedade</b>, por mais que <b>existam as tentativas ((de inclusão))</b>, eu vejo que, assim, que <b>tá um pouco</b>, que <b>tá longe. Está longe.</b> A sociedade, eu digo a escola também. <b>Existe o esforço? EXISTE.</b> MAS, ainda precisa dar um <b>LONGO</b> caminho ainda a trilhar em relação a isso <b>((inclusão))</b> porque, <b>ÀS VEZES, o aluno</b>, ele fica, ele <b>fica isolado</b> e, <b>às vezes, ele se isola.</b> Às vezes, <b>fica isolado porque os outros não querem ((ficar perto)).</b></p> |                                                   |
| <p>14 - Eu vejo assim: <b>é um direito que deve ser garantido a TODO aluno</b>, a todo ser humano. <b>Ele deve ter esse direito, justamente à escola.</b> Então, eu interpreto, eu <b>vejo como</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p>I – Importância da proposta de inclusão de</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <p><b>um direito garantido.</b></p> <p>36 - Eu vejo assim: que <b>ele não pode estar fora da escola regular porque não pode uma pessoa que é surda conviver só com pessoas com surdez. Só com pessoas com surdez. Se ele é um cidadão, se ele é uma pessoa, tem que estar no meio da sociedade. Então, um dos lugares, além da família, onde ele VAI se incluir na sociedade se chama escola regular.</b></p>                                                           | <p>alunos com surdez na escola regular</p>                         |
| <p>61 - <b>Que ele pudesse estar incluído na escola regular. Eu vejo assim. É difícil pra nós, professores? É. Não é fácil. Mas, ele precisa estar no meio das outras pessoas.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                    |
| <p>17 - <b>NÓS, escola, nós precisamos sim ACEITAR. Não só receber. Mas sim, receber e aceitar aquele aluno e VÊ-LO/Defender quando ele precisa de defesa que, às vezes, são indefesos e a gente tem que tá/Eu vejo assim, certo?</b></p> <p>44 - <b>É isso que a escola precisa: ter essa visão, essa capacidade de PREPARÁ-LO não só pra sala de aula, mas pro mundo. Quando ele encontrar pessoas que não o aceitam? Ele vai ter que saber como se defender.</b></p> | <p>J - Papéis da escola regular inclusiva de alunos com surdez</p> |
| <p>20 - <b>Tinha a professora também do AEE que vinha com alguns gestos. Alguma vez ela foi. (...) Ela</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                    |

**trabalhou com eles também a parte de gestos. E, que se a gente tivesse feito mais cedo, mais tempo, teria ajudado muito** porque os alunos demonstraram interesse em aprender a língua de sinais, a falarem ((sinalizarem)) através dos sinais. E, **se tivesse feito isso mais cedo, teria ajudado muito o Raphael, sabe?**

35 - Eu vejo assim: que **o aluno ele poderia ter, num momento, um acompanhamento com profissionais que trabalhassem as dificuldades dele**, justamente na questão que, enquanto eu, por exemplo, eu como professora que não domino Libras. Então, pra que ELE/E, como NÃO TEM, HOJE, não tem o Intérprete/Então, eu acho assim: que **ele deveria ter um segundo momento, justamente, para suprir essas carências.**

50 - Eu precisava ter uma linguagem para me comunicar com ele, uma atividade VISUAL que ele pudesse VER e, infelizmente, eu não tinha esse material. Não vou mentir. Eu não tinha esse material. É tanto/**Eu já falo das provas que ele pegava as provas e era uma angústia pra ele e uma (angústia) pra mim. Era uma angústia dos dois lados/Que ele**

K - Recursos, apoios e novas estratégias de avaliação necessárias para uma sala de aula regular que inclui alunos com surdez

queria responder. **Eu, realmente, não tinha nem tenho esse material para ensinar.**

56 - **Se a escola vai desenvolver uma nova prática,** uma nova maneira de incluir aquele aluno, através de novas práticas, **COM CERTEZA, vão nascer também novas práticas de avaliação (...).** E eu vejo assim que **essa maneira vai de acordo com a nova prática. Se eu desenvolver uma nova maneira de ENSINAR o conteúdo,** de ensinar verbo, substantivo/**Se eu desenvolver essa nova prática de ensinar, conseqüentemente, eu vou ter uma nova maneira também de avaliar aquele aluno pelo que ele aprendeu que pode ser de maneira escrita, mas que pode ser também no geral: interesse dele, assiduidade.**

57 - Hoje, a nossa realidade, a nível de cidade, nós damos aula com livro, quadro e pincel. Então, **SE nós também tivéssemos na nossa sala de aula à disposição** uma sala, até para os alunos que nós temos como “normais”, **se a gente pudesse projetar imagens, ajudaria muito.** Eu poderia, eu estando numa sala de aula, com **um data show. Então, você usaria o recurso já visual** e já daria até mesmo, mesmo eu não



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>tendo esse conhecimento de Libras, mas na minha comunicação diária, daria para mostrar e, se ele não pegar cem por cento, mas <b>ele ia adquirir alguma base, alguma coisa. Ajudaria muito.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                    |  |
| <p>68 - Hoje, eu buscaria outras fontes, outros meios que pudessem me ajudar a chegar <b>MAIS AINDA</b> perto <b>DELE</b>, do aluno. Eu buscaria atividades mais <b>apropriadas</b> para as dificuldades dele, que pudessem diminuir as dificuldades dele, <b>eu buscaria esta estratégia</b>. E, também a ajuda de um Tradutor ((Intérprete de Libras)) que pudesse nos auxiliar nessa questão.</p>                                      |  |
| <p>69 - Não. Eu não tinha tanto acesso, eu não conhecia, eu não tinha. Então, eu não usei. Mas, se eu tivesse a chance mais uma vez de trabalhar ((em salas inclusivas de aluno com surdez)) eu, realmente, procuraria caminhos, procuraria meios justamente para não repetir isso: de usar um planejamento só para toda a turma, sabendo que tinha um aluno que precisaria de um planejamento diferente, de uma atividade diferente.</p> |  |
| <p>24 - Quando tem <b>essa</b> comunicação em Libras, é <b>MUITO importante. Muito, viu</b>. Eu acho que</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |  |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>deveria/Já está acontecendo, inclusive. <b>Já tá crescendo essa realidade. Tá aparecendo.</b> Mas, que <b>precisa melhorar, precisa.</b> Porque <b>eu acho MUITO importante ((a comunicação em Libras)).</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                           |
| <p>25 - <b>NÃO TEM ((Intérprete de Libras)).</b> Essa é a nossa <b>dificuldade.</b> Não tem. Porque <b>se tivesse,</b> no ato, <b>no momento que eu estava,</b> em que eu estivesse <b>transmitindo o conteúdo, apresentando o conteúdo, a minha preocupação em relação a Raphael, já diminuía MAIS,</b> aquela preocupação. Por quê? <b>Porque eu sabia que tinha alguém repassando pra ele. Numa dúvida, aquela pessoa poderia me perguntar e eu esclarecia RAPIDAMENTE.</b></p> | <p>L - A importância da Libras e do Intérprete em sala de aula regular inclusiva de alunos com surdez</p> |
| <p>26 - <b>Eu acho assim, que deveria ter um Intérprete ((de Libras))</b> que, no FUTURO, talvez, como eu falo, assim com a prática, até a gente iria aprender e ser uma coisa bem natural ((a aquisição da Libras por todos)). Então, aprender seria natural ao ponto de, talvez, no FUTURO já não ser tão necessário.</p>                                                                                                                                                        |                                                                                                           |
| <p>58 - <b>É boa ((a interação de Raphael)).</b> Ele <b>interage, ele consegue.</b> A gente aprende os gestos. Ele interage, eu vejo, com os alunos, até de outra sala, no caso do</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                           |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>momento do intervalo ele interage.</b></p> <p>Tem as brincadeiras. Você vê assim que ele gosta. <b>Eu vejo positiva. Ele consegue sim interagir. Não da maneira IDEAL, mas que ele consegue interagir consegue.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p>M - A importância da interação do aluno com surdez com pessoas ouvintes</p>       |
| <p>59 - Eu vejo assim: é IMPORTANTE. Eu vejo como muito importante que ele participe ((da escola especial)), que ele FREQUENTE como se fosse tipo um apoio, como se fosse apoio, certo? Como se fosse uma ação paralela, certo? Que ele frequentasse essa escola pra surdos pra que ele pudesse desenvolver as capacidades dele. <b>MAS, que ele TAMBÉM participasse e FREQUENTASSE a escola regular porque é como eu falo/É como eu vejo assim: ele tem que interagir, ele precisa interagir com as outras pessoas. Com os outros seres humanos.</b></p> |                                                                                      |
| <p>37 - Pra mim, seria sim positivo ((alunos com surdez na escola especial)). MAS, que fosse como algo, assim complementar. Certo? <b>Algo complementar, até que chegue ao ponto ideal de que a escola, realmente, esteja PREPARADA para recebê-lo/Que a escola para estar PREPARADA para receber aquele aluno com um Intérprete (incompreensível) que</b></p>                                                                                                                                                                                            | <p>N - A escola especial como um serviço complementar à escola regular inclusiva</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| <p>aprenda e que OUTROS ESPAÇOS DA ESCOLA, tenha esse ambiente que favoreça/Eu vejo assim: até que chegue lá, eu vejo como importante. Mas, <b>ATÉ que chegue a esse ponto ideal de que a escola esteja, realmente, PREPARADA para receber aquele aluno. Hoje, eu vejo que não está.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                 |
| <p>60 - Por que que eu ainda vejo essa escola só pra surdos como importante, como uma atividade paralela? Porque a escola regular ainda não está preparada/Eu já falei sobre isso/Ainda não está preparada pra receber esse aluno.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                 |
| <p>53 - <b>Eu fazia isso.</b> É certo? Eu tenho consciência de que é certo? Não. <b>É errado. Eu tinha a consciência de que eu não estava agindo certo</b> porque a prova era pra medir o conhecimento de todo aluno. Então, <b>ele deveria estar fazendo a prova dele.</b> Eu sabia que estava agindo errado, mas ele queria responder a prova dele. Então, eu tinha que atender àquela ansiedade dele de fazer. Então, <b>eu sabia, eu tinha consciência de não estar certa. (...)</b> <b>Eu não dava TODAS as respostas.</b></p> | <p>O- Crítica às práticas desenvolvidas/Consciência das práticas frustradas</p> |
| <p>54 - <b>A gente recebe essa orientação.</b> Nós temos outros alunos com outras dificuldades e eles, automaticamente, passam. <b>Algum ano a gente reprova, chama</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                 |

a mãe. “-Olhe, está reprovado.” Pra que não fique/E, às vezes, a gente reprova pra (que) não permaneça aquela pessoa passando/Às vezes, a gente reprova pra continuar numa série. No outro ano, ele já passa. São aprovados.

55 - Eu não concordo ((que o aluno com surdez seja aprovado automaticamente)). Eu não concordo. Eu faço, a gente faz porque a gente recebe a orientação: é especial, tem que passar. Mas, eu não concordo visto que eu percebo que o aluno ele tem capacidade sim de aprender, um aluno com surdez. Eu não concordo não que o aluno seja aprovado automaticamente não. Mas, também que ele seja reprovado, eu também já vejo como crueldade porque, apesar da dificuldade dele, ele ainda ser reprovado porque não aprendeu igual aos outros alunos? Eu já vejo também como crueldade. Mas, eu não vejo de maneira assim como bons olhos que ele seja aprovado automaticamente. É uma questão que eu não concordo muito.

### 5.3 Organização dos núcleos de significação das entrevistas

Quadro 11 - Dos indicadores aos núcleos de significação

| INDICADORES                                                                                                   | NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| B - Conceito do atual modelo de escola inclusiva                                                              | I - A educação do aluno com surdez na perspectiva da professora: conceitos e papéis                                                              |
| C - Papéis do professor em salas inclusivas de alunos com surdez                                              |                                                                                                                                                  |
| E - Concepção do aluno com surdez                                                                             |                                                                                                                                                  |
| I - Importância da proposta de inclusão de alunos com surdez na escola regular                                |                                                                                                                                                  |
| J - Papéis da escola regular inclusiva de alunos com surdez                                                   |                                                                                                                                                  |
| M - A importância da interação do aluno com surdez com pessoas ouvintes                                       |                                                                                                                                                  |
| N - A escola especial como um serviço complementar à escola regular inclusiva                                 | II - Dificuldades, sentimentos e estratégias de ensino da professora diante da realidade vivida – oportunidades de crescimento e de aprendizagem |
| A - Realidade vivida como oportunidade de crescimento pessoal e de aprendizagem para a professora             |                                                                                                                                                  |
| D - Dificuldades vividas pela professora e seus sentimentos decorrentes da realidade                          |                                                                                                                                                  |
| F - Esforços da professora para a superação das dificuldades                                                  |                                                                                                                                                  |
| G - Esforços da professora para assegurar a integração/proteção e desenvolver a autonomia do aluno com surdez |                                                                                                                                                  |
| O – Crítica às práticas desenvolvidas/Consciência das práticas frustradas                                     |                                                                                                                                                  |
| H – Medidas necessárias para que a inclusão de alunos com surdez aconteça                                     |                                                                                                                                                  |
| K – Recursos, apoios e novas                                                                                  |                                                                                                                                                  |

|                                                                                                    |                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| estratégias de avaliação necessárias para uma sala de aula regular que inclui alunos com surdez    | III - Elementos mediadores da relação entre o aluno com surdez e a aprendizagem da Língua Portuguesa |
| L - A importância da Libras e do Intérprete em sala de aula regular inclusiva de alunos com surdez |                                                                                                      |

## **6 OS MOVIMENTOS DE SIGNIFICAÇÃO DA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA REFERIDA LÍNGUA A ALUNOS COM SURDEZ INCLUÍDOS NA ESCOLA REGULAR**

“A palavra não apreende o sentido subjetivo, mas a expressão verbal facilita sua expressão pela multiplicidade de processos nela envolvidos”.

(GONZÁLEZ REY)

Conforme afirma Aguiar (2011, p. 132), “o papel do pesquisador não consiste simplesmente em descrever a realidade, mas explicá-la, em ser produtor de um conhecimento”. Para a autora, a explicação deve ser “capaz de ultrapassar a aparência dos fatos, de ir além das significações expressas pelos sujeitos” (*ibidem*, p. 139).

Nesse sentido, após realizarmos o processo de análise - apresentado no capítulo anterior -, temos como objetivo para o presente capítulo apresentarmos a

interpretação dos núcleos de significação, os quais foram inferidos e sistematizados ao articularmos os indicadores para a organização dos temas, conteúdos e questões centrais apresentadas por Melina<sup>55</sup>, sujeito de nossa pesquisa.

Antes, faz-se oportuno destacarmos alguns pontos. O primeiro deles é que, de acordo com Aguiar (2011, p. 130):

Para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o *significado da fala*. O significado é, sem dúvida, parte integrante da palavra, mas é simultaneamente ato do pensamento, é um e outro ao mesmo tempo, porque é a unidade do pensamento e da linguagem.

Diante disso e, conforme defende a autora, a fala - quer dizer, a palavra com significado - representa o ponto de partida e unidade para o processo de análise. Visto que a fala não revela a totalidade, Aguiar (2011) afirma também que “precisamos ir em busca do processo, das determinações, da gênese, entendidos aqui como propriedades essenciais.” (*ibidem*, p. 131). A autora (*ibidem*, p. 131) advoga ainda que, ao trilharmos este caminho, poderemos “apreender aspectos cognitivos/afetivos/volitivos” como as motivações, as necessidades e as forças fundamentais, ou seja, as determinações que constituíam os movimentos de significação de Melina - professora de Língua Portuguesa - acerca do processo de ensino-aprendizagem da referida língua a alunos com surdez incluídos na escola regular. Portanto, o seu modo de pensar, sentir e agir diante desta realidade.

Assim sendo, os núcleos de significação elaborados foram: Núcleo I: A educação do aluno com surdez na perspectiva da professora: conceitos e papéis; Núcleo II: Dificuldades, sentimentos e estratégias de ensino da professora diante da realidade vivida - oportunidades de crescimento e de aprendizagem; Núcleo III: Elementos mediadores da relação entre o aluno com surdez e a aprendizagem da Língua Portuguesa.

No primeiro núcleo de significação, apresentaremos o movimento de interpretação dos significados do sujeito de nossa pesquisa acerca da educação do aluno com surdez e os papéis que, para Melina, a escola regular passa a ter diante da matrícula de um aluno com surdez. No núcleo seguinte, discutiremos sobre as dificuldades enfrentadas por Melina e seus sentimentos decorrentes da experiência de ensinar Língua Portuguesa a alunos com surdez incluídos numa sala de aula regular. Ainda neste núcleo, abordaremos também as estratégias utilizadas pela

---

<sup>55</sup> Nome fictício que atribuímos ao sujeito de nossa pesquisa.



professora para superar as dificuldades vividas, as quais para ela, representam oportunidades que lhe possibilitam aprendizagem e, portanto, crescimento profissional. No terceiro e último núcleo de significação, iremos expor uma clarificação dos elementos que Melina considera como necessários para que o aluno com surdez incluído em sala de aula regular aprenda, efetivamente, a Língua Portuguesa.

### **6.1 Núcleo I: A educação do aluno com surdez na perspectiva da professora: conceitos e papéis**

O núcleo de significação pelo qual iniciamos o processo de interpretação é formado pelos seguintes indicadores: B - Conceito do atual modelo de escola inclusiva; C - Papéis do professor em salas inclusivas de alunos com surdez; E - Concepção do aluno com surdez; I – Importância da proposta de inclusão de alunos com surdez na escola regular; J - Papéis da escola regular inclusiva de alunos com surdez; M - A importância da interação do aluno com surdez com pessoas ouvintes e; N - A escola especial como um serviço complementar à escola regular inclusiva. Estes revelam as significações de Melina acerca da educação do aluno com surdez e os papéis por ela atribuídos à escola regular, em decorrência da matrícula e frequência do aluno na instituição de ensino.

Logo à chegada do aluno com surdez em sala de aula, Melina estabeleceu com o educando uma relação de amizade, em que a comunicação entre ambos se deu por meio da linguagem escrita. Em seu discurso, Melina declara que esta forma de comunicação possibilitou que ela percebesse as habilidades já desenvolvidas pelo educando como escrever em Língua Portuguesa e sinalizar a Língua Brasileira de Sinais. Assim, a professora constatou que o aluno com surdez possuía conhecimentos acumulados, assim como qualquer outro sujeito, conforme podemos observar nos trechos abaixo, os quais denominamos de pré-indicadores:

*65 - Eu não fiz um trabalho de sondagem com ele. Então, como foi que eu percebi? Pela relação de amizade que eu construí com ele, de conversa, de comunicação. Então, ele se comunicava comigo muito pela escrita. Ele escrevia. [...] ele escrevia de maneira independente o que ele pensava.*

5 – O Raphael, ele chegou na escola e eu percebi logo que ele não era aquela pessoa sem conhecimento. **MUITO** pelo contrário. Ele trazia conhecimento. Ele sabe escrever. Ele sabe falar ((refere-se a sinalizar em Libras))/Como eu digo?/Os sinais.

Ao referir-se ao aluno com surdez, Melina também reconhece qualidades no educando como boa vontade, assiduidade, afetividade, boa interação, interesse e desejo de aprender, como os pré-indicadores mostram abaixo:

10 - **Ele tem muita boa vontade, ele era assíduo**, sentava perto de mim. Ele gostava muito de mim. Eu gosto muito dele também. Então, assim, realmente, **ele tinha MUITO interesse, MUITO desejo em APRENDER**.  
58 - **É boa ((a interação de Raphael))**. Ele interage, ele consegue. A gente aprende os gestos. Ele interage, eu vejo, com os alunos, até de outra sala, no caso do **momento do intervalo ele interage**. Tem as brincadeiras. Você vê assim que ele gosta. **Eu vejo positiva. Ele consegue sim interagir. Não da maneira IDEAL, mas que ele consegue interagir consegue**.

Ao ser indagada sobre sua expectativa em relação ao aluno com surdez, especificamente em relação à aprendizagem e à inteligência do aluno, a professora colaboradora da pesquisa afirma ter plena convicção no seu potencial cognitivo. A respeito de sua capacidade para aprender, compara-o a qualquer outro aluno que não possui surdez, pois, para ela, a inteligência não está condicionada ao desenvolvimento da linguagem, antes constitui um mecanismo interno comum a qualquer indivíduo. Podemos observar o seu posicionamento no seguinte pré-indicador:

42 - Na minha opinião, **TEM. Tem inteligência, tem capacidade de APRENDER [...]**. Então, eu vejo assim, que **ele tem condição sim de aprender tanto quanto uma criança, entre aspas, “tida como normal”**. A inteligência, ela não depende da fala. Ela é um mecanismo que nós temos interno. Eu acho assim que **ele tem sim condição de aprender**.

O discurso de Melina nos faz entender que, logo que o aluno com surdez chegou à sua sala de aula, a professora preocupou-se em estabelecer comunicação com o educando e também esteve atenta às habilidades desenvolvidas por ele, o que nos faz compreender o interesse de Melina pelo discente.

Porém, destacamos que, ao afirmar que “a *inteligência, ela não depende da fala. Ela é um mecanismo que nós temos interno*”, Melina revela a sua concepção de que a inteligência tem origem natural, relativizando o papel da linguagem no processo de desenvolvimento humano.

Como defende Bock (1997, p. 37), a ideia de natureza humana “camufla a determinação social do homem, pensando-o de forma descolada de sua realidade social, realidade essa que o constitui e lhe dá sentido”. Fundamentada na concepção sócio-histórica em Psicologia, a autora aponta para um dos pontos básicos desta perspectiva e defende que a essência do homem tem seu desabrochar, seu desenvolvimento, sua atualização e realização na realidade social, não sendo o sujeito, portanto, autônomo nem “dotado de uma essência que o caracteriza como homem” (*ibidem, op. cit.*).

Além disso, Bock (1997) ainda menciona um segundo aspecto básico da Psicologia Sócio-Histórica que é a existência da condição humana. A partir desta ideia, a autora defende que:

nada no homem está aprioristicamente concebido. Não há nada em termos de habilidade, faculdade, valores, aptidões ou tendências que nasçam com o ser humano. As condições biológicas hereditárias do homem são a sustentação de um desenvolvimento sócio-histórico, que lhe imprimirá possibilidades, habilidades, valores, aptidões e tendências historicamente conquistadas pela humanidade e que se encontram condensadas nas formas culturais desenvolvidas pelos homens em sociedade (*ibidem, p. 37 e 38*).

Ou seja, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações por estas possibilitarem ao sujeito o contato com a cultura. A partir disto, torna-se fácil compreendermos que a inteligência - enquanto fenômeno psicológico - não tem origem de forma natural. Ao contrário disto, é preciso que o indivíduo estabeleça contato com outros indivíduos e, através da linguagem, aproprie-se da cultura para que, assim, desenvolva esta habilidade.

Todavia, destacamos a importância da atitude de Melina em relação ao cuidado e atenção aos saberes que o aluno trazia para a sala de aula para, a partir disso, desenvolver um trabalho pedagógico que resultasse em maiores avanços. Sobre isto, Freire (1996, p. 15) defende que a escola tem:

O dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam à ela” – saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Além disso, segundo Carvalho (2010, p. 63), o professor que vive no contexto de inclusão escolar, precisa ter em seu planejamento a preocupação de desenvolver atividades de aprendizagem em sala de aula e fora dela com o objetivo

de encorajar a participação de todos os alunos. Essas devem ser planejadas com a intencionalidade educativa e partem dos conhecimentos prévios e das experiências pessoais dos alunos.

Ao aproximar-se do aluno com surdez, a professora constata nele características que contribuem, indiscutivelmente, para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Entre estas características, estão duas de grande importância que é o interesse e entusiasmo do aluno em aprender, peculiaridades que, a seu ver, estão ausentes nos educandos atualmente, de uma forma geral. Desta forma, observamos que Melina, diante da realidade vivida, tinha um grande fator que contribuía para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa: a motivação do aluno com surdez para aprender.

Além dessas duas características, Melina faz referência também à assiduidade e à afetividade existente na relação entre ela e o aluno. De acordo com Freire (1996), a afetividade constitui um saber indispensável para quem ensina. Por isso, para o autor, o professor precisa “estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa” da qual ele participa. (*ibidem*, p. 52).

A professora colaboradora da pesquisa também considera que o aluno com surdez é capaz de aprender como qualquer outro aluno que não tenha deficiência. Sua afirmação baseia-se no fato dela já ter observado evolução significativa nas posturas e ações do educando, ao realizar as atividades propostas à turma. Para Melina, a deficiência não corresponde a um impedimento para o aluno para que apreenda os conhecimentos construídos em sala de aula.

Para Melina, a inteligência é um dispositivo inerente a qualquer indivíduo, independente de suas características físicas ou condição humana, como a deficiência. Por isso, destacamos que, ao dizer “*eu acho assim que **ele tem sim** condição de aprender*”, observamos que, mesmo tendo uma concepção de inteligência que se remete à noção de um fenômeno psicológico natural, conforme mencionado acima, a professora demonstra rejeição ao discurso de que a surdez é fator determinante da ausência da inteligência, possível ideia comum aos alunos, professores, escola, família e, por fim, na comunidade escolar em que o indivíduo está inserido.

Portanto, consideramos notável a atitude de Melina em acreditar no potencial do aluno com surdez para que o processo escolar de qualidade se efetive.

Nesse sentido, a prioridade não está na provisão de recursos físicos e meios materiais, mas sim no desenvolvimento de novas atitudes - como a de Melina - e mudanças no relacionamento pessoal e social. Sobre isto, advoga Mantoan (1997, p. 8-9) que:

Inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem.

Apesar de fazer todas estas considerações positivas acerca do aluno com surdez, Melina considera que este educando é um indivíduo que sofre visto a exclusão que vive e as dificuldades que a própria deficiência impõe ao educando. Por isso, para a sua proteção ao aluno, dá a seguinte justificativa:

62 - *Por causa da exclusão porque **AINDA** nós temos esta triste realidade, né? **Das pessoas excluírem.** [...] ele sofre por conta da exclusão, mas **TAMBÉM** ele sofre por conta das dificuldades que ele mesmo, que traz, da deficiência. Eu acredito que gera também um sofrimento nele por ter aquela ansiedade de escutar, de entender o que as outras pessoas estão falando, de interagir, de falar. Então, eles sofrem também por se sentirem diferente das outras pessoas.*

Ao questionarmos Melina sobre o sentido que constituía acerca da inclusão e sobre ter um aluno com surdez em sua sala de aula, a professora defende que, estar incluído na escola regular, é um direito de qualquer indivíduo e que, por ser assegurado pela legislação, deve ser respeitado e cumprido. Essa afirmação pode ser observada no pré-indicador abaixo:

14 - *Eu vejo assim: **é um direito que deve ser garantido a TODO aluno, a todo ser humano. Ele deve ter esse direito, justamente à escola. Então, eu interpreto, eu vejo como um direito garantido.***

Melina reconhece que, em nossa sociedade, inclusive na esfera educacional, existe o esforço para o desenvolvimento de ações que garantam a inclusão de alunos com surdez. Mas, por observar que na escola, em algumas situações, o aluno com surdez ainda fica isolado - por opção dele ou dos alunos ouvintes -, Melina acredita que há ainda muito o que se fazer e um longo caminho a

se trilhar para que a inclusão se efetive o que, para ela, é lamentável. Essa afirmação pode ser constatada a seguir:

**12 - INFELIZMENTE, a nossa sociedade, por mais que existam as tentativas ((de inclusão)), eu vejo que, assim, que tá um pouco, que tá longe. Está longe. A sociedade, eu digo a escola também. Existe o esforço? EXISTE. MAS, ainda precisa dar um LONGO caminho ainda a trilhar em relação a isso ((inclusão)) porque, ÀS VEZES, o aluno, ele fica, ele fica isolado e, às vezes, ele se isola. Às vezes, fica isolado porque os outros não querem ((ficar perto)).**

Na realidade, sabemos que a nova perspectiva de educação - a inclusão - impõe um desafio para todo o sistema educacional, pois implica em muitas questões imprescindíveis de reorganizações das ações e reajustes pedagógicos (mudanças e adaptações) e a necessidade de conhecimentos específicos sobre a surdez e sobre o processo de aprendizagem de alunos com essa deficiência para que se possa garantir não somente o acesso e a permanência desses alunos na escola, mas também o sucesso em seu processo de construção do conhecimento.

Também observamos seu reconhecimento de que a inclusão de alunos com surdez na escola regular é de caráter grandemente desafiador e, por isso, traz em seu bojo novas cargas de trabalho, desequilíbrio, desconforto, emoções e grandes tensões aos professores. A seguir, podemos verificar o pensamento de Melina:

**61 - que ele pudesse estar incluído na escola regular. Eu vejo assim. É difícil pra nós, professores? É. Não é fácil. Mas, ele precisa estar no meio das outras pessoas.**

De acordo com Góes e Tartuci (2012, p. 300), “é sobre os professores que recaem os efeitos das amarras, das insuficiências de recursos, da falta de experiências formativas consequentes e, mais geralmente, das condições insatisfatórias de trabalho no sistema escolar”. A partir disto, entendemos o fato da professora colaboradora da pesquisa sentir dificuldades em constituir um novo sentido para o trabalho a ser realizado: ensinar Língua Portuguesa como segunda língua para aluno com surdez incluído em sala de aula regular.

Porém, destacamos a importância do sentido constituído pela professora em relação ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto inclusivo de aluno com surdez e a necessidade de sua consciência a respeito do seu valor nesse processo, enquanto mediadora do conhecimento, podendo-se implicar na concretização ou não de uma educação inclusiva, na escola inclusiva. A primeira

não se revela com sentidos negativos e baixas expectativas em relação ao aluno com surdez, mas sim com a compreensão de que a diversidade em sala de aula corresponde a um desafio a ser enfrentado e a uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem para todos os alunos.

Aqui, vale lembrarmos que o processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa a alunos com surdez não se reduz a questões propriamente objetivas da realidade, de modo que não basta ter uma sala de aula, alunos e alguns materiais didáticos para que o referido processo se efetive. Além dessas condições, é fundamental se considerar também a dimensão subjetiva que o constitui, haja vista, por exemplo, as dificuldades pedagógicas vividas por um professor em relação a tal processo, assim como o enfrentamento a elas, serem determinados pelo modo como cada professor o significa.

Diante destas questões, destacamos que - dentre as mudanças apontadas por Melina como necessárias para que a escola inclua o aluno com surdez - é necessário, sobretudo, que a docente re-signifique seus sentidos, se potencialize e se aproprie da consciência de que é possível a superação das dificuldades decorrentes da experiência. Só assim, a escola regular poderá garantir o desenvolvimento pleno das capacidades do aluno com surdez.

Num processo de análise dos movimentos de significação da professora participante de nossa pesquisa acerca do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa a alunos com surdez incluídos na escola regular, observamos que, apesar das dificuldades e desafios que a inclusão imprime à escola regular, sobretudo ao professor, Melina acredita que a interação do aluno com surdez com outras pessoas ouvintes é indispensável para o seu pleno desenvolvimento.

Para a professora, a inclusão do aluno com surdez na sociedade, sobretudo na escola regular, além de ser um direito, conforme já mencionamos, também constitui uma possibilidade que vai se constituindo a partir da interação com outras pessoas que já satisfazem essa carência, inclusive ouvintes, e não apenas com pessoas que têm a mesma deficiência que ele, conforme podemos observar no pré-indicador abaixo:

***36 - Eu vejo assim: que ele não pode estar fora da escola regular porque não pode uma pessoa que é surda conviver só com pessoas com surdez. Só com pessoas com surdez. Se ele é um cidadão, se ele é uma pessoa, tem que estar no meio da sociedade. Então, um dos lugares,***

***além da família, onde ele VAI se incluir na sociedade se chama escola regular.***

A ideia de Melina pode ser explicada pela concepção de Oliveira (2004, p. 38) quando diz que:

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

A partir de seu discurso, podemos observar que Melina novamente confirma a ideia de que o aluno com surdez deve ser escolarizado na escola regular, junto aos demais alunos que não têm surdez. Contudo, a professora não descarta a importância e o papel da escola especial para alunos com surdez, tendo em vista que, para ela, a escola regular não está preparada para receber satisfatoriamente esta especificidade, de forma a atender às suas necessidades a contento. Para ela, a escola especial deve funcionar como um serviço paralelo à escola regular para um melhor suporte e desenvolvimento sócio-histórico do aluno com surdez, conforme podemos observar nestes pré-indicadores:

59 - *Eu vejo assim: é IMPORTANTE. Eu vejo como muito importante que ele participe ((da escola especial)), que ele FREQUENTE como se fosse tipo um apoio, como se fosse apoio, certo? Como se fosse uma ação paralela, certo? Que ele frequentasse essa escola pra surdos pra que ele pudesse desenvolver as capacidades dele. MAS, que ele **TAMBÉM participasse e FREQUENTASSE a escola regular porque é como eu falo/É como eu vejo assim: ele tem que interagir, ele precisa interagir com as outras pessoas. Com os outros seres humanos.***

60 - *Por que que eu ainda vejo essa escola só pra surdos como importante, como uma atividade paralela? Porque a escola regular ainda não está preparada/Eu já falei sobre isso/Ainda não está preparada pra receber esse aluno.*

37 - *Pra mim, seria sim positivo ((alunos com surdez na escola especial)). MAS, que fosse como algo, assim complementar. Certo? Algo complementar, até que chegue ao ponto ideal de que a escola, realmente, esteja PREPARADA para recebê-lo/Que a escola para estar PREPARADA para receber aquele aluno com um Intérprete (incompreensível) que aprenda e que OUTROS ESPAÇOS DA ESCOLA, tenha esse ambiente que favoreça/Eu vejo assim: até que chegue lá, eu vejo como importante. Mas, **ATÉ que chegue a esse ponto ideal de que a escola esteja, realmente, PREPARADA para receber aquele aluno. Hoje, eu vejo que não está.***



Mais uma vez, observamos o quanto a professora colaboradora da pesquisa atribui grande importância à inclusão de alunos com surdez na escola regular e ratifica a sua convicção de que a escolarização do aluno com a deficiência deve se dar junto aos demais alunos ouvintes. De todo modo, Melina aponta a escola especial para alunos com surdez como instituição de apoio para o desenvolvimento escolar destes educandos. Salientamos que nossa compreensão é de que, na realidade, ao invés do “desenvolvimento das capacidades” do aluno com surdez, Melina referia-se que a escola especial deve “atender às necessidades educacionais e específicas deste aluno”.

No entanto, observamos que a inclusão escolar - atual paradigma da educação, impulsionada e fortalecida na década de 1990, a partir da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) - ao ter como princípio a igualdade, advoga que o sistema educacional, a partir da valorização da diversidade humana e do respeito às diferenças individuais, deve atender às necessidades de todos os alunos, acolhendo-os em suas singularidades, estabelecendo efetivo direito de igualdade para matrícula e permanência na educação. Portanto, a escola regular deve possibilitar aos alunos com deficiência o desenvolvimento pleno, de modo a eliminar qualquer forma de estigmatização e discriminação.

Ao ter o pensamento de que cabe à escola especial atender às necessidades do aluno com surdez, a professora destaca o papel complementar desta instituição, visto a atual falta de condições da escola regular de atender às especificidades destes alunos. Isto evidencia que, na visão de Melina, neste momento, a escola especial muito poderia contribuir na educação das pessoas com surdez, até que a escola regular possa oferecer uma educação de melhor qualidade para estes educandos.

Mesmo compreendendo que Melina defende a inclusão escolar dos alunos com surdez, destacamos que o não atendimento às especificidades destes alunos - realidade atual afirmada por Melina -, na prática, corresponde ao modelo de integração escolar, abordagem em que não há o reconhecimento de que cabe à escola regular atender às necessidades específicas dos alunos, aspecto que discutiremos mais adiante.

Portanto, a professora colaboradora da pesquisa considera que, ao receber a matrícula de um aluno com surdez, a escola regular inclusiva deve recebê-lo e aceitá-lo como qualquer outro aluno, sem discriminá-lo pela existência de sua

deficiência. Por considerar o aluno com surdez um indivíduo indefeso, Melina afirma que a escola regular tem o papel de defendê-lo, caso venha a passar por situações de exclusão, por exemplo. Ao mesmo tempo, a docente advoga que a escola deve também desenvolver a autonomia do aluno para que ele seja, no futuro, capaz de defender-se sozinho e para que esteja preparado para enfrentar aqueles que, porventura, não o aceitem. Os pré-indicadores a seguir, mostram essa ideia:

**17 - NÓS, escola, nós precisamos sim ACEITAR. Não só receber. Mas sim, receber e aceitar aquele aluno e VÊ-LO/Defender quando ele precisa de defesa que, às vezes, são indefesos e a gente tem que tá/Eu vejo assim, certo?**

**44 - É isso que a escola precisa: ter essa visão, essa capacidade de PREPARÁ-LO não só pra sala de aula, mas pro mundo. Quando ele encontrar pessoas que não o aceitam? Ele vai ter que saber como se defender.**

Em virtude dessa concepção, a professora colaboradora da pesquisa tem a consciência de que - enquanto docente de uma escola regular inclusiva de um aluno com surdez - deve cumprir a sua responsabilidade, que é, segundo ela: acolher, socializar, proteger/defender, intervir nas relações estabelecidas por ele para que seja respeitado. Além disso, Melina defende que a escola deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aluno para que ele saiba enfrentar possíveis situações de exclusão. Chegamos a essa compreensão a partir da análise dos seguintes pré-indicadores:

**3 - O PROFESSOR, eu professora, TAMBÉM me sinto no papel de acolher aquele aluno. Então, de INCLUIR, eu me sinto na responsabilidade de incluir aquele aluno no MEIO, no meio SOCIAL, de que ele não se sinta TÃO excluído. E, às vezes, eu me coloco até, assim, na tentativa de protegê-lo porque nem todos ((professores e alunos)) veem a dificuldade dele.**

**4 - A gente tem que tentar fazer esta ponte, essa intervenção para que ELE seja RESPEITADO e seja VISTO como um ser humano IGUAL, com direitos iguais a todos os outros.**

**43 - Se tornar mediador mesmo, de fazer essa mediação, de intervir quando você acha que deve intervir. Às vezes, você tem que se colocar um pouco de FORA pra ver também até onde aquele aluno pode se defender porque, às vezes, a gente tem que ter esse cuidado. A gente tem que proteger, a gente tem que intervir. MAS, também deve ter o cuidado. Eu tenho esse cuidado de VER como ele faz também pra se proteger. Por quê? Porque no mundo, ele não vai encontrar só pessoas que aceitam. Ele vai encontrar pessoas também que vão rejeitar.**

Ademais, Melina defende que seu papel é também de ajudar o aluno com surdez nas suas dificuldades, tendo em vista ser ele um indivíduo e que, portanto, possui limitações como qualquer outro, conforme podemos constatar abaixo:

30 - *A gente PODE ajudar naquela necessidade, naquela dificuldade dele e VÊ-LO como um ser humano, cidadão, como uma pessoa, que ali é uma VIDA, que ele vai crescer.*

A partir destes pré-indicadores, percebemos que Melina destaca novamente que a escola regular deve não somente aceitar a matrícula do aluno com surdez, mas deve também acolhê-lo e defendê-lo em situações de exclusão, muitas vezes causadas até mesmo por parte de outros professores. Segundo ela, muitos deles não têm sensibilidade para perceberem as necessidades do aluno com surdez nem mesmo apresentam o interesse de tentar atendê-las. Salientamos que, a nosso ver, esta falta de sensibilidade está relacionada à ausência de formação inicial e continuada destes professores, fator muito negativo para o processo inclusivo. Sobre este aspecto, destaca Mantoan (2013, p. 13) que:

A escola para todos exige uma grande virada na formação inicial e continuada dos professores. É providencial que elas se centrem na discussão de problemas reais, concretos, relativos ao ensino ministrado nas escolas e nas possibilidades de seus alunos tirarem proveito dele. Essa é, verdadeiramente, uma grande mudança que a inclusão nos desafia a fazer.

A postura de defender e proteger o aluno com surdez nos leva a percebermos que, visto a realidade atual de que as pessoas não respeitam àqueles que têm deficiência, a professora colaboradora da pesquisa compreende que não é o aluno que, por ter surdez, é frágil. Na concepção da professora, sua fragilidade decorre-se pela exclusão vivida pelo educando em todas as esferas da sociedade, inclusive na escola, contexto que fragiliza qualquer indivíduo. Na visão de Amaral (1998, p. 17), a atitude de excluir as pessoas com deficiência corresponde a uma barreira atitudinal vivida pelo aluno com surdez, ou seja, a um filtro que faz “com que não percebamos a totalidade do que se encontra à nossa frente”.

Ao admitir que a sociedade discrimina e é intolerante com as pessoas que têm surdez, a professora atribui, à escola o papel de preparar o aluno com a deficiência para enfrentar e superar sua realidade.

Portanto, o aspecto subjetivo, a forma positiva de ver o processo de inclusão e a compreensão de como se dá o processo de construção do psiquismo humano contribuem, fortemente, para o aprendizado e entusiasmo do aluno no seu processo de aquisição do conhecimento. Assim, concordamos com Skliar (2013, p. 26) quando diz:

O sentido que dou a uma educação e a uma escola possível se refere à criação de políticas linguísticas, de identidades, comunitárias e culturais,

pensadas a partir do que os outros, os surdos, se representam como possível e do modo como os outros, os surdos, reconstróem o próprio processo de educação.

Por isso, afirmamos que é somente mudando as compreensões do coletivo escolar e, a partir do entendimento de que qualquer pessoa, mesmo com algum comprometimento orgânico, poderá contribuir significativamente para a constituição da sociedade e das pessoas como um todo e rompendo com o velho modelo escolar acompanhado das significações construídas e estigmatizadas ao longo do processo de educação a respeito do desempenho escolar dos educandos com deficiência é que conseguiremos que a inclusão aconteça cabalmente. Somente dessa maneira é que a diversidade social deixará de ser motivo de tantos conflitos que, muitas vezes, são desvelados na forma de preconceitos e, como todo preconceito, infundado e descabido.

Salientamos que Melina também se refere ao seu papel de interventora e mediadora. Todavia, reduz a amplitude e importância do conceito vigotskiano apenas à atividade de proteger o aluno de situações de exclusão e equilibrar suas relações sociais de modo que seja respeitado, conforme discutimos anteriormente.

Entretanto, a teoria vigotskiana - na qual a pesquisa se fundamenta - defende que a apropriação da cultura e, portanto, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da educação mediada por alguém mais experiente que pode ser o professor ou mesmo outro aluno. No caso do aluno com surdez, a Língua Brasileira de Sinais constitui o “instrumento de mediação dos processos psicológicos superiores e das práticas de letramento em Libras necessárias para a transformação das crianças surdas em crianças bilíngues letradas”. (LODI, 2013, p. 171).

Ainda sobre a escola regular, Melina compreende que a instituição aceita, recebe e acolhe o aluno com surdez, quer dizer, viabiliza o processo de socialização e integração. Todavia, apesar da escola realizar tentativas de atender às necessidades dos alunos com surdez, ainda não está plenamente preparada para garantir a escolarização dos alunos com êxito.

Aqui, consideramos oportuno destacarmos a diferença entre integração e inclusão, enquanto abordagens da educação de pessoas com deficiência. A primeira defende a igualdade entre os indivíduos. Porém, neste modelo de educação, o aluno com deficiência é inserido na escola exigindo-se dele - unicamente dele - a grande

responsabilidade de adaptar-se ao sistema escolar, pois o atendimento das necessidades educacionais não constitui uma preocupação da escola regular, assim como acontece na escola de Melina. Por isso, a integração defende que o aluno com deficiência seja inserido na escola regular, mas admite o atendimento de suas especificidades em escolas ou em salas especiais. Sobre isto, Mantoan (1997, p. 8) afirma que:

Integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor.

Ao contrário da integração, a inclusão escolar defende que os indivíduos são iguais no sentido de que apresentam diferenças e que, portanto, estas devem ser atendidas pela escola regular. Assim sendo, para a inclusão, não basta o aluno estar na escola, é preciso que suas necessidades sejam integralmente atendidas, como assim estabelece a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, artigo 7):

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

Dessa forma, podemos também observar, nos pré-indicadores a seguir, que Melina aponta que a aprendizagem do aluno com surdez, de uma forma geral, não acontece a contento, visto a escola não estar preparada para atender às especificidades deste educando. Prova disto é que, segundo ela, o aluno com surdez incluído na escola regular não aprende, inclusive a ler e a escrever.

2 - *Eu vejo a escola assim: ela **ACOLHE** o aluno com surdez. Ela **ACOLHE**, ela **RECEBE** aquele aluno com surdez.*

13 - *A escola **ACEITA**, mas que **FALTA** atender a este **OUTRO** aspecto ((aprendizagem)). O aspecto da socialização **ACONTECE**. **Não acontece a parte, realmente, da aprendizagem: dele aprender a ler, a escrever e participar daquela coisa toda.***

34 - *A escola, **HOJE**, ela não está preparada, **HOJE**, a escola. Ela não está preparada para receber alunos com dificuldades físicas, especificamente com surdez. Hoje, eu vejo isso. Apesar de toda a tentativa, mas, eu vejo isso.*

Ao reconhecer que a escola regular recebe e acolhe o aluno com surdez, mas que não consegue garantir que ele aprenda, Melina assume que, na realidade,

a escola viabiliza somente a integração do aluno, mas, por não estar preparada, não desenvolve práticas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades essenciais ao indivíduo, como a leitura e a escrita. No entanto, conforme afirma Libâneo (2013, p. 43), o domínio da leitura e da escrita é estritamente essencial, pois constitui uma:

Tarefa que percorre todas as séries escolares, é a base necessária para que os alunos progridam nos estudos, aprendam a expressar suas ideias e sentimentos, aperfeiçoem continuamente suas possibilidades cognitivas<sup>56</sup>, ganhem maior compreensão da realidade social

Concludente a isso, salientamos que é imprescindível que a escola regular - enquanto lugar privilegiado para aquisição do saber sistematizado - esteja preocupada com as necessidades específicas de todos os alunos, inclusive dos alunos com surdez, para que estes aprendam, assim como os demais.

No núcleo seguinte, discutiremos sobre as dificuldades, sentimentos e estratégias de ensino de Melina diante da realidade vivida e seu entendimento de que esta vivência constitui para ela uma oportunidade de crescimento e de aprendizagem.

## **6.2 Núcleo II: Dificuldades, sentimentos e estratégias de ensino da professora diante da realidade vivida – oportunidades de crescimento e de aprendizagem**

O presente núcleo de significação foi constituído por meio da articulação dos indicadores A - Realidade vivida como oportunidade de crescimento pessoal e de aprendizagem para a professora; D - Dificuldades vividas pela professora e seus sentimentos decorrentes da realidade; F - Esforços da professora para a superação das dificuldades; G - Esforços da professora para assegurar a integração/proteção e desenvolver a autonomia do aluno com surdez e; O - Crítica às práticas desenvolvidas/Consciência das práticas frustradas. Estes indicadores tratam das dificuldades e sentimentos de Melina decorrentes de sua experiência de ensinar Língua Portuguesa numa sala de aula inclusiva de aluno com surdez. O núcleo apresenta também as estratégias utilizadas pela professora para superar as

---

<sup>56</sup> “Processo ou movimento que transcorre no ato de ensinar e no ato de aprender”. “Ao ministrar aulas, o professor sempre tem em vista tarefas cognitivas colocadas aos alunos: objetivos da aula, conteúdos, problemas, exercícios” (LIBÂNEO, 2013, p. 275).

dificuldades e suas formas de enfrentamento como forma de garantir a socialização do aluno e seu aprendizado da língua.

No discurso de Melina podemos perceber que diversas foram as dificuldades vividas por ela no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em sala de aula inclusiva de aluno com surdez. Apresentaremos as dificuldades não pelo grau de complexidade, mas numa ordem que possibilitou a melhor articulação da sua fala, de modo que nos permitiu maior capacidade de apreender as significações constituídas.

Uma das dificuldades relatadas por Melina é o fato dela não ter tido capacitação que a habilitasse a sinalizar a Língua Brasileira de Sinais o que, na sua concepção, lhe possibilitaria um melhor desenvolvimento de sua tarefa docente. Por não ter tido a oportunidade de participar de um curso que a preparasse para ser fluente nesta língua, compreende que o momento da transmissão dos conteúdos de sua disciplina torna-se difícil e constrangedor.

A professora afirma também ter identificado no aluno habilidades de leitura e de escrita, descoberta que a fez sentir-se mais angustiada por não conseguir contribuir para novas aprendizagens e dar continuidade ao seu desenvolvimento, conforme pode ser observado no pré-indicador abaixo:

**6 - Ele sabe se comunicar através dos sinais, ele TEM esse conhecimento que o que aumentou MAIS AINDA a minha angústia. Eu sabia. Eu tinha o conhecimento que ele sabia LER, sabe ESCREVER, se comunica através dos sinais e EU, na hora que é para explicar a ele a matéria, o conteúdo, então, aquilo ali acabava comigo porque, infelizmente, eu não tenho, eu não sei, eu não tenho a capacitação PRA ISSO.**

No início da fala, ao dizer: “*Ele sabe se comunicar através dos sinais, ele TEM esse conhecimento que o que **aumentou MAIS AINDA** a minha angústia*”, Melina parece surpreender-se e sentir-se desafiada com o conhecimento do aluno acerca da Língua Brasileira de Sinais. Para ela, isto pareceu ser algo inesperado e, portanto, um desafio a ser enfrentado, visto não ter sido preparada para viver esta situação. Ao usar o termo “*infelizmente*”, a professora revela sua tristeza e frustração por não saber sinalizar a língua. Através da expressão “*aquilo ali **acabava comigo***”, compreendemos também que Melina parece sentir-se sobremodo culpada e responsável por não conseguir fazer com que o aluno com surdez apreendesse o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Quanto à falta de sucesso escolar do aluno com surdez constatado por Melina, salientamos também que a ausência do cumprimento da lei que garante a presença do Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (ILS), em sala de aula - questão que discutiremos mais adiante, no desenvolvimento do núcleo de significação III - constitui um dos fatores que contribui para que o aluno com surdez não apreenda os conhecimentos produzidos no âmbito escolar.

Outrossim, convém lembrarmos que cabe à escola pública democrática assegurar “a todos as condições de assimilação dos conhecimentos sistematizados e a cada um o desenvolvimento de suas capacidades físicas e intelectuais” (LIBÂNEO, 2013, p. 44).

Ainda, este pré-indicador revela que Melina desenvolve um trabalho docente que parte daquilo que o aluno já sabe, motivo que a levou a sentir a necessidade de aproximar-se do educando com surdez para observar seu Nível de Desenvolvimento Real ou Efetivo para, a partir daí, trabalhar a Zona de Desenvolvimento Proximal ou Próxima do aluno, conceitos defendidos por Vygotsky (1998) e já discutidos no segundo capítulo. Identificamos esta postura quando a professora diz: “*Eu sabia. Eu tinha o conhecimento que **ele sabia LER, sabe ESCREVER***”. Através desta fala, a professora permite entendermos sua compreensão de que o aluno com surdez tem o direito de aprender, assim como qualquer outro aluno que não tenha a surdez, percepção que contribui para o cumprimento do princípio da inclusão: a plena igualdade entre todos os alunos.

Melina também faz referência à dificuldade que tinha para fazer a mediação junto ao aluno com surdez, no momento da realização das atividades de Língua Portuguesa propostas à turma. A professora destaca que é uma disciplina em que os alunos solicitam muito apoio e atenção. Assim sendo, as tentativas de intervenção junto ao aluno com surdez para que realizasse a atividade proposta à turma foram frustradas, visto a dificuldade da professora em se comunicar e transmitir a informação daquilo que a atividade exigia.

Além disso, a indisciplina dos demais alunos criava um clima de desordem na sala enquanto assistia ao educando com surdez e, conseqüentemente, não contribuía para que a professora pudesse dar suporte de forma individualizada. Sobretudo nas atividades de interpretação de texto, por serem mais complexas, a colaboradora da pesquisa afirmou ser ainda mais difícil a sua intervenção, apesar da tentativa, o que pode ser constatado nos pré-indicadores abaixo:



47 - *Essa era uma das grandes dificuldades ((as atividades propostas à turma)) que eu, professora, enfrento porque ele não realizava todas. Porque como é uma disciplina que eles requisitam muito a gente e, aquele aluno ((Raphael)), ele precisa de você sentar, você tem que ficar sentada, você tem que se concentrar. Eu vejo assim: você tem que sentar, se concentrar e criar aquela comunicação com ele, aquela coisa toda e, infelizmente, eu não conseguia criar aquele ambiente, sentar com ele. Poucas vezes, as poucas vezes que eu tentei e o resto da sala se tornava aquele ((gesticula)), aquela coisa toda.*

49 - QUANDO ERA DE INTERPRETAÇÃO ((as atividades propostas)), eram as mais difíceis porque é contextualizada. Quando já era de gramática, a parte gramatical e era uma resposta simples, eu fazia aquela tentativa. **Em outras ((atividades)), eu não lograva êxito.** Não vou mentir, não vou inventar! **Algumas vezes, eu não conseguia transmitir pra ele o que ele queria aprender e o que eu queria ensinar. Não tinha aquela comunicação.**

A partir desta fala, percebemos mais uma vez a preocupação de Melina com o processo de aprendizagem do aluno com surdez. A professora tem consciência da complexidade que é a disciplina que leciona, motivo que também a fez ter o cuidado de fazer intervenção junto ao aluno com surdez - sobretudo nos exercícios de interpretação textual, por estes exigirem mais habilidades do aluno e maior domínio da Língua Portuguesa - na tentativa de que aprendesse e realizasse as atividades propostas, por ela, à turma como um todo. Porém, a ausência de uma linguagem comum aos dois - aluno e professora - e a falta de um apoio como o serviço de um Intérprete da Língua Brasileira de Sinais inviabilizavam a comunicação e o entendimento, fazendo com que a tentativa da professora de mediação fosse frustrada.

É fundamental lembrarmos que, de acordo com a perspectiva vigotskiana, a linguagem - assim como a interação - é elemento fundamental para a aprendizagem. É a ferramenta que possibilita ao indivíduo a inteira apreensão da cultura. Portanto, a falta de comunicação entre Melina e o aluno com surdez era um fator que impossibilitava a apreensão por parte do aluno do conhecimento construído em sala de aula e, concomitantemente a isso, a realização das atividades que lhe eram propostas. Nesta abordagem, a linguagem - enquanto instrumento de mediação - é indispensável para que o pensamento e as funções psicológicas superiores do aluno com surdez se desenvolvam satisfatoriamente, entre elas os conceitos, conforme podemos ver abaixo:

A formação dos conceitos é resultado de uma complexa atividade em que todas as funções intelectuais fundamentais participam. No entanto, este processo não pode ser reduzido à associação, à tendência, à imagética, à

inferência ou às tendências determinantes. Todas estas funções são indispensáveis, mas não são suficientes se não se empregar o signo ou a palavra, como meios pelos quais dirigimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e o canalizamos para a solução do problema com que nos defrontamos. (VYGOTSKY, 1993, p. 61)

Em seu discurso, Melina relata que a família do aluno com surdez foi ausente da escola e não estabeleceu contato com ela, o que lhe causou estranheza. A professora afirma ter visto a mãe do aluno somente por duas vezes, ocasiões que não foram para tratar sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando. Para Melina, isto representou um fator negativo para a evolução escolar do aluno com surdez. Sua fala a respeito disto pode ser observada a seguir:

**11 - Não conheço a família ((de Raphael)). Foi uma das questões que eu também estranhei, assim, porque eu não tinha muito contato com a família. [...] Mas, com a família mesmo. Não. Ela foi/Acho que/Eu tive de vê-la umas duas vezes. Então, aquele contato de você conversar, realmente, foi pouco.**

Sobre este aspecto, encontramos de forma muito clara na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), quatro artigos (57 ao 60) que fazem referência à importância e papel da família no movimento de luta pela inclusão. Por apresentarem a questão de forma mais específica, abaixo, destacamos os artigos 58 e 59 (p. 14) do documento:

58. Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne as necessidades especiais de suas crianças, e desta maneira eles deveriam, o máximo possível, ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para suas crianças.

59. Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extra-curriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças.

Diante das dificuldades vividas e relatadas por Melina, seus sentimentos são de grande angústia e desapontamento. Por não conseguir estabelecer uma comunicação de qualidade com o aluno com surdez, por conseguinte, a professora também não atingia as necessidades mais específicas do referido educando. Tudo isso lhe causava sentimentos negativos que se intensificavam ao término da aula, quando Melina percebia no aluno a decepção por não ter apreendido o conteúdo, conforme podemos verificar nos dois pré-indicadores abaixo:

51 - ***É justamente essa a minha angústia porque eu dava aula, eu sabia que ele estava prestando atenção, ele olhava pra mim fixamente, ficava olhando, queria aprender e eu não estava atendendo àquela necessidade dele.***

8 - ***Eu me sentia muito mal diante disso. Frustrada. Quando terminava e que ele olhava para mim e dizia assim ((gesticula)). Eu me sentia, sinceramente/Era a hora que eu me sentia péssima por não ATENDER àquela necessidade dele. Ele tem a necessidade, ele tinha vontade de estudar.***

Ao fazer esta revelação, percebemos que Melina tem muito claro e forte dentro de si qual seja seu papel, enquanto docente: contribuir para um maior aprendizado do aluno e atender às necessidades sociais dele. Por ter consciência disto e por constatar, no olhar do aluno, não ter alcançado sucesso em sua prática pedagógica, Melina sente profundamente o fracasso. Ao dizer: “***Era a hora que eu me sentia péssima por não ATENDER àquela necessidade dele***”, percebemos seu senso de responsabilidade e pesar por não ter atingido eficazmente seu objetivo e dever.

A angústia de Melina decorre-se também por entender que o direito aplicado ao aluno ouvinte não é também garantido ao aluno com surdez. Dentre estes direitos, está o de aprender os conteúdos trabalhados em sala de aula e o domínio da leitura e da escrita, como podemos observar em seu discurso:

29 - ***Essa é uma das causas da minha ANGÚSTIA. Por quê? Porque se eu tivesse um filho dessa maneira, eu queria que ele aprendesse a ler e a escrever, que ele fosse respeitado, que ele fosse tratado como um aluno. Apesar da dificuldade dele, mas como um aluno como qualquer outro.***

Neste pré-indicador, percebemos o sentimento nobre de empatia por parte de Melina ao se colocar na posição de mãe do aluno com surdez. Ao fazer isso, a professora percebe sensivelmente a imprescindibilidade do aluno aprender tanto quanto os demais. A colaboradora da pesquisa demonstra sentir também pelo não cumprimento da lei no sentido de que a aprendizagem do aluno com surdez não seja garantida e o fato de que, na realidade, seja assegurado apenas o direito à sua matrícula e permanência na escola, constituindo um desrespeito inconcebível à dignidade humana, resultando na acepção de pessoas, contrária a Carta Magna do país.

Diante disto, salientamos que, para que a inclusão deixe de ser apenas uma proposta de uma vasta legislação e se concretize de forma prática no cotidiano

escolar, deve-se também reelaborar métodos e técnicas de ensino, ou seja, suas práticas educativas. A respeito disto, afirma Stainback e Stainback (1999, p. 26 - 27).

Sem dúvida, a razão mais importante para um ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Ensinamos os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceitas e respeitadas. Devido ao fato de as nossas sociedades estarem em uma fase crítica de evolução, do âmbito industrial para o informacional e do âmbito nacional para o internacional, é importante evitarmos os erros do passado. Precisamos de escolas que promovam aceitação social ampla, paz e cooperação.

Apesar das dificuldades sentidas por Melina, a professora nutre boas expectativas em relação à educação em geral e tem a esperança de que haverá melhorias significativas no ensino, no sentido de que as causas do fracasso escolar serão melhores compreendidas e solucionadas, ao invés de se apenas buscar de quem é a culpa, apontada por ela como práxis atual. O pré-indicador, a seguir, evidencia esta compreensão:

**39 - *Eu espero assim que haja mais seriedade porque nossa educação, quando chega no final do ano ou até mesmo durante o ano, se você ver que aquela sua turma não está rendendo, procura-se um culpado.***

Percebemos que, a despeito de todas as dificuldades sentidas, junto aos sentimentos negativos de Melina decorrentes dos obstáculos, a professora guarda a esperança de que a educação - de uma forma geral - pode melhorar, sentimento indispensável a qualquer profissional, numa perspectiva de motivação permanente. Para Melina, há a necessidade de mudanças diante do fracasso escolar, ao invés de se apenas buscar a quem atribuir a responsabilidade. O entendimento da necessidade e a expectativa na possibilidade de mudanças, para Freire (1996), é um saber fundamental que possibilita ao educador programar sua ação político-pedagógica que os leva ao êxito.

Isto posto, por meio do discurso de Melina, constatamos que muitas foram as suas tentativas para superar os obstáculos e desafios a fim de contribuir para o aprendizado efetivo da Língua Portuguesa pelo aluno com surdez matriculado na escola regular em que leciona.

Por conhecer o alfabeto na Língua Brasileira de Sinais, uma das tentativas de Melina para se comunicar com o aluno com surdez era fazer a datilologia das palavras e também recorrer a gestos particulares elaborados por ela

e pelo aluno, durante a interação dos dois, conforme é possível verificar nos pré-indicadores abaixo:

19 - *Era assim: às vezes, eu fazia as palavras ((datilologia)). Eu fazia os gestos dos sinais e, digamos, ERRADO, aí eu fazia a palavra “errado” ((datilologia)). Ou então, eu fazia mesmo o gesto ((gesticula)). Porque também, ele também entende quando a gente fala alguma coisa. “- Não!” ((sinaliza)). Então, assim/Eu tentava, sabe? Eu me comunicava MUITO com ele.*

22 - *Você vai entendendo também os gestos dele e a gente vai estabelecendo alguns códigos, do nosso dia a dia/Uma caneta ((gesticula o exemplo)). Quer dizer, então, a gente vai criando, com o dia a dia, a gente vai criando esses sinais, esses gestos e eles vão percebendo e vão entendendo o que a gente quer e o que eles querem também.*

Ao dizer: “**ele também entende quando a gente fala alguma coisa**”, Melina acredita que, apesar desta forma de comunicação ser rudimentar, o aluno com surdez conseguia compreender a informação transmitida por ela. Entretanto, percebemos que o entendimento entre professora e aluno se dava em situações em que a informação era simples e de pouca complexidade, o que nos faz entender que, quando a situação era de maior dificuldade, a comunicação não se estabelecia.

A professora relata também ter feito, algumas vezes, a tentativa de intervir individualmente junto ao aluno com surdez. Na intenção de que o aluno realizasse a atividade proposta à turma e/ou respondesse à avaliação - desejo manifestado por ele -, a docente aproximava-o dela e recorria a gestos como apontar o trecho do texto onde estava a resposta para que o aluno a escrevesse.

Ainda, quando a atividade era de interpretação textual - por ela não sinalizar a Língua Brasileira de Sinais e por estas atividades serem as mais difíceis, conforme já mencionamos - Melina deixava que o aluno com surdez respondesse à atividade quando ela fosse corrigir. Neste momento, a professora escrevia as respostas no quadro para que o aluno com surdez as copiasse em seu caderno. Tal atitude pode ser confirmada nos pré-indicadores a seguir:

21 - *Eu passava aquele tempo trabalhando com ele ((Raphael)). Eu me sentava. Às vezes, eu colocava ele perto da minha mesa ((gesticula)). “- Pra cá!” ((gesticula)). Quando é interpretação, eu mostrava, eu falava (incompreensível).*

48 - *Algumas vezes, ele tentava e eu apontava a resposta. “- Aqui!” ((gesticula))/Escrevia ((o aluno)). Às vezes, quando a atividade era muito extensa que era de interpretação, quando eu FOSSE CORRIGIR, na hora da correção era que ele ia responder a atividade.*

66 - *Nesse momento, como não domino a língua de sinais, então, eu escrevia, tentava me comunicar com ele e escrevia as respostas no quadro. Eu escrevia e ele também. Ele copiava. E, às vezes, eu fazia as*

*indicações no livro e ele escrevia essas respostas. E fazia também alguns gestos, algumas palavras usando o alfabeto em Libras.*

*52 - Eu fazia assim: pegava a prova/Depois que todo mundo recebesse e que eu explicasse. O que que eu fazia? Eu entregava a prova. Aí ele perguntava a primeira. Se fosse de interpretação, eu ia lá, naquela respotazinha que tinha. Eu ((gesticula que apontava)). Ele ia e copiava a resposta embaixo.*

Através destas falas, mais uma vez, percebemos a preocupação da professora com o aprendizado do aluno com surdez e sua vontade de fazer com que o educando se sentisse como os demais, em todos os momentos da prática educacional. Entretanto, a falta de condições que pudessem viabilizar o andamento do processo educacional, em especial a ausência do Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, faziam com que as formas de enfrentamento da professora não alcançassem êxito, nem mesmo tivessem algum sentido.

Entendemos que, mesmo objetivando a participação do aluno, no momento em que todos realizavam a atividade de interpretação textual ou respondiam à avaliação, por exemplo, apontar as respostas ou anotá-las no quadro não representava uma maneira que contribuísse efetivamente para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com surdez. Além disso, a avaliação feita desta forma perde a sua essência, fazendo com que o instrumento perca sua função. Todavia, certificamos reconhecer a nobre intenção de Melina em incluir o aluno com surdez em todas as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Além de tentativas para assegurar a aprendizagem da Língua Portuguesa pelo aluno com surdez, Melina também empreendeu grande esforço para que o aluno se sentisse aceito e incluído em sala de aula regular. Conforme já observamos nos pré-indicadores apresentados, a professora tentou aproximar-se do aluno e estabelecer uma relação em que ele se sentisse acolhido e igual aos demais alunos.

Na concepção da professora, suas tentativas de comunicação com o aluno com surdez, mesmo com todas as dificuldades vividas, sua preocupação em acolher este aluno para inseri-lo no meio dos outros e suas tentativas de mediação durante as atividades, corresponderam a fatores positivos em seu trabalho. Este seu modo de pensar pode ser observado no pré-indicador abaixo:

*67 - Em relação à comunicação, a tentar conversar, a me comunicar mais com ele. Então, o que eu achei positivo no meu trabalho foi que eu sempre procurava tê-lo perto de mim, ao ponto que quando os outros alunos estavam resolvendo suas atividades, eu sentava perto dele e tentava ajudá-lo, na medida do possível. [...] Enquanto os outros faziam as suas atividades, eu ficava acompanhando. Eu achei positivo. E também*

***de servir como ponte para que ele pudesse se comunicar com os outros alunos em sala de aula.***

Melina também trouxe para a sala de aula a temática da necessidade do respeito ao próximo. Com isso, tentava sensibilizar aos alunos ouvintes sobre a necessidade de considerar o aluno com surdez e, assim, diminuir seu sofrimento decorrente da exclusão, realidade ainda muito latente em nossa sociedade, na visão da professora. Além disso, com o trabalho de sensibilização dos alunos ouvintes, Melina também tentava minimizar as dificuldades que, a seu ver, a deficiência provoca no aluno com surdez como a ansiedade por não ouvir e, conseqüentemente, não compreender os outros. Destacamos que Melina fazia isso por sentir-se no papel de acolher e socializar o aluno, conforme discutimos no núcleo de significação anterior e como podemos constatar nos pré-indicadores a seguir:

***7 - Eu faço muito pelo outro lado ((tentativas de socialização)) para tentar incluí-lo como pessoa, como ser humano no meio dos outros.***

***15 - Eu tento me aproximar DELE. Não expulsar, mas justamente o contrário. É trazendo ele pra gente.***

***9 - Tinha até aluno: “-Tia, ele não escuta.” Que, infelizmente, existe entre eles. “-Tia, ele não faz, ele não sabe nada.” Eu dizia assim: “-Não. Muito pelo contrário. Ah! Se vocês tivessem a metade da boa vontade que ele tem.”***

***32 - Eu levava aquele grupo de alunos, aqueles poucos alunos que não aceitavam a vê-lo como pessoa e ver que excluir/Muito pelo contrário, ele tinha que incluir e que ABRAÇÁ-LO, que aceitá-lo no meio. Então, foi muito difícil. Se eu disser que eu consegui cem por cento/Não consegui. Eu consegui assim: que ele fosse RESPEITADO, pelo menos, no momento em que eu estava. Eu exigia muito isso: respeito e que ele também respeitasse.***

***33 - Eu procuro fazer esse trabalho de DIMINUIR, o que eu PUDER, o MÁXIMO, até mesmo aniquilar toda a tentativa de exclusão. E, o máximo que eu pudesse, eu passava dez minutos. Tirava mesmo. Eu deixava mesmo, muitas vezes, teve de acontecer isso mesmo. E, deixar a aula de lado e, me concentrar nessa parte ((diminuir a exclusão)) porque eu via, assim, que ele precisava ser aceito pela turma, sabe?***

***31 - Às vezes, eu falava assim: “-Gente, ele já sofre porque ele não escuta. Ele já sofre porque ele não fala. Ele tem vontade de aprender, mas ele já sofre porque ele não pode escutar, não pode falar.***

Nossa interpretação é de que o acolhimento pedagógico do aluno com surdez nas aulas de Língua Portuguesa era uma prioridade para Melina e que correspondeu a uma espécie de estratégia para que os alunos ouvintes aceitassem as diferenças do aluno com deficiência, visto a sua limitação. No seu entender, o acolhimento foi uma forma de socializar o aluno com surdez e ampará-lo, de modo a

compensar as falhas pedagógicas que envolvem todo o sistema escolar, conforme podemos observar no pré-indicador abaixo:

64 - Contribui muito para que **ele se sinta, justamente, acolhido**, que ele se sinta **inserido no meio**, que se sinta **parte do todo**. [...] **Foi essa preocupação que eu tive pra que ele não se sentisse tão, justamente, excluído, né? Pelo contrário! Mas, que ele se sentisse incluído, que ele se sentisse IGUAL, que ele tinha o valor IGUAL a todos os outros alunos.**

Por último, observamos que, para Melina, a deficiência não corresponde a um fator que fragiliza o indivíduo. Na concepção da professora colaboradora da pesquisa, a exclusão cometida pelas pessoas ditas “normais” é que, na realidade, tem esse efeito.

Apesar de reconhecermos a atitude de Melina como importante, lembramos que o que a professora conseguiu desenvolver foi tão somente a socialização do aluno, processo que correspondia a um dos critérios da integração, modelo de educação comprovadamente obsoleto para as pessoas com deficiência. Conforme discutimos no núcleo anterior, a inclusão exige mais que isso: requer que as necessidades dos alunos com deficiência sejam atendidas integralmente de modo a sua aprendizagem acontecer, assim como para os demais alunos que não têm deficiência.

Com a chegada do aluno à escola, momento em que a exclusão manifestou-se de forma mais intensa e, visando proteger o aluno e amenizar a realidade, Melina optou por ser mais incisiva em seu papel de protetora do aluno com surdez, como assim acreditava ser necessário. Abaixo, podemos constatar:

18 - No início, ele sofreu? **Ele ((Raphael)) sofreu, esse ano, viu? Alguns meninos brincavam com ele e eu fui na sala seguinte (incompreensível)/“- Olhe!”/Briguei mesmo. E, disse: “-Olhe! Você não mexa com ele! Porque se você mexer com ele! Ele tem necessidades especiais. O pai dele pode mover uma ação contra você, contra seu pai. E, fiz aquele auê ((uma espécie de sensibilização, conscientização)). Por quê? Porque eu vi que, enquanto ele estava chegando na escola, ele era novato/Ele chegou esse ano/Então, ele não conhecia ninguém, ele estava num ambiente pré-desconhecido. Eu fui mesmo nesse negócio ((sensibilizar os alunos sem deficiência)).**

Na segunda entrevista, ao ser questionada sobre esta sua estratégia de exigir o respeito dos alunos ouvintes pelo aluno com surdez, Melina explica que sua preocupação não era com relação aos direitos garantidos por lei às pessoas com deficiência nem o receio de possíveis punições legais. Na realidade, sua forte



consciência da necessidade de se respeitar ao próximo a levou a ter esta atitude incisiva de exigir veementemente o respeito pelo aluno com surdez. Isto pode ser observado no pré-indicador abaixo:

63 - *Justamente dessa consciência que **ele precisa ser respeitado**. Eu tenho essa consciência, eu queria passar para os alunos da sala seguinte que eles deveriam **SIM** respeitar. Não pelo receio dos direitos dele. Mas, na tentativa de conscientizar que **ELE** é um ser humano que tem direitos e que ele merece respeito tanto quanto as outras pessoas.*

Outras vezes, a professora realizou um trabalho mais individualizado de conscientização dos alunos ouvintes que insistiam em discriminar o aluno com surdez. A iniciativa da professora foi de conversar em particular com o aluno que excluía procurando levá-lo a entender o que o educando com surdez sentia ao ser discriminado.

Ao mesmo tempo, afirma que adotava também a postura de um certo distanciamento para dar oportunidade ao aluno com surdez de enfrentar a situação de discriminação sozinho e, assim, elaborar seus próprios mecanismos de defesa e desenvolver sua autonomia, conforme pode ser constatado, a seguir:

46 - *Algumas vezes, eu ficava/Me colocava assim. **Algumas vezes, eu chamava o aluno ((sem surdez)) À PARTE, sem nem que ele ((Raphael)) percebesse eu falar com aquele aluno e: “-Olhe, não é assim, meu filho! Se você tivesse um filho, um irmão, alguém da sua família, você queria que ele passasse por essa situação?” Então, eu levava aquele aluno a ver. Mas, NAQUELE MOMENTO do acontecimento, eu me colocava de fora pra ver se ele ((Raphael)) sabia se defender.***

45 - ***Eu ficava um pouco de fora, fazia de conta que eu não estava vendo. Porém, estava (incompreensível). Eu fazia de conta que eu não estava vendo aquilo. Pra quê? Pra ver também como ele reagia, pra ele aprender também a se defender porque, nem sempre, ele vai ter a mãe, nem sempre ele vai ter o pai nem o professor perto dele. Então, ele vai ter que se defender nessas situações, na sociedade. Criar esses mecanismos de defesa.***

Com essa conduta, Melina revela seu incansável zelo e cuidado para com o aluno com surdez de modo a facilitar sua aceitação na intenção de que ele não viesse a sofrer em demasiado por conta da exclusão que alguns alunos ouvintes insistiam em fazer. A professora recorre novamente ao sentimento de empatia, porém, desta vez, como estratégia para sensibilizar os alunos ouvintes e mostrar o quanto se esforçou, por inúmeras vezes, para minimizar a discriminação sofrida pelo aluno com surdez. Também reconhece a necessidade de estimular a autonomia do

aluno, pois compreende que, ao longo de sua vida, precisará enfrentar e superar a discriminação e as formas de exclusão que possa viver por conta própria.

A professora colaboradora da pesquisa relata ter tido outras experiências com aluno com surdez em sua sala de aula e que a experiência representou relevante crescimento no aspecto pessoal. Na concepção de Melina, a oportunidade de conviver com a diversidade e com as diferenças lhe oportunizou aprendizado, como podemos abaixo verificar:

*1 - **Eu trabalhei com alunos, alguns que não escutavam, com surdez. Então, essa experiência já não é tanto de hoje. Essa vivência não é tanto de hoje.***

*28 - **ME TORNA mais sensível à dificuldade do outro. E, a gente cresce mesmo como pessoa.***

*23 - **Quando você quer, realmente, você consegue se comunicar com eles. Agora, se você: “-Não! Não tenho paciência!”** Ai realmente, **você NUNCA vai aprender. Mas, quando você quer, você aprende mesmo.***

*16 - **Eu vejo assim, como pessoa, como ser humano, pra mim representa crescimento porque você vai aprender a conviver com essa dificuldade. Vai ter que aprender, crescer junto com ele. Então, pra mim, representa isso.***

Em decorrência de suas dificuldades, Melina desenvolveu a consciência de que sua prática não é a correta, inclusive seu modelo de avaliar o aluno com surdez. A professora afirma ter conhecimento de que o instrumento de avaliação do aluno com surdez deve ser adaptado para que, efetivamente, revele os conhecimentos apreendidos pelo educando. O posicionamento da professora pode ser observado no seguinte pré-indicador:

*53 - **Eu fazia isso. É certo? Eu tenho consciência de que é certo? Não. É errado. Eu tinha a consciência de que eu não estava agindo certo porque a prova era pra medir o conhecimento de todo aluno. Então, ele deveria estar fazendo a prova dele. Eu sabia que estava agindo errado, mas ele queria responder a prova dele. Então, eu tinha que atender àquela ansiedade dele de fazer. Então, eu sabia, eu tinha consciência de não estar certa. [...] Eu não dava TODAS as respostas.***

A docente colaboradora da pesquisa também faz uma crítica às orientações que recebeu, as quais fazem da aprovação dos alunos com deficiência, inclusive do aluno com surdez, um processo automático e mecanizado. Melina discorda do que é estabelecido internamente ao sistema escolar, em seu município, por entender que o aluno com surdez tem capacidade para aprender. Essas afirmações podem ser constatadas nos seguintes pré-indicadores:

*54 - **A gente recebe essa orientação. Nós temos outros alunos com outras dificuldades e eles, automaticamente, passam. Algum ano a***

**gente reprova, chama a mãe. “Olhe, está reprovado.” Pra que não fique/E, às vezes, a gente reprova pra (que) não permaneça aquela pessoa passando/Às vezes, a gente reprova pra continuar numa série. No outro ano, ele já passa. São aprovados.**

**55 - Eu não concordo ((que o aluno com surdez seja aprovado automaticamente)). Eu não concordo. Eu faço, a gente faz porque a gente recebe a orientação: é especial, tem que passar. Mas, eu não concordo visto que eu percebo que o aluno ele tem capacidade sim de aprender, um aluno com surdez. Eu não concordo não que o aluno seja aprovado automaticamente não. Mas, também que ele seja reprovado, eu também já vejo como crueldade porque, apesar da dificuldade dele, ele ainda ser reprovado porque não aprendeu igual aos outros alunos? Eu já vejo também como crueldade. Mas, eu não vejo de maneira assim como bons olhos que ele seja aprovado automaticamente. É uma questão que eu não concordo muito.**

Desta forma, percebemos que, diante de todos os desafios vividos por Melina e, tendo em vista o seu enfrentamento dos obstáculos decorrentes da experiência de ensinar Língua Portuguesa em salas inclusivas de alunos com surdez, a professora conseguiu elaborar sua própria crítica em relação às práticas desenvolvidas. Como sinalização de avanço, Melina desenvolveu a consciência de que seu trabalho docente precisa ser melhorado para que, de fato, atenda às necessidades dos alunos com surdez. Ressaltamos que, as dificuldades e as tentativas de superação lhe possibilitaram crescimento profissional de forma que, sem ter vivido esta realidade, não teria desenvolvido o discernimento de que mudanças precisam ocorrer e que ela, já cônica disto, em muito poderá contribuir.

Diante do exposto, faz-se sobremodo oportuno o pensamento de Freire (1996, p. 17) de que a “prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, pois, para o autor, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (*ibidem*, p. 18).

No próximo núcleo, discutiremos sobre os elementos mediadores da relação entre o aluno com surdez e a aprendizagem da Língua Portuguesa apontados por Melina.

### **6.3 Núcleo III: Elementos mediadores da relação entre o aluno com surdez e a aprendizagem da Língua Portuguesa**

Este núcleo de significação é constituído pelos indicadores H - Medidas necessárias para que a inclusão de alunos com surdez aconteça; K - Recursos, apoios e novas estratégias de avaliação necessárias para uma sala de aula regular que inclui alunos com surdez e; L - A importância da Libras e do Intérprete em sala de aula regular inclusiva de alunos com surdez. Estes revelam os elementos significados por Melina como os mediadores da relação entre o aluno com surdez e a aprendizagem da Língua Portuguesa. Enquanto mediadores, os elementos são apontados pela professora como indispensáveis, uma vez que, para ela, viabilizam ao aluno com surdez o aprendizado efetivo da língua.

Em seu discurso, o sujeito de nossa pesquisa relata que a professora de Atendimento Educacional Especializado, lotada na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da mesma escola em que leciona, visando a inclusão do aluno com surdez, desenvolveu algumas ações junto à sala de aula regular do educando. Porém, Melina destaca que estas iniciativas foram muito esporádicas e que não faziam parte de um projeto que englobasse um conjunto de atividades contínuas, como pode ser observado nas partes destacadas do pré-indicador, a seguir:

*20 - Tinha a professora também do AEE que **vinha com alguns gestos. Alguma vez ela foi.***

A professora colaboradora de nossa pesquisa afirmou também que, durante as poucas vezes em que essas ações aconteceram, a atividade desenvolvida pela professora de Atendimento Educacional Especializado consistiu somente no ensino de alguns sinais - os quais Melina reconheceu como “gestos” - da Língua Brasileira de Sinais a todos os alunos da sala inclusiva: ouvintes e o aluno com surdez. Importante dizermos aqui que, conforme explica Honora (2014, p. 69), “o que chamamos de palavras nas línguas orais chamamos de sinais nas línguas de sinais” e não “gestos”, termo utilizado por pela professora colaboradora da pesquisa.

Durante o desenvolvimento da atividade, Melina observou que houve o interesse pela Língua Brasileira de Sinais por parte de todos os alunos, inclusive dos discentes ouvintes. A professora considera o uso da Língua Brasileira de Sinais e a comunicação com o aluno com surdez através desta língua como uma estratégia importante que poderia ajudar muito no processo de aprendizagem do educando. Por isso, um dos apoios sugeridos por Melina foi a continuidade do desenvolvimento de um trabalho desta natureza pela professora de Atendimento Educacional

Especializado. Para o sujeito de nossa pesquisa, é muito importante o uso desta língua por toda a comunidade escolar, visto a facilidade de comunicação que ela pode proporcionar entre pessoas com surdez e ouvintes, conforme pode ser constatado nos seguintes pré-indicadores:

*20 - Ela trabalhou com eles também a parte de gestos. E, que se a gente tivesse feito mais cedo, mais tempo, teria ajudado muito porque os alunos demonstraram interesse em aprender a língua de sinais, a falarem ((sinalizarem)) através dos sinais. E, se tivesse feito isso mais cedo, teria ajudado muito o Raphael, sabe?*

*24 - Quando tem essa comunicação em Libras, é MUITO importante. Muito, viu. Eu acho que deveria/Já está acontecendo, inclusive. Já tá crescendo essa realidade. Tá aparecendo. Mas, que precisa melhorar, precisa. Porque eu acho MUITO importante ((a comunicação em Libras)).*

Observamos que há - por parte da escola, especificamente pela professora de Atendimento Educacional Especializado uma preocupação com a valorização e difusão da Língua Brasileira de Sinais, o que representa respeito pela identidade do aluno com surdez, matriculado como aluno regular da instituição. Para Freire (1996), na prática educativa progressista, o respeito à identidade cultural do educando é indispensável, pois esta é constituída da dimensão individual e da classe do indivíduo.

E não somente isso, constatamos também o reconhecimento por parte de Melina - professora de Língua Portuguesa - do valor da Língua Brasileira de Sinais e que, por isso mesmo, considera de suma importância a iniciativa da professora de Atendimento Educacional Especializado em apresentar a língua aos alunos da mesma sala em que o aluno com surdez é matriculado.

Para Melina, a iniciativa funciona como forma de mostrar aos alunos ouvintes a existência desta língua e sensibilizá-los da necessidade do respeito a ela. Além disso, para a colaboradora da pesquisa, o uso da Língua Brasileira de Sinais ajudaria significativamente ao aluno com surdez em seu processo de aprendizagem. O pensamento de Melina demonstra também o seu respeito pelo aluno com surdez e o seu entendimento de que essa língua proporcionaria ao educando comunicação com seus pares e, conseqüentemente, seu crescimento escolar.

Aqui, cabe esclarecermos que, conforme artigo 13, da Resolução CNE/CEB nº 04/2009, dentre as atribuições do professor de Atendimento Educacional Especializado está:

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares.

Assim sendo, a atividade desenvolvida pela professora de Atendimento Educacional Especializado é uma de suas atribuições mais significativas por contribuir exitosamente para a inclusão do aluno com surdez na escola regular. Contudo, apontamos para a necessidade do desenvolvimento de ações mais contínuas que façam parte de projetos, tendo em vista a sua capacidade de ampliar consideravelmente as possibilidades dos alunos aprenderem de forma mais efetiva. Reforçando a ideia da importância dos projetos, Barbosa e Horn (2008) defendem que:

A pedagogia de projetos é uma possibilidade interessante em termos de organização pedagógica porque, entre outros fatores, contempla uma visão multifacetada dos conhecimentos e das informações. Todo projeto é um processo criativo para alunos e professores, possibilitando o estabelecimento de ricas relações entre ensino e aprendizagem, que certamente não passa por superposição de atividades.

Além do trabalho de difusão da Língua Brasileira de Sinais junto a todos os alunos matriculados em salas de aulas regulares inclusivas - ouvintes e com surdez -, Melina também destaca a necessidade de um trabalho de acompanhamento do aluno com surdez por profissionais especializados, em horário diferente de sua escolarização, para o atendimento mais específico de suas dificuldades, também chamadas por ela de “carências”.

A professora de Língua Portuguesa justifica essa necessidade tendo em vista seu desconhecimento acerca da Língua Brasileira de Sinais e a inexistência do serviço de Intérprete da língua em sala de aula regular. Melina acredita que o trabalho do Intérprete da Língua Brasileira de Sinais é essencial e também contribuiria para melhor difusão da língua em toda comunidade escolar o que, conseqüentemente, levaria à extinção, a longo prazo, deste profissional em sala de aula. Nos pré-indicadores abaixo, esse pensamento pode ser observado:

35 - *Eu vejo assim: que o aluno ele poderia ter, num momento, um acompanhamento com profissionais que trabalhassem as dificuldades dele, justamente na questão que, enquanto eu, por exemplo, eu como professora que não domino Libras. Então, pra que ELE/E, como NÃO TEM, HOJE, não tem o Intérprete/Então, eu acho assim: que ele deveria ter um segundo momento, justamente, para suprir essas carências.*

25 - *NÃO TEM ((Intérprete de Libras)). Essa é a nossa dificuldade. Não tem. Porque se tivesse, no ato, no momento que eu estava, em que eu*

*estivesse transmitindo o conteúdo, apresentando o conteúdo, a minha preocupação em relação a Raphael, já diminuía MAIS, aquela preocupação. Por quê? Porque eu sabia que tinha alguém repassando pra ele. Numa dúvida, aquela pessoa poderia me perguntar e eu esclarecia RAPIDAMENTE.*

*27 - Eu acho que é necessário, HOJE, Intérprete em sala de aula para que aquele aluno aprenda.*

*26 - Eu acho assim, que deveria ter um Intérprete ((de Libras)) que, no FUTURO, talvez, como eu falo, assim com a prática, até a gente iria aprender e ser uma coisa bem natural ((a aquisição da Libras por todos)). Então, aprender seria natural ao ponto de, talvez, no FUTURO já não ser tão necessário.*

Diante das colocações apresentadas, novamente, percebemos a inquietação e a preocupação de Melina em relação à formação escolar do aluno com surdez. Ao afirmar que o apoio especializado para o aluno com surdez deveria ser em seu contraturno - o qual ela chama de “segundo momento” -, torna-se claro que a professora acredita na proposta da inclusão e que, portanto, defende que o aluno com surdez deve ser escolarizado junto dos alunos ouvintes.

Lembramos que no grupo destes profissionais para o atendimento especializado do aluno com surdez está o professor de Atendimento Educacional Especializado que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)<sup>57</sup>, é o profissional da Educação Especial que deverá desenvolver um serviço que contribua para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Desta forma, dentre suas diversas atribuições, o profissional deverá desenvolver atividades articuladas com o ensino comum, porém, divergentes das que são realizadas em sala de aula regular, devendo complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, uma vez que é um profissional que não substitui a escolarização do aluno com deficiência, mas que conduz e facilita este processo.

No caso de alunos com surdez, o especialista deverá ter como objetivo “o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva” (*ibidem*, p. 10). Endossando a ideia de Melina de que o aluno com surdez deve receber suporte e apoio especializado no contraturno, este documento estabelece que o Atendimento Educacional Especializado “deve ser

<sup>57</sup> Documento elaborado para orientar os sistemas de ensino a atenderem às necessidades educacionais especiais dos alunos público-alvo da Educação Especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas escolas regulares. Desta forma, o objetivo da elaboração deste documento foi garantir o acesso, a participação e a aprendizagem destes alunos na escola regular.

realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (*ibidem, op. cit.*).

Ainda sobre este aspecto, o [Decreto nº 5.626](#) (BRASIL, 2005), em seu artigo 22, inciso 2º, determina que:

Os alunos têm o direito à *escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado* para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. (grifo nosso).

Por reconhecer a existência de necessidades educacionais específicas no aluno com surdez -, mas também por considerar que este aluno é capaz de aprender, Melina menciona como fundamental o atendimento por profissionais especializados.

A professora tem a expectativa de que o acompanhamento do aluno por profissionais especializados poderia diminuir as barreiras vivenciadas por ele, em decorrência de sua deficiência, sobretudo no âmbito da comunicação, tendo em vista ela, professora de Língua Portuguesa, não dominar a Língua Brasileira de Sinais nem ter em sala de aula regular o serviço de interpretação que, para ela, é capital, pois viabilizaria sua comunicação com o aluno e, obviamente, contribuiria em seu processo de apropriação do conhecimento sistematizado. Aqui, fazemos referência ao seguinte pré-indicador:

35 - *Um acompanhamento com profissionais que trabalhassem as dificuldades dele, justamente na questão que, **enquanto eu, por exemplo, eu como professora que não domino Libras.***

As partes em negrito nos fazem entender que a professora de Língua Portuguesa, por desconhecer a legislação, coloca-se no papel de aprender a Língua Brasileira de Sinais. A sua visão é de que, como professora de sala de aula regular inclusiva, deveria dominar esta língua para desenvolver melhor sua prática.

Diante disto, é oportuno esclarecermos que, no que tange à inclusão de alunos com surdez, a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) o qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais “como meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002, p.1) e estabelece às pessoas com surdez o direito à educação bilíngue, modelo de educação que incorpora ao contexto educacional a presença e prática de duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1) do sujeito com surdez e a Língua Portuguesa na



modalidade escrita como segunda língua (L2), sendo a primeira o arcabouço para a aprendizagem da língua majoritária entre os ouvintes.

No entanto, a mesma legislação estabelece que, para que a acessibilidade linguística do aluno com surdez seja garantida, é indispensável a contratação de um Intérprete da Língua Brasileira de Sinais. Desta forma, é possível compreendermos que não é responsabilidade do docente de Língua Portuguesa ou de qualquer professor de outra disciplina desenvolver sua prática em sala de aula recorrendo ao uso da Língua Brasileira de Sinais, conforme podemos observar abaixo:

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, *as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.*

§ 1º O profissional a que se refere o caput atuará:

- I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;
- II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e
- III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino. (grifo nosso)

Ainda em relação ao Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, Melina acredita que, além de contribuir para a eliminação das dificuldades de comunicação com o aluno com surdez, este profissional também possibilitaria tanto às pessoas com surdez quanto às ouvintes de toda a comunidade escolar o aprendizado de uma nova língua.

Portanto, com a parceria deste profissional, Melina acredita que conseguiria perceber melhor as dificuldades e dúvidas do aluno com surdez, o que nos faz entender que a professora sabe qual é o papel do Intérprete da Língua Brasileira de Sinais e não atribui ao profissional atividades que são especificamente suas como, por exemplo, dirimir as dúvidas do aluno com surdez e responsabilizar-se pelo seu aprendizado. Ou seja, Melina entende que o papel do Intérprete da Língua de Sinais é repassar aquilo que está sendo dito, mas que cabe a ela esclarecer as dúvidas curriculares do aluno com surdez. Sobre isto, a Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010), em seu artigo 6º, determina que, dentre as atribuições do Tradutor e Intérprete no exercício de suas competências, está:

- I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares.

Entretanto, é importante destacarmos que, para que a inclusão de alunos com surdez aconteça, não basta apenas o reconhecimento e a aceitação da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial e o direito à educação bilíngue. Essas iniciativas não constituem, por si só, a solução para os problemas decorrentes da inclusão de alunos com surdez na escola regular, nem representam um caminho para a construção de uma política de respeito às identidades dos sujeitos com surdez. Muito mais importante que essas iniciativas, os sentidos constituídos pelos professores sobre essa alternativa educacional apresentam também grande importância, pois podem, quando negativos:

Constituir uma ferramenta conservadora e politicamente eficaz para reproduzir uma ideologia e uma prática orientada para o monolinguismo: utilizar a primeira língua do aluno para “acabar” rapidamente com ela, com o objetivo de “alcançar” a língua oficial. (SKLIAR, 2013, p. 10).

Ainda em relação a isso, Lodi e Lacerda (2009, p. 15) argumentam que a escola precisa “garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo”. Lamentavelmente, diferente disto, o que ocorre em geral, como afirma Karnopp (2012, p. 225) é que “a própria escola não reconhece a situação bilíngue do surdo e rejeita de forma intolerante qualquer manifestação linguística diferente, tratando muitas vezes os alunos surdos como **deficientes linguísticos**”.

Em seu discurso, Melina também faz referência à sua necessidade de estabelecer uma comunicação eficiente com o aluno com surdez, o que lhe possibilitaria um melhor desenvolvimento pedagógico e ajudaria na apreensão por parte do aluno do conhecimento produzido em sala de aula. Além disso, e não menos importante, a professora destaca a carência de materiais visuais para o desenvolvimento das atividades junto ao aluno com surdez e demonstra grande insatisfação por não disponibilizar destes recursos. Por conta desse fator, alguns momentos foram angustiantes, tanto para ela quanto para o aluno com surdez, considerando-se a vontade que o aluno tinha de participar de todo o processo

educacional, inclusive da etapa de avaliação, conforme podemos observar nestes pré-indicadores:

50 - ***Eu precisava ter uma linguagem para me comunicar com ele, uma atividade VISUAL que ele pudesse VER e, infelizmente, eu não tinha esse material. Não vou mentir. Eu não tinha esse material. É tanto/Eu já falo das provas que ele pegava as provas e era uma angústia pra ele e uma (angústia) pra mim. Era uma angústia dos dois lados/Que ele queria responder. Eu, realmente, não tinha nem tenho esse material para ensinar.***

57 - *Hoje, a nossa realidade, a nível de cidade, nós damos aula com livro, quadro e pincel. Então, **SE nós também tivéssemos na nossa sala de aula à disposição uma sala, até para os alunos que nós temos como “normais”, se a gente pudesse projetar imagens, ajudaria muito. Eu poderia, eu estando numa sala de aula, com um data show. Então, você usaria o recurso já visual e já daria até mesmo, mesmo eu não tendo esse conhecimento de Libras, mas na minha comunicação diária, daria para mostrar e, se ele não pegar cem por cento, mas ele ia adquirir alguma base, alguma coisa. Ajudaria muito.***

Entendemos que, ao se posicionar assim, Melina reconhece não dispor de uma língua comum com o aluno com surdez que possibilitasse sua comunicação com ele e, conseqüentemente, que viabilizasse o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Além disso, a colaboradora da pesquisa ratifica as reais condições em que se encontra a educação no Brasil, inclusive em seu município, onde o livro didático, o quadro branco e o pincel são, basicamente, os únicos recursos disponíveis para o professor da educação básica desenvolver suas atividades em sala de aula. Até mesmo um equipamento como um projetor de multimídia, por exemplo, ainda não é de acessibilidade fácil para todo professor.

De acordo com o artigo 2º, capítulo I, do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), a pessoa com surdez “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais”. Por ter consciência disto, Melina afirma que o uso de materiais e recursos visuais não implicaria na solução de todos os problemas do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em salas inclusivas de alunos com surdez, mas entende que estes recursos poderiam facilitar notavelmente a interação com o aluno com surdez, além de corresponderem a melhores condições para o trabalho pedagógico tanto para este aluno quanto para os demais. Sobre esta necessidade, Honora (2014, p. 107) atesta a ideia de Melina ao afirmar que as “atividades com recursos visuais devem ser exploradas, visto que é através da visão que se dará grande parte das aprendizagens dos alunos com Surdez.”

Ainda nestes pré-indicadores, percebemos que Melina não apresentou a consciência de que a responsabilidade de busca de conhecimentos para a produção/confecção de materiais visuais para o uso em sala de aula junto ao aluno com surdez é uma iniciativa que deve ser dela, enquanto professora de Língua Portuguesa e não de outro profissional da escola. Ao invés de ir em busca de conhecimento e/ou ajuda, Melina permanece presa ao sentimento de lamento por não dispor dos materiais específicos, e opta pelo caminho inverso de colocar-se como despreparada para produzi-los.

Mesmo inserida no atual contexto de constantes mudanças, é perceptível a ausência da consciência de Melina de que a pesquisa “faz parte na natureza da prática docente” (FREIRE, 1996, p. 14) o que leva a professora a entregar-se aos sentimentos de angústia e frustração por viver, junto ao aluno com surdez, momentos críticos como, por exemplo, as aplicações de provas. Assim, a avaliação representava um instrumento de desequilíbrio emocional para Melina e para o educando com surdez, quando, na realidade, deveria corresponder a um momento de construção do conhecimento.

Entretanto, na segunda entrevista que correspondeu ao segundo momento de interação, ao ser questionada sobre o que faria diferente em sua prática, caso novamente tivesse a oportunidade de ter em sala de aula um aluno com surdez, Melina revela ter desenvolvido a consciência de que, enquanto professora, tem o papel de ir em busca de caminhos que favoreçam o aprendizado do aluno com surdez. De acordo com a professora, estar novamente diante desta realidade seria diferente e corresponderia a um momento de busca de conhecimento, de formas que a aproximassem mais ainda do aluno com surdez para, de fato, ser uma oportunidade de atender às necessidades específicas do educando. O que nos permitiu chegarmos a esta conclusão foram os pré-indicadores abaixo:

**68 - Hoje, eu buscaria outras fontes, outros meios que pudessem me ajudar a chegar MAIS AINDA perto DELE, do aluno. Eu buscaria atividades mais apropriadas para as dificuldades dele, que pudessem diminuir as dificuldades dele, eu buscaria esta estratégia. E, também a ajuda de um Tradutor ((Intérprete de Libras)) que pudesse nos auxiliar nessa questão.**

**69 - Não. Eu não tinha tanto acesso, eu não conhecia, eu não tinha. Então, eu não usei. Mas, se eu tivesse a chance mais uma vez de trabalhar ((em salas inclusivas de aluno com surdez)) eu, realmente, procuraria caminhos, procuraria meios justamente para não repetir isso: de usar um planejamento só para toda a turma, sabendo que tinha**

***um aluno que precisaria de um planejamento diferente, de uma atividade diferente.***

Consideramos esta tomada de consciência como um aspecto muito importante em nossa pesquisa, sendo, para nós, resultante da intervenção que realizamos no desenvolvimento da investigação. Importante enfatizarmos que, quando realizamos a segunda entrevista, já havia ocorrido a contratação do profissional Intérprete da Língua Brasileira de Sinais o que, a nosso ver, também contribuiu para que Melina pudesse mudar seu pensamento e entender que ela poderia fazer diferente. Entendemos que este profissional correspondeu para Melina como uma referência, um apoio, como alguém que - em meio às dificuldades que ela pudesse sentir - poderia ser um suporte para ela.

Ainda sobre avaliação, Melina afirma sobre a necessidade da escola desenvolver novas práticas de ensino que incluam alunos com surdez, inclusive nos seus processos avaliativos. A professora também destaca que o processo não se resume a um momento único nem pode ser realizado somente através de uma prova escrita. Portanto, o processo deve considerar as evoluções que o aluno possa apresentar em todos os aspectos, como assiduidade e interesse e não somente pelo nível de apreensão de conteúdos programáticos, conforme podemos verificar abaixo:

***56 - Se a escola vai desenvolver uma nova prática, uma nova maneira de incluir aquele aluno, através de novas práticas, COM CERTEZA, vão nascer também novas práticas de avaliação [...]. E eu vejo assim que essa maneira vai de acordo com a nova prática. Se eu desenvolver uma nova maneira de ENSINAR o conteúdo, de ensinar verbo, substantivo/Se eu desenvolver essa nova prática de ensinar, consequentemente, eu vou ter uma nova maneira também de avaliar aquele aluno pelo que ele aprendeu que pode ser de maneira escrita, mas que pode ser também no geral: interesse dele, assiduidade.***

Ao fazer esta afirmativa, a professora colaboradora da pesquisa demonstra seu entendimento de que a avaliação da aprendizagem de um conteúdo pode se dar de várias formas e não somente através da prova escrita. Mesmo sem conhecer a legislação que assegura os direitos das pessoas com surdez em relação a como deve ser o processo de avaliação destes alunos, Melina tem a consciência de que a prática de avaliação usada por ela não é capaz de revelar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com surdez, sendo então, um processo injusto que só prejudica o aluno. Por isso, a docente salienta sobre a necessidade

do aluno com surdez ser avaliado de forma diferenciada, de uma maneira que se possa se verificar, de fato, o que ele aprendeu.

Além disso, Melina enfatiza também que o processo avaliativo deve considerar o conhecimento apreendido pelo aluno com surdez e todo e qualquer avanço que o educando possa apresentar e não somente aquilo que deveria ter apresentado, como um parâmetro fixo, um nível a ser alcançado por todos, independente de suas particularidades.

Sobre isto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca que:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. (BRASIL, 2008, p. 11).

Importante também dizermos que esta mesma legislação determina que:

No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (BRASIL, 2008, p. 11).

Ainda sobre o processo de avaliação do aluno com surdez, é mister enfatizarmos que, segundo o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005, artigo 14), as instituições federais de ensino devem:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa.

Desta forma, entendemos que o pensamento de Melina é de que a forma como atualmente o processo avaliativo é desenvolvido nas escolas inclusivas de alunos com surdez não corresponde a uma prática que inclua efetivamente estes alunos. Para a professora, uma forma ampla de avaliar o aluno com surdez em que todo e qualquer avanço do educando fosse considerado estaria, de fato, contribuindo para a sua inclusão na sala de aula regular. Isso evidencia em Melina a

presença do sentimento de esperança de que a inclusão do aluno com deficiência - parâmetro educacional que visa o reconhecimento, o respeito e a atenção às especificidades - é possível e deve acontecer em todos os aspectos, inclusive durante o processo avaliativo.

Com tudo isso, percebemos que a professora se coloca aberta e desejosa de usar novas metodologias para o ensino de Língua Portuguesa em salas inclusivas de alunos com surdez, significação constituída pela professora que muito contribui para o processo inclusivo deste aluno. Sobre isto, Mantoan (2006) destaca que o paradigma da inclusão exige toda uma modernização e reestruturação da qualidade de ensino da maior parte das escolas, sobretudo as de nível básico, no que diz respeito às suas atuais práticas pedagógicas, metodologias de ensino e aprendizagem para que, de fato, a educação seja para todos e para que se abra espaço para o pleno exercício da cidadania.

Ao indagarmos Melina sobre os aspectos que ainda precisavam melhorar para que a inclusão acontecesse de forma mais efetiva, a professora aponta a necessidade da ocorrência de algumas mudanças e medidas. Entre elas, a docente colaboradora da pesquisa destaca que, em seu ponto de vista, o poder público - a quem é atribuído o dever de administrar os recursos financeiros do povo - tem condições e possibilidades de desenvolver ações mais significativas e contínuas como, por exemplo, ampliação dos recursos existentes na escola para que as necessidades dos alunos com surdez sejam supridas. Porém, para a professora, faltam políticas públicas mais incisivas e mais firmes.

Além deste aspecto, Melina também aponta para a necessidade da participação mais efetiva da família no processo de inclusão de alunos com surdez. Na opinião da professora, a família se sentiria mais fortalecida e motivada a matricular o aluno com surdez na escola regular, caso o poder público investisse mais na educação dos educandos em questão. Abaixo, podemos observar as colocações de Melina:

38 - A gente sabe que **FALTA a boa vontade dos governantes, de um trabalho mais sério, de um trabalho mais CONSISTENTE em relação a isso, que é o ponto que nós estamos vendo. Então, precisa isso mesmo. Um trabalho mais/Pode? PODE. Tem condições? TEM. Tem muita condição. Então, eu vejo assim, que falta um pouco de boa vontade ((dos governantes)).**

40 - **Se A FAMÍLIA se unisse à escola e os nossos representantes que são os detentores do financeiro porque não adianta você querer sem você ter o financeiro. Então, se os nossos representantes, se eles**

*tiverem essa boa vontade unindo a família, a escola, com certeza, eu acredito que, no futuro, principalmente os nossos representantes, os nossos governantes.*

*41 - Se os nossos governantes investirem nessa questão de melhorar a escola e PREPARAR a escola pra o aluno com surdez, a família também vai se sentir MOTIVADA a colocar o filho na escola. Então, coisa que não é só também só um lado. Tem que ter família, escola e os nossos governantes.*

Ao fazer estas afirmações, Melina revela seu entendimento de que o poder público tem condições de viabilizar e possibilitar a inclusão e evidencia, mais uma vez, a sua crença e convicção na proposta da inclusão de alunos com surdez na escola regular.

Percebemos também que, para ela, a educação não é responsabilidade única da escola, mas que cabe também ao poder público e à família o papel de garantir a educação do aluno com surdez. Por isso, destaca a importância da participação ativa destas duas instâncias para que a inclusão se efetive com pleno êxito. Sobre este pensamento de Melina, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), no capítulo III, artigo 25, estabelece que:

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

Ainda, a LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996), em seu artigo 6º, determina que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental”.

Por expressar ser uma cidadã reflexiva e crítica, Melina é cônica de que existe a necessidade de melhorias, de maior investimento na educação das pessoas com deficiência, por perceber, na prática, a ausência de recursos para realizar a educação satisfatória.

Porém, destacamos que, para que a inclusão de alunos com surdez aconteça, Melina parece atribuir uma grande responsabilidade de melhoria ao poder governamental, conforme pode ser observado no seguinte pré-indicador: “*porque não adianta você querer sem você ter o financeiro*”. O discurso de Melina nos permite a compreensão de que a professora entende que, para que a inclusão aconteça, é imprescindível que o poder público exerça eficientemente seu papel, possibilitando financeiramente as ações educacionais inclusivas. Entretanto,



reconhecemos que Melina também compreende seu papel nesta nova perspectiva de educação, enquanto professora.

Sobre esta questão, importante dizermos que o papel do professor dos dias atuais (além de pedagógico, é também político e social) é de luta pelo reconhecimento das especificidades dos alunos, ajudando-os a descobrirem maneiras singulares de lidar com o conhecimento, por suas emancipações, de modo que sobrepujem suas situações de desvantagem, sobretudo linguísticas, pois de modo geral, não lhes é assegurado e, muitas vezes, nem mesmo o direito a Intérprete da Língua de Sinais em sala de aula, conforme determina a lei.

Destacamos também que o professor deve ser um agente transformador de realidades, mudando as relações discriminatórias, através da valorização da pluralidade social do espaço escolar como matéria-prima da aprendizagem, contribuindo, assim, para o sucesso da erradicação da cultura de violência velada, latente e simbólica, para a eliminação da negação das identidades, das singularidades e das histórias de cada sujeito, ainda tão produzidas na escola.

Nesse sentido, enfatizamos como muito importante o fato de Melina ter consciência de que o aluno com surdez apresenta necessidades educacionais específicas. Analisando o discurso da professora, percebemos que ela compreende que a aprendizagem do aluno com surdez é possível desde que haja a utilização de novos recursos, apoios, novas estratégias de avaliação, a presença do Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, em sala de aula regular, o maior envolvimento da família com a escola e a execução de medidas fundamentais como o investimento dos governantes na educação.

Salientamos que, ao fazermos uma análise do discurso de Melina, não tivemos a presunção de apontarmos os problemas existentes na prática da professora nem tampouco tivemos o objetivo de resolvermos os problemas que emergem da realidade de ensinar Língua Portuguesa em salas inclusivas de alunos com surdez. De todo modo, esperamos que, com os resultados e aspectos obtidos na investigação, tenhamos contribuído para aclarar a realidade atual da situação de inclusão destes alunos, no município de Aracati.

Na realidade, acreditamos que o processo de desenvolvimento da pesquisa tenha funcionado para Melina como uma espécie de ponto de partida, e um caminho para suas ações. Acreditamos também que o processo da pesquisa tenha sido um incentivo para a professora colaboradora da pesquisa para a

idealização de futuros planos e decisões para a construção e implementação de novas práticas pedagógicas significativas no que concerne à educação de alunos com surdez, sob uma perspectiva de educação que abandone práticas pedagógicas equivocadas e veladas de exclusão, ainda muito presentes em nosso país, inclusive no município de Aracati.

E não somente isso, também desejamos que a pesquisa, aqui apresentada, possa contribuir para que Melina e todos aqueles que tiverem acesso a esta investigação desenvolvam a consciência de que ser educador é, antes de tudo, ser agente social de transformação das desigualdades sociais, alterando assim, os objetivos da prática educativa para que os alunos, ao chegarem à escola com suas histórias e marcas de vida, conforme cita Dayrell (1996 *apud* GUSMÃO, 2000, p. 22), “resignifiquem o mundo escolar através dessas relações, trazendo assim, para dentro dos muros da instituição aquilo que constantemente lhes é negado: suas histórias, sua cultura e seus mundos”.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A diversidade humana constitui característica inerente, indissociável e intrínseca à composição de qualquer sociedade. Por trazer a multiplicidade de características dos indivíduos, de acordo com a perspectiva adotada em nossa investigação - a Psicologia Sócio-Histórica -, através das mediações sociais, essa diversidade é um fator positivo uma vez que proporciona aos sujeitos, na construção de sua subjetividade, a apropriação da cultura e de novas características, tornando-o único e singular, sem deixar de ser plural, em sua realidade social.

Assim sendo, ao falarmos sobre diversidade, não poderemos desconsiderar o contexto histórico de desigualdades e de lutas de vários povos e de grupos sociais minoritários de nossa sociedade nos quais, dentre eles, estão as pessoas com deficiência, reconhecidamente prejudicadas no decurso da civilização, com a negação absoluta de seus direitos, sofrendo toda espécie preconceitos e desfavorecimentos por várias gerações. Até mesmo as transformações ocorridas em nossa sociedade, desde a Revolução Industrial, passando pela globalização, o

avanço das tecnologias e da medicina tiveram como consequência reflexo direto em nossa cultura, aumentando assim, as já aviltantes desigualdades sociais.

Considerando particularmente o âmbito da educação e, conforme discutido no segundo capítulo desta investigação, constatamos que, por um tempo demasiadamente longo, indivíduos que apresentavam características diferentes do modelo do aluno socialmente instituído e considerado convencionalmente como “normal”, experimentaram episódios de exclusão em seus processos educacionais e foram deixados à margem do conhecimento escolar.

No entanto, na década de 1990, após a constatação de que a prática da Educação Especial em seu antigo formato e, posteriormente, que a integração escolar eram modelos que só cooperavam com a segregação, se deu uma nova reflexão que levou à elaboração de novas políticas públicas em relação à questão educacional. A partir de então, o sistema educativo passou por importantes e significativas mudanças, dando-se início a um longo e paulatino movimento de inclusão escolar, quando os debates sobre os direitos humanos e o reconhecimento de suas diferenças, o direito à educação para todos e a completa extinção das desigualdades se tornaram questão de primeira ordem.

Iniciaram-se assim, em todos os âmbitos da sociedade, ações voltadas para dirimir qualquer expressão de preconceito e aumentar a visibilidade da potencialidade das pessoas com deficiência. Uma das principais instituições sociais a fazer isso, sob o imperativo da lei e em cumprimento aos dispositivos legais, foi a escola. A partir daí, passou-se a se perceber um notável aumento de matrículas de alunos com deficiência.

Importante destacarmos que o processo de inclusão escolar de alunos traz em seu bojo sérias exigências, implicações e reajustes pedagógicos, um novo papel e uma nova função social para a escola que é valorizar as diferenças de cada ser humano em todo o seu aspecto holístico, transcendendo os fatores biológicos e considerando toda sua dimensão histórica e social, os quais trazem consigo diferentes histórias de vida, construtoras do modo de ser de cada um, assim como suas possibilidades de aprender.

A partir desta realidade objetiva e de nossa observação do crescente número de alunos na escola regular, sobretudo de alunos com surdez, fomos impulsionados a realizar esta investigação, a qual teve como objetivo apreender os movimentos de significação de uma professora de Língua Portuguesa acerca do

processo de ensino-aprendizagem da referida língua a alunos com surdez incluídos na escola regular.

Desse modo, neste breve capítulo, retomaremos os aspectos que julgamos mais pertinentes e que atendem à questão norteadora de nossa pesquisa. É importante lembrarmos que estes aspectos não encerram a discussão da temática. Na realidade, o que apresentamos corresponde apenas a uma aproximação das zonas de sentido do sujeito de nossa pesquisa.

Visando encontrarmos respostas para o objetivo traçado da pesquisa, tomamos o discurso de Melina como nosso material empírico, o qual nos serviu para o desenvolvimento do movimento analítico-interpretativo das significações constituídas pela professora colaboradora da pesquisa acerca do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa a alunos com surdez incluídos na escola regular.

No processo, chegamos aos três núcleos de significação, apresentados no capítulo anterior, nos quais desvelamos as perspectivas da professora de Língua Portuguesa em relação à educação do aluno com surdez, suas dificuldades, sentimentos e estratégias de ensino diante da realidade vivida - experiência que, para ela, é uma oportunidade de crescimento e de aprendizagem. Por fim, apresentamos uma clarificação dos elementos apontados por Melina como mediadores da relação entre o aluno com surdez e a aprendizagem da Língua Portuguesa.

O primeiro aspecto que destacamos nesta pesquisa é que, ao fazer muitas considerações positivas em relação ao aluno com surdez e, ao reconhecer suas inúmeras qualidades - como, por exemplo, motivação para aprender, assiduidade e sua afetividade -, percebemos que Melina valoriza profundamente o educando e compreende que a deficiência não lhe constitui um impedimento para a sua aprendizagem.

Esta forma de pensar, a nosso ver, é distinta e contribui substancialmente para que a inclusão, de fato, aconteça. Entendemos que é somente esvaziado de preconceito e firme na convicção de que o educando com surdez pode aprender - assim como qualquer outro aluno que não tenha nenhuma restrição física - é que o professor poderá desenvolver um trabalho pedagógico inclusivo. Ainda, é importante lembrarmos que as dificuldades para aprender enfrentadas por um aluno com

surdez não são decorrentes de sua deficiência em si mesma nem mesmo é por causa de aspectos cognitivos.

Na realidade, os obstáculos do processo de aprendizagem destes alunos, em geral, estão associados à falta de acessibilidade linguística. Ou seja, a ausência de uma comunicação eficiente, sendo atualmente, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) o meio legal de comunicação e expressão estabelecido pela Lei nº 10.436, a qual, em seu artigo 1º estabelece que esta língua é “o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria” de “transmissão de idéias e fatos”. (BRASIL, 2002).

Destacamos também como relevante na pesquisa, o fato de Melina ter constituído sentidos para a importância de aproximar-se do aluno com surdez e, mesmo que de forma rudimentar, estabelecer comunicação com ele. Esta atitude permitiu-lhe conhecer melhor o educando, suas habilidades já desenvolvidas como também suas maiores dificuldades. Diante do obstáculo de conseguir se fazer entender e de compreender o aluno com surdez, visto a ausência de uma língua em comum aos dois, Melina demonstrou um esforço excepcional para comunicar-se, fator que consideramos bastante positivo e essencial para o desenvolvimento do educando, como também para constituição profissional e pessoal da própria professora, pois, de acordo com a abordagem adotada na investigação, é na interação, sobretudo por meio da linguagem, que o indivíduo se apropria da cultura e, portanto, desenvolve seu psiquismo. A respeito disto, enfatizamos que é somente convivendo e interagindo com alunos com surdez que a escola, especificamente Melina, poderá desenvolver estratégias para que o fazer pedagógico seja, de fato, inclusivo.

Vale lembrarmos que não existem receitas prontas nem manuais que tragam metodologias de ensino que sirvam de modelo a seguir. Conforme já mencionamos, é preciso que o professor re-signifique seus sentidos e se aproprie do poder de agir como protagonista da realidade de ensinar Língua Portuguesa em salas inclusivas de aluno com surdez.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de Melina ter o fenômeno psicológico da inteligência como uma aptidão natural a qualquer ser humano, enquanto que, de acordo com a concepção sócio-histórica em Psicologia, é necessário que o indivíduo interaja e se aproprie da cultura para que os fenômenos psicológicos - como é o caso da inteligência - se desenvolvam.

Mesmo valorizando seriamente o aluno com surdez, conforme mencionamos acima, a professora acredita no sofrimento vivido por ele em virtude da exclusão que, lamentavelmente, ainda experimenta em nossa sociedade e por conta das dificuldades que, para a professora, a própria deficiência impõe ao discente. A nosso ver, esta concepção de Melina desvela uma forma de preconceito e, até mesmo, coloca-a em contradição em relação à sua fala anterior de que a deficiência não corresponde a um obstáculo para a aprendizagem do aluno com surdez.

Tendo em vista a realidade vivida pelo aluno com surdez, Melina considera a deficiência como uma condição desfavorável que torna o indivíduo frágil e indefeso, visão que também revela seu preconceito em relação a estas pessoas. Para minimizar isso, constatamos nos movimentos de significações da professora que o acolhimento pedagógico constituiu para ela uma estratégia para compensar as falhas de todo o sistema educativo em não garantir o aprendizado satisfatório do educando específico. Por pensar assim, a professora teve a solicitude em despertar nos demais alunos a consciência da necessidade do respeito e apoio para com o aluno com surdez.

Tal atitude de Melina é louvável, pois, aceitar as diferenças dos alunos com surdez é a atitude inicial e fundamental para o efetivo processo de inclusão. Na realidade, observamos que barreiras atitudinais não corresponderam obstáculos vividos pelo aluno com surdez no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Apesar de Melina reconhecer a importância da inclusão das pessoas com surdez e que, em nossa sociedade, inclusive na escola, existe a tentativa de incluir estes alunos, a professora compreende que a prática de mais ações e a provisão de recursos ainda são necessários para que a inclusão venha a ser uma realidade.

Observamos que, dos muitos recursos e adaptações necessários a uma escola que inclui alunos com surdez, havia na escola de Melina apenas o Atendimento Educacional Especializado. No entanto, é necessário enfatizarmos que se trata de um serviço da Educação Especial que tem somente papel complementar e/ou suplementar e nunca substitutivo da escolarização dos alunos que constituem público-alvo do serviço: alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades ou superdotação.

Desta forma, a presença da professora de Atendimento Educacional Especializado na escola de Melina não pôde, isoladamente, contribuir para avanços no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa do aluno com surdez. Além disso, a realidade é que, apesar das políticas públicas e da vasta legislação que orientam o serviço de Atendimento Educacional Especializado, podemos constatar que muitos dos profissionais lotados nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) não estão, de fato, preparados para o exercício da função e, evidentemente, pouco podem contribuir para o pleno desenvolvimento do aluno.

De acordo com as diretrizes, o professor de Atendimento Educacional Especializado deverá desenvolver atividades junto ao aluno com surdez em três momentos didático-pedagógicos: Atendimento Educacional Especializado de Língua Brasileira de Sinais, Atendimento Educacional Especializado em Língua Brasileira de Sinais e Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa na modalidade escrita. Porém, é importante ressaltarmos que a forma como o serviço deve ser ofertado, no contraturno, não substitui nem pode atender à necessidade de escolarização do aluno com surdez.

Em todo o discurso de Melina, percebemos o quanto a professora acredita que a inclusão é positiva e considera este modelo de educação como o mais adequado às pessoas com surdez. Porém, por ser uma profissional crítica, destaca veementemente a necessidade de que se adotem medidas mais efetivas e práticas para que o trabalho com alunos com surdez em sala de aula regular seja verdadeiramente satisfatório.

Com pesar, observamos que, apesar de Melina acreditar na inclusão de alunos com surdez e defender esta proposta educacional como modelo adequado para estes alunos, não constatamos de fato um trabalho pedagógico de equipe na escola em que a professora está lotada, de modo que a realidade do aluno com surdez fosse compartilhada com todos os professores e, a partir disso e do esforço coletivo nascessem às soluções para o suprimento das necessidades inerentes a este educando. Importante dizermos que, no planejamento, não deveria haver a mais leve ideia de se elaborar um currículo diferenciado nem mesmo empobrecido, visando alcançar especificamente o aluno com surdez. Antes, qualquer adaptação curricular deveria ser desenvolvida em consideração e em resposta à diversidade existente na sala de aula de Melina.

A professora destaca ainda a importância que dá à interação do aluno com surdez com os demais alunos que não têm a deficiência, de modo que seu desenvolvimento ocorra de forma mais plena e gratificante. Entretanto, por acreditar que a escola regular ainda não disponha de uma estrutura suficiente que atenda às necessidades e especificidades dos alunos com surdez, Melina concretiza, em seu fazer pedagógico - inclusive em seu planejamento que considera apenas os alunos com surdez -, a significação de que a escolarização destes alunos deveria acontecer na escola especial e, se potencializar como um trabalho paralelo, sem que estes alunos se distanciem integralmente da escola regular. A professora justifica essa percepção com o argumento de que a escola regular ainda não desenvolve atividades pedagógicas que considerem as particularidades e limitações do aluno com surdez. Isso nos evidencia que o processo educacional do aluno foi dificultado, cabendo, portanto, a ele, e somente a ele, resignar-se e adaptar-se ao modelo educativo estabelecido em sua sala de aula.

Outro aspecto de destaque que observamos na investigação é que, para Melina, a escola regular já desenvolve sutis ações inclusivas. Porém, considerando todo o processo de escolarização, constatamos que estas ações se resumem apenas aos primeiros passos, como a aceitação das diferenças e o acolhimento do aluno com surdez. Contudo, Melina revela que, visto a escola não estar, com efeito, capacitada para compreender e atender às necessidades do aluno com surdez, não acredita que se garanta o amplo desenvolvimento das funções psicológicas superiores e indispensáveis ao crescimento do indivíduo, como a leitura e a escrita.

Diante disto, percebemos como é fundamental refletirmos sobre matrícula do aluno com surdez na escola regular, sem que, na prática, suas especificidades sejam realmente levadas em consideração no momento do planejamento, de modo que este aluno também se beneficie do processo pedagógico.

A nosso ver, esta conduta corresponde a uma forma cruel de perpetuar permanentemente a exclusão de pessoas e aliená-las de seu papel social. Aliás, tal praxe corresponde a uma maneira de exclusão ainda mais séria do que se ele estivesse numa escola especial.

Isto posto, faz-se necessário salientarmos aqui, que não defendemos o modelo de institucionalização para a educação específica. Portanto, apontamos para a necessidade de elaboração de políticas públicas mais sérias que possibilitem as escolas regulares desenvolverem um trabalho pedagógico inclusivo mais



responsável e eficaz, a partir de ações que, de fato, possibilitem ao aluno com surdez o atendimento especializado que atenda às suas especificidades, como por exemplo, a imprescindível contratação de profissionais Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais.

Ao apreendermos as significações constituídas por Melina, observamos também que, no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em salas inclusivas de alunos com surdez, a professora viveu diversas e grandes dificuldades. Consideramos que a maior delas é o fato de Melina não ter passado por formações continuadas que a capacitassem para se comunicar com o aluno com surdez e transmitir o conteúdo da disciplina por meio da Língua Brasileira de Sinais, o que causou na professora os sentimentos de culpa e de angústia.

Essas sensações negativas se acentuaram quando Melina descobriu e se surpreendeu com as habilidades de leitura e escrita já desenvolvidas pelo aluno com surdez. Na concepção da professora, a falta de domínio da LIBRAS e, portanto, a impossibilidade de se comunicar com o aluno com surdez de forma satisfatória - foi fator que impossibilitou sua contribuição na continuidade do processo educacional do aluno.

Por se tratar de uma disciplina complexa, Melina também enfrentou impedimentos nos momentos de intervenções junto ao aluno com surdez. Para a professora, a indisciplina dos alunos, a ausência de uma comunicação satisfatória que permitisse a transmissão dos conteúdos e a falta do profissional Intérprete da LIBRAS em sala de aula, inviabilizaram substancialmente seu papel de mediadora. Diante disso, podemos afirmar que, mesmo esforçando-se veementemente, Melina não logrou êxito em desenvolver um trabalho educacional inclusivo em sua sala de aula.

De todo modo, destacamos como louvável o insistente esforço e preocupação de Melina para que o aluno com surdez aprendesse e acompanhasse os demais alunos nas atividades propostas à turma, tendo em vista que, de acordo com a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, a linguagem corresponde a um instrumento de mediação que viabiliza a apropriação do conhecimento. Assim, mesmo diante dos obstáculos e da falta de acessibilidade linguística do aluno, Melina acreditava que era necessário se comunicar com o educando para que ele aprendesse.

Por último, Melina registra que a falta de contato com a família do aluno com surdez prejudicou sobremodo o avanço escolar do educando. Todas estas dificuldades gestaram em Melina sentimentos nocivos como angústia e tristeza, visto ter enraizado em si a ideia de que o mesmo direito que os alunos ouvintes têm de aprenderem, o aluno com surdez também o tem e, lamentavelmente, tal direito não lhe é assegurado.

Mesmo diante de tais sentimentos, Melina empreendeu grande esforço para superar os contratempos e muitas foram as suas tentativas de superar a si mesma e as suas próprias limitações, muito embora não tenha obtido êxito em todas elas. Além disso, outra medida que a professora optou foi a de alimentar a expectativa de que a realidade atual de muitas complexidades e contrariedades relativas à exclusão escolar podem mudar e que o fracasso escolar dos alunos com surdez poderá ser superado numa perspectiva de médio prazo. Olhar para o futuro desta forma, a nosso ver, mobiliza o professor gerando nele meios e estratégias para a conquista do sucesso. Sobre isto, Vasconcelos (2007, p.109) defende que:

Apesar de todos os limites e contradições, temos um poder; a perspectiva é começar a usar este poder de modo diferente. Ora, ter poder é ter capacidade de intervenção no real. Este é um elemento fundamental para a mudança: a emergência de possibilidades concretas para o educador assumir o papel de sujeito de transformação.

Além disso, Melina revela o valor que atribuiu à experiência, ao considerar que o enfrentamento da oportunidade lhe possibilitou crescimento e aprendizado. Podemos comprovar isto pelo fato de Melina ter se apropriado da consciência da possibilidade de superação das dificuldades decorrentes da situação. Também adquiriu a plena consciência de que sua prática não foi a mais adequada, mas que uma nova oportunidade de ter um aluno com surdez em sala de aula a levaria à busca de novos caminhos para que as necessidades do educando fossem cumpridas.

Assim sendo, acreditamos que as dificuldades relatadas por Melina, na verdade, fazem parte da realidade de muitos professores que passam pela experiência de ensinar Língua Portuguesa em salas inclusivas de alunos com surdez. Entretanto, destacamos como de grande importância seu discernimento de que outra oportunidade a levaria a adotar uma postura diferente, como por exemplo, buscar novos elementos e materiais adequados às especificidades do aluno com surdez. A partir disso, podemos perceber que Melina compreende que, para que o

processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em salas inclusivas de alunos com surdez seja efetivo, é necessário esforço pessoal e a busca de novos, ampliados e constantes conhecimentos.

Portanto, podemos concluir que a ausência anterior do entendimento de Melina de que a ela, enquanto professora de Língua Portuguesa, caberia o papel de buscar por materiais visuais e métodos de atender ao aluno com surdez, revela sua urgência de formação continuada e do aprimoramento de seus conhecimentos.

Por isso mesmo, afirmamos novamente que é somente mudando as compreensões do coletivo escolar e, a partir do entendimento de que qualquer pessoa, mesmo com algum comprometimento orgânico, poderá contribuir significativamente para a constituição da sociedade e das pessoas como um todo e também rompendo com o velho modelo escolar acompanhado das significações construídas e estigmatizadas ao longo do processo de educação a respeito do desempenho escolar dos educandos com deficiência, é que conseguiremos que a inclusão aconteça cabalmente. Somente dessa maneira, a diversidade social deixará de ser motivo de tantos conflitos que, muitas vezes, são desvelados na forma de preconceitos e como todo preconceito, infundado e descabido.

Assim, objetivamos que a investigação venha a fomentar novas discussões acerca da temática em questão de forma que inquiete, sobretudo aos educadores, sobre a necessidade de mudanças em suas formas de pensar, sentir e agir diante da inegável realidade de inclusão escolar de alunos com surdez.

É importante dizermos que o desenvolvimento da pesquisa nos proporcionou, além de uma compreensão maior acerca da educação inclusiva e seus suportes legais, um maior entendimento sobre os sentidos e significados constituídos por Melina acerca do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em salas de aula que incluem alunos com surdez.

No que se refere à inclusão de alunos com surdez, destacamos a importância de refletirmos ainda mais sobre como poderemos construir um trabalho pedagógico inclusivo destes alunos, quais suas necessidades e como poderemos superar as dificuldades, hoje ainda existentes, para que estes alunos não só sejam matriculados e permaneçam na escola, mas que também aprendam e se desenvolvam a partir da oferta de recursos e materiais necessários para a sua acessibilidade linguística, um dos maiores obstáculos, se não o maior, enfrentados

por alunos com surdez e seus professores, como podemos observar através da pesquisa.

Apontamos também para a necessidade urgente de se reavaliar como se tem dado o processo de inclusão escolar destes alunos, assim como as políticas públicas de formação continuada de professores e profissionais que atuam junto a estes educandos.

Por último, registramos nossa consciência de que os resultados e as considerações que, aqui, apresentamos correspondem apenas a uma apenas parte da realidade complexa da qual tivemos como objetivo pesquisar. Por isso e pelas limitações comuns a quaisquer pesquisas e a todo pesquisador, sugerimos que a temática e o campo de pesquisa em questão continuem sendo investigados.

Como necessidade que observamos existir, sugerimos a realização de mais pesquisas neste campo de pesquisa, que contemple um maior contingente de professores e que, assim como abordado acima, sejam organizados grupos de estudo para a discussão da realidade vivida, visando a descoberta e elaboração de medidas e de um trabalho pedagógico que atenda às necessidades dos alunos com surdez, de modo que eles venham de fato a se apropriar da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, e que, conseqüentemente, se tornem sujeitos livres e cômicos de suas escolhas. Ainda, que gozem plenamente do direito de viverem e trabalharem em nossa sociedade. Enquanto educadores, é o que devemos desejar e assegurar a qualquer indivíduo, com maiores ou menores limitações, acreditando ser direito de todos uma existência digna e proativa. E, é por isso que lutamos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. *In*: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. (Org.) **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica**: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

\_\_\_\_\_; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma Proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.

\_\_\_\_\_; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos Sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira et al. Reflexões sobre sentido e significado. *In*: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria da Graça M. (Orgs.) **A Dimensão Subjetiva da Realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. *In*: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SZYMANSKI, Heloisa. A Dimensão Afetiva na Situação de Entrevista de Pesquisa em Educação. *In*: SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

AMARAL, Lígia Assumpção Amaral. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Júlio Groppa Aquino (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ARAÚJO, Francisco Antonio Machado. **Educação com tecnologia: conectando a dimensão subjetiva do trabalho docente mediado pelas TIC's**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina, 2015.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Sílvia Maria Costa. **Atividade do professor em sala de aula: uma análise das estratégias de ensino a partir da psicologia sócio-histórica**. 2011. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, v.17, n.2, p. 37-42, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v17n2/06.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_04.02.2010/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 17, de 3 de julho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta no âmbito federal, dispositivos da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)> Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm)>. Acesso em: 02 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/alunos/leis/lei\\_diretrizes\\_bases.htm](http://www.cp2.g12.br/alunos/leis/lei_diretrizes_bases.htm)>. Acesso em: 02 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010**. DOU de 05/11/2010 (nº 212, Seção 1, pág. 4). Disponível em: <<http://deficientealerta.blogspot.com.br/2010/11/portaria-n-2344-de-3-de-novembro-de.html>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 11 de fevereiro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_b.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília DF, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12625&Itemid=860](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860)>. Acesso em: 13 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.  
DUARTE, Newton. O Significado e o sentido. *In: Coleção memória da pedagogia*, nº 2. VYGOTSKY, Liev Semionovich. Rio de Janeiro: Ediouro. São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. SP: Coleção Leitura. Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GALDINI, Veruska; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. *In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. (Org.) Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo. Editora Casa do Psicólogo, 2003.

GÓES, M. C. R.; TARTUCI, D. Alunos surdos e experiências de letramento. *In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Org.) Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Mathias Lambert. 4. ed. RJ: Guanabara, 1998.



GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez** – concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo. São Paulo: Cortez, 2014.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Org). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos, v. 23).

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; LODI, Ana Cláudia Balieiro. (Org.) A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Orgs.) **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos: Impacto na Educação Básica. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira. (Org.) **Tenho um aluno surdo, e a agora? Introdução à libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LURIA, Alexander R. **Curso de psicologia geral**: introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. Tradução de Fernando Limongeli Gurgueira. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. A inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o Debate. *In*: **Revista Integração**, Brasília, ano 7, n. 19, p. 50-57, 1997.

\_\_\_\_\_. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2001.

\_\_\_\_\_. Produção de conhecimento para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). *In*: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de. (Orgs.).

**Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **O desafio das diferenças nas escolas.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Betty. **A Dialética do Singular-Particular-Universal.** 2001. Disponível em:  
<<http://test.stoa.usp.br/articles/0016/4963/ADialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2004. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

REGO, Teresa Cristina. Ensino e Constituição do Sujeito. *In:* **Coleção memória da pedagogia**, nº 2. VYGOTSKY, Liev Semionovich. Rio de Janeiro: Ediouro. São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

REY, Fernando González. **O social na psicologia e a psicologia social.** Petrópolis: Vozes: 2004.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, n.1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. *In:* **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, julho/2000. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Processos de cultura e internalização. *In: In: **Coleção memória da pedagogia**, nº 2. VYGOTSKY, Liev Seminovich. Rio de Janeiro: Ediouro. São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.*

\_\_\_\_\_. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, 2000.

SOARES, Júlio Ribeiro Soares. **Vivência pedagógica**: a produção de sentidos na formação do professor em serviço. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 2006.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; REILY, Lucia Helena. "Companheiros de infortúnio": a educação de "surdos-mudos" e o repetidor Flausino da Gama. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set/dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a06.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

SOUZA, Suzy Vieira Março de. **Sentidos e significados constituídos pelo professor de educação infantil acerca da educação inclusiva**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 2014.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

TENOR, Ana Claudia. **A inclusão de aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 2008.

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

TURETTA, Beatriz dos Reis; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. *In: **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.*

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VIEIRA, Francileide Batista de Almeida. **O aluno surdo em classe regular: concepções e práticas dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **The History of the Development of Higher Mental Functions**. The Collected Works. N. York: Plenun Press, 1997. v. 4.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca pedagógica).

VOLNOVICH, Juan Carlos. A História da Infância. *In*: FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Tradução de Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

## APÊNDICE A - 1ª Entrevista

**Data da entrevista**: 12 de janeiro de 2015

**ENTREVISTADORA**: Queria começar pedindo para que você me falasse, de forma, livre como foi essa sua experiência de ter em sala de aula regular um aluno com surdez? O que você tem a dizer sobre essa situação de ter um aluno em sala de aula com surdez e o que ela significou para você?

**SUJEITO**: É assim, com surdez, ele ((Raphael))<sup>58</sup> não foi propriamente a minha primeira experiência. Por quê? Porque eu trabalhei antes numa outra escola em que os casos de alunos com necessidades especiais eram muito (mesmo)<sup>59</sup>. Então, eu

<sup>58</sup> As palavras e expressões encontradas entre dois parênteses correspondem a informações complementares para melhor compreensão do leitor, ditas pela professora colaboradora da pesquisa mais à frente ou atrás em seu discurso.

<sup>59</sup> As palavras e expressões que aparecem entre parênteses correspondem a trechos que não ficaram claros no áudio.

trabalhei com alunos, alguns que não escutavam, com surdez. Então, essa experiência já não é tanto de hoje. Essa vivência não é tanto de hoje. E, me referindo a ele, ao aluno com surdez, à nossa experiência em sala de aula/Olha/É o seguinte: hoje, eu vejo a escola/Hoje, eu vejo a escola assim: ela ACOLHE<sup>60</sup> o aluno com surdez. Ela ACOLHE, ela RECEBE aquele aluno com surdez. E, o PROFESSOR, eu professora, TAMBÉM me sinto no papel de acolher aquele aluno. Então, de INCLUIR, eu me sinto na responsabilidade de incluir aquele aluno no MEIO, no meio SOCIAL, de que ele não se sinta TÃO excluído. E, às vezes, eu me coloco até, assim, na tentativa de protegê-lo porque nem todos ((professores e alunos)) veem a dificuldade dele. Se ele tem essa dificuldade, o que eu posso fazer? Eu posso ajudar. Mas, nem todos têm essa visão; nem todo aluno, nem todo adolescente tem essa visão. Então, a gente tem que tentar fazer esta ponte, essa intervenção para que ELE seja RESPEITADO e seja VISTO como um ser humano IGUAL, com direitos iguais a todos os outros. Então, eu tenho essa preocupação de ajudar mesmo na inclusão, de incluí-lo no meio. Então, nessa parte aí eu tenho esse zelo. Agora, a minha DIFICULDADE que eu encontro é na hora de transmitir o conteúdo, propriamente o conteúdo da série. Então, essa é a dificuldade que eu encontro porque o Raphael, ele chegou na escola e eu percebi logo que ele não era aquela pessoa sem conhecimento. MUITO pelo contrário. Ele trazia conhecimento. Ele sabe escrever. Ele sabe falar ((refere-se a sinalizar em Libras))/Como eu digo?/Os sinais. Ele sabe se comunicar através dos sinais, ele TEM esse conhecimento que o que aumentou MAIS AINDA a minha angústia. Eu sabia. Eu tinha o conhecimento que ele sabia LER, sabe ESCREVER, se comunica através dos sinais e EU, na hora que é para explicar a ele a matéria, o conteúdo, então, aquilo ali acabava comigo porque, infelizmente, eu não tenho, eu não sei, eu não tenho a capacitação PRA ISSO. Eu faço muito pelo outro lado ((tentativas de socialização)) para tentar incluí-lo como pessoa, como ser humano no meio dos outros. Mas, nessa área ((ensino dos conteúdos)), já me sentia péssima porque eu não, realmente, eu não tenho, eu não estou capacitada, não tenho essa preparação pra repassar os conteúdos, pra ensinar. Então, eu me angustiava. Ele ficava cobrando ((gesticula)) a atividade, aquela coisa ((gesticula)). Como eu sei o alfabeto, aí alguma coisa simples eu chegava e fazia as letras, as palavras ((faz a datilologia))

---

<sup>60</sup> As palavras e expressões registradas em caixa alta correspondem a trechos da docente colaboradora da pesquisa marcados por forte entonação.

e ele acertava. Mas, tinham outras que são mais complexas, que hoje, você sabe que os textos são grandes, são muito extensos, tudo contextualizado, as questões são enormes que para o próprio aluno que não tem, que não passa por essa dificuldade, que não tem a surdez e que escuta e fala direitinho, ESSE aluno ele TEM dificuldade. Então, eu me sentia muito mal diante disso. Frustrada. Quando terminava e que ele olhava para mim e dizia assim ((gesticula)). Eu me sentia, sinceramente/Era a hora que eu me sentia péssima por não ATENDER àquela necessidade dele. Ele tem a necessidade, ele tinha vontade de estudar. Tinha até aluno: “-Tia, ele não escuta.” Que, infelizmente, existe entre eles. “-Tia, ele não faz, ele não sabe nada.” Eu dizia assim: “-Não. Muito pelo contrário. Ah! Se vocês tivessem a metade da boa vontade que ele tem.” Que ele tem muita boa vontade, ele era assíduo, sentava perto de mim. Ele gostava muito de mim. Eu gosto muito dele também. Então, assim, realmente, ele tinha MUITO interesse, MUITO desejo em APRENDER. E eu admiro MUITO o Raphael porque você vê que ele é atuante, ele participa de uma coisa, participa de outra. Ele não é aquele/Eu parabeno até a família, o esforço da família em incluir, tornar aquela pessoa, aquele adolescente o mais independente possível que, se ele continuar dessa maneira, ele vai se tornar uma pessoa independente, no caso de quê? De poder se comunicar com os outros, de poder trabalhar, de poder construir a vida dele. Então, eu vejo isso. Não conheço a família ((de Raphael)). Foi uma das questões que eu também estranhei, assim, porque eu não tinha muito contato com a família./Mas/Eu tinha contato, assim, com a ((nome da professora)) que era professora do ((Atendimento Educacional Especializado - AEE)). Mas, com a família mesmo. Não. Ela foi/Acho que/Eu tive de vê-la umas duas vezes. Então, aquele contato de você conversar, realmente, foi pouco. Mas, mesmo com esse pouco contato, eu vejo isso: que a família tem esse CUIDADO nessa formação dele, nesse CRESCIMENTO dele como ser humano, como pessoa que está incluída na sociedade, nessa tentativa de incluí-lo, justamente na sociedade que, INFELIZMENTE, a nossa sociedade, por mais que existam as tentativas ((de inclusão)), eu vejo que, assim, que tá um pouco, que tá longe. Está longe. A sociedade, eu digo a escola também. Existe o esforço? EXISTE. MAS, ainda precisa dar um LONGO caminho ainda a trilhar em relação a isso ((inclusão)) porque, ÀS VEZES, o aluno, ele fica, ele fica isolado e, às vezes, ele se isola. Às vezes, fica isolado porque os outros não querem ((ficar perto)). “-Ah, não quero ele! Não quero ficar perto dele porque ele não sabe nada.” E, às vezes,

ele próprio se isola. Então, têm essas duas coisas. A escola ACEITA, mas que FALTA atender a este OUTRO aspecto ((aprendizagem)). O aspecto da socialização ACONTECE. Não acontece a parte, realmente, da aprendizagem: dele aprender a ler, a escrever e participar daquela coisa toda.

**E:** Mas, para você, professora de Português, o que representa ter um aluno com surdez matriculado, em sala de aula? Como você interpreta a presença dele?

**S:** Então/Eu vejo assim: é um direito que deve ser garantido a TODO aluno, a todo ser humano. Ele deve ter esse direito, justamente à escola. Então, eu interpreto, eu vejo como um direito garantido. Então, ter um aluno COM SURDEZ em sala de aula, COMO SER HUMANO, COMO SER HUMANO, PRA MIM, é um ponto de crescimento. Você vai CRESCER com ele. Você vai se comunicar com ele, você vai CONHECER ele, você vai tentar/Eu tento me aproximar DELE. Não expulsar, mas justamente o contrário. É trazendo ele pra gente. Eu vejo assim, como pessoa, como ser humano, pra mim representa crescimento porque você vai aprender a conviver com essa dificuldade. Vai ter que aprender, crescer junto com ele. Então, pra mim, representa isso. Já na parte, eu repito, já na parte de conhecimento, já fica, já pega porque a gente, é como eu disse, não detém do treinamento, não tem aquele treinamento, justamente para que possa atender a essa necessidade dele, de aprender como qualquer outro aluno. Então, há essa divisão. Então, eu vejo assim, como ser humano. Pra mim, representa assim: que é um DIREITO. É para estar na ESCOLA porque ele é um cidadão. Ele é um cidadão. Então, É SIM para estar na escola. E, a escola, não só no aspecto físico, mas também na parte HUMANA TEM que estar preparada para aceitar ESSE aluno e os outros alunos com OUTRAS especialidades porque a gente vê que, na escola, naquela escola ((na escola em que ensina)) existem outros alunos com outras especialidades. Então, a gente tem que/NÓS, escola, nós precisamos sim ACEITAR. Não só receber. Mas sim, receber e aceitar aquele aluno e VÊ-LO/Defender quando ele precisa de defesa que, às vezes, são indefesos e a gente tem que tá/Eu vejo assim, certo?/No início, ele sofreu? Ele ((Raphael)) sofreu, esse ano, viu? Alguns meninos brincavam com ele e eu fui na sala seguinte (incompreensível)<sup>61</sup>“-Olhe!”/Briguei mesmo. E, disse: “-Olhe! Você não mexa com ele! Porque se você mexer com ele! Ele tem necessidades especiais. O pai dele pode mover uma ação contra você, contra seu pai. E, fiz

<sup>61</sup> Trecho incompreensível no áudio.

aquele auê ((uma espécie de sensibilização, conscientização)). Por quê? Porque eu vi que, enquanto ele estava chegando na escola, ele era novato/ Ele chegou esse ano/ Então, ele não conhecia ninguém, ele estava num ambiente pré-desconhecido. Eu fui mesmo nesse negócio ((sensibilizar os alunos sem deficiência)). Não sei se eu errei. Mas, eu fui e disse: “-Olha, não quero você mexendo com ele, batendo nele e outras coisas mais.” E, pronto! Mas, depois, eu via que ele também mexia com os meninos. E, quando eu vi que ele mexia com os meninos, que ele gostava também da brincadeira, então, eu fui baixando mais a guarda. Só que sempre observando. Quando eu via, quando eu observava que alguma coisa estava passando dos limites, eu chegava e falava. Ia mesmo na defesa dele. E, quando ele estava errado/ “-Ah! O bichinho tá errado, porque o bichinho tem surdez”. A gente vai passar a mão? Não. Quando ele errava, quando eu via que ele não estava com a razão eu, na comunicação, eu tentava corrigi-lo ((gesticula)).

**E:** Como era essa comunicação com ele? Era através de quê?

**S:** Era assim: às vezes, eu fazia as palavras ((datilologia)). Eu fazia os gestos dos sinais e, digamos, ERRADO, aí eu fazia a palavra “errado” ((datilologia)). Ou então, eu fazia mesmo o gesto ((gesticula)). Porque também, ele também entende quando a gente fala alguma coisa. “-Não!” ((sinaliza)). Então, assim/ Eu tentava, sabe? Eu me comunicava MUITO com ele. No dia a dia você vai/ Mas, eu me comunicava BEM com ele. Porque, assim, a gente vai aprendendo.

**E:** Era através de gestos?

**S:** Dos gestos. E, tinha a professora também do AEE que vinha com alguns gestos. Alguma vez ela foi. Ela não foi na minha aula, mas foi na outra aula. Ela trabalhou com eles também a parte de gestos. E, que se a gente tivesse feito mais cedo, mais tempo, teria ajudado muito porque os alunos demonstraram interesse em aprender a língua de sinais, a falarem ((sinalizarem)) através dos sinais. E, se tivesse feito isso mais cedo, teria ajudado muito o Raphael, sabe? Porque, assim, teve essa aula, esse momento. Foi só esse momento. Não vou mentir que teve outro. Não. Não teve. Foi só esse momento. Foi só um momento. Inclusive, como eu disse, não foi na minha aula, foi na outra aula. Então, se eles ((alunos sem surdez)) aprendessem, eles iam se comunicar MELHOR com aquele aluno ((Raphael)) e TAMBÉM a gente seria até, também mais compreendida porque se você dá atenção só a um aluno aí:



“-Tia, vem aqui! Não sei quê.” Muitas vezes, eles me chamavam e eu passava aquele tempo trabalhando com ele ((Raphael)). Eu me sentava. Às vezes, eu colocava ele perto da minha mesa ((gesticula)). “-Pra cá!” ((gesticula)). Quando é interpretação, eu mostrava, eu falava (incompreensível). Só não estou lembrada como, mas eu me comunicava assim com ele, com os gestos, ele compreendia o que eu queria, assim, algumas vezes. Outras vezes, ele não entendia ((gesticula)). Aí eu, meu Deus do céu ((faz cara de preocupada)). Eu ficava/“-Não sei, não sei.” ((gesticula)).

**E:** E, você fala que conseguia, de forma geral, se comunicar com ele. Você acha que, apesar dele ter surdez, você não saber Libras nem ele ter domínio da Língua Portuguesa, você acha que, quando se quer, quando se deseja, se consegue se comunicar com estas pessoas?

**S:** SE CONSEGUE. Porque no dia a dia você vai aprendendo. Como você convive com aquela pessoa e você, realmente, CRIA aquele ELO, aquela convivência. Você vai aprendendo os gestos dele, ele vai ver também seus gestos: quando você tá chateada, quando você está FELIZ. Então, ele também vai entendendo os seus gestos e você vai entendendo também os gestos dele e a gente vai estabelecendo alguns códigos, do nosso dia a dia/Uma caneta ((gesticula o exemplo)). Quer dizer, então, a gente vai criando, com o dia a dia, a gente vai criando esses sinais, esses gestos e eles vão percebendo e vão entendendo o que a gente quer e o que eles querem também. Às vezes, ele diz, ele gesticulava alguma coisa. Alguma coisa eu não entendia, mas OUTRAS eu entendia. No dia a dia, a gente vai passando/Então, quando você quer, realmente, você consegue se comunicar com eles. Agora, se você: “-Não! Não tenho paciência!” Aí realmente, você NUNCA vai aprender. Mas, quando você quer, você aprende mesmo.

**E:** Em relação à Libras, que é a língua deles, você acha ela importante? Você considera que ela é importante?

**S:** É. É muito importante ((a Libras)). É muito importante. Eu vejo assim/eu digo assim/nos canais de televisão. Hoje, nos meios de comunicação, na televisão, propriamente, tem um (incompreensível) num cantinho do vídeo, a pessoa se comunicando. Então, aquilo ali, aquele momento, ele está comunicando, então ele está incluindo aquela pessoa. Porque a pessoa na frente da televisão, não escuta,

NÃO VÊ, então, para ele, é só mesmo a imagem. O que ele vai entender é só da imagem. E, quando ele não entende a imagem. Porque, nem sempre, a imagem fala também/A pessoa tá falando; nem sempre aquela imagem vai transmitir tudo que aquela pessoa tá falando. Então, quando tem essa comunicação em Libras, é MUITO importante. Muito, viu. Eu acho que deveria/Já está acontecendo, inclusive. Já tá crescendo essa realidade. Tá aparecendo. Mas, que precisa melhorar, precisa. Porque eu acho MUITO importante ((a comunicação em Libras)). Até pra gente mesmo que detém a fala, e fala. Mas, você, de repente, encontra uma pessoa e você começa (incompreensível)/É como eu falei, como eu citei, eles ((os alunos que não têm surdez)) têm essa curiosidade, esse interesse também em aprender ((Libras)).

**E:** Tem Intérprete de Libras em sala de aula?

**S:** Não. NÃO TEM ((Intérprete de Libras)). Essa é a nossa dificuldade. Não tem. Porque se tivesse, no ato, no momento que eu estava, em que eu estivesse transmitindo o conteúdo, apresentando o conteúdo, a minha preocupação em relação a Raphael, já diminuía MAIS, aquela preocupação. Por quê? Porque eu sabia que tinha alguém repassando pra ele. Numa dúvida, aquela pessoa poderia me perguntar e eu esclarecia RAPIDAMENTE. Então, eu acho assim, que deveria ter um Intérprete ((de Libras)) que, no FUTURO, talvez, como eu falo, assim com a prática, até a gente iria aprender e ser uma coisa bem natural ((a aquisição da Libras por todos)). Então, aprender seria natural ao ponto de, talvez, no FUTURO já não ser tão necessário porque a gente já estaria/Mas, eu acho que é necessário, HOJE, Intérprete em sala de aula para que aquele aluno aprenda.

**E:** Mas, você, enquanto professora, você se vê na obrigação de saber Libras?

**S:** Olha, vou lhe dizer assim, na obrigação ((de aprender Libras)) não. Eu vejo assim. Interesse. Por quê? Porque hoje eu tenho um aluno com surdez. Amanhã, eu vou ter um aluno com síndrome de Down. Nós temos esse caso: dois alunos com síndrome de Down. Como é que eu vou TRABALHAR? A parte da socialização, a gente trabalha. Mas, como eu vou TRABALHAR a parte de conteúdo com aquele aluno que tem síndrome de Down? Então, eu vejo assim que é o interesse. Pronto. Eu tenho o INTERESSE em aprender Libras. Pronto. Mas, aí tem o síndrome de Down. Vou ter que aprender também? Quer dizer, pra gente que já tem uma leva de

COBRANÇAS em cima da gente fica MUITO/Muito, assim, fica muito apertado pra gente. Este ano aumentou o número de horas de planejamento. Mas, também aumentou o quê? A COBRANÇA. Esse ano era muita coisa em cima da outra por conta da Copa. Era MUITA coisa. Uma coisa em cima da outra. Eu sofri muito para dar de conta de tudo o que era cobrado. Então, assim, eu vejo assim como um INTERESSE. Não como OBRIGAÇÃO. Você tem que aprender. Porque, a gente assim/Você tem que aprender. Mas, e as outras especialidades? Você também tem que aprender/Pode ser também da maneira como se é/Não sei/Mas, eu vejo como um interesse. Certo? Como obrigação, eu já não sei. Porque se eu tenho interesse, bem/Se eu não tenho? Se eu não gosto? Quer dizer, então eu vejo assim: mais como um interesse, que a gente seja motivada a isso. Mas, como obrigação, não. Logo, nada como obrigação traz prazer. O que traz prazer é você ter interesse. Eu quero fazer. Eu quero aprender. Eu gosto. É a área que eu gosto.

**E:** Na sua fala anterior, se eu entendi bem, você disse que era importante também para você, enquanto pessoa, o aluno com surdez estar na sala de aula, junto com os outros. Eu queria que você me dissesse por que é importante para você. Significa crescimento para você? Por que é importante e te ajuda como pessoa?

**S:** AJUDA. Ajuda assim: ME TORNA mais sensível à dificuldade do outro. E, a gente cresce mesmo como pessoa porque a gente vive num mundo que, se você não se cuidar, você vai se colocar num mundo MUITO FECHADO, aquela coisa FECHADA, só trabalho, eu tenho que crescer. NÃO É MEU FILHO. Não é meu filho, não é meu sobrinho. Então, eu não tenho nada a VER. Então, a gente deve/Então, é um PERIGO, é um mal que a gente deve observar de não cair nesse erro. Não é meu filho. É SÓ UM ALUNO. Não. A gente não pode cair nesse erro. Pelo contrário. A gente tem que abraçar. Então, realmente, possibilita mesmo, PRA MIM, um crescimento como pessoa nesse aspecto. E, se eu tiver um FILHO, no FUTURO? Eu queria que meu filho fosse tratado DE QUE MANEIRA? DESSA MANEIRA? Eu queria que meu filho fosse tratado como uma CADEIRA? Como um ocupante de uma cadeira? Não. E essa é uma das causas da minha ANGÚSTIA. Por quê? Porque se eu tivesse um filho dessa maneira, eu queria que ele aprendesse a ler e a escrever, que ele fosse respeitado, que ele fosse tratado como um aluno. Apesar da dificuldade dele, mas como um aluno como qualquer outro. Se precisa de proteção, protege. Se precisa de correção, corrige quando precisa. Então, assim, realmente, o

meu crescimento como pessoa, nesse aspecto, é isso: dos valores, de VER que a gente PODE ajudar naquela necessidade, naquela dificuldade dele e VÊ-LO como um ser humano, cidadão, como uma pessoa, que ali é uma VIDA, que ele vai crescer. Então, ele precisa estar na sociedade pra que ele consiga CAMINHAR sobre suas próprias pernas.

**E:** E, para os outros alunos que não têm uma limitação física como ele tem, você acha que é importante a inclusão? Para os alunos que a gente chama de “normais”, a inclusão escolar contribui para o desenvolvimento deles?

**S:** Olhe, como a gente vê, não existe sala homogênea. Então, mesmo numa turma com era como era a turma dele com trinta e seis alunos, TINHA aquele grupo de alunos que ACOLHERAM, que PROTEGERAM, que a gente observa que alguém que mexe com ele ((Raphael)), também eles iam em DEFESA, eles corriam em defesa dele. Então, tem aquele grupo que ABRAÇA, que acolhe, que ajuda na dificuldade. Já tem um outro grupo que não ajuda, que a tendência é se afastar, é taxar de nome, de apelido, de meter medo, de EXCLUIR. Então, têm esses dois comportamentos. Eu percebia, eu observava esse comportamento: dos que ABRAÇAVAM e dos que: “-NÃO”. Não queriam, que achavam que era um defeito e essa coisa toda. E, o meu papel, eu colocava como o quê? Como mediadora, como defensora dele mesmo. DELE e de qualquer outro aluno que pudesse ter alguma dificuldade. De LEVAR aquele aluno que é tido como “NORMAL”, de VER que esse colega ((com surdez)) /Às vezes, eu falava assim: “-Gente, ele já sofre porque ele não escuta. Ele já sofre porque ele não fala. Ele tem vontade de aprender, mas ele já sofre porque ele não pode escutar, não pode falar. Ainda vem alguém com um apelido ou com um gesto, é pior!” Então, eu levava aquele grupo de alunos, aqueles poucos alunos que não aceitavam a vê-lo como pessoa e ver que excluir/Muito pelo contrário, ele tinha que incluir e que ABRAÇÁ-LO, que aceitá-lo no meio. Então, foi muito difícil. Se eu disser que eu consegui cem por cento/Não consegui. Eu consegui assim: que ele fosse RESPEITADO, pelo menos, no momento em que eu estava. Eu exigia muito isso: respeito e que ele também respeitasse. Quando eu via que ele estava saindo, eu dizia assim: “-Cuidado, viu!” ((gesticula)). Pra quê? Pra que ele entendesse que, se ele mexesse, eles vão desconfiar, eles vão revidar. “-Então, cuidado!” E, fazia os gestos para ele. Então, eu procuro fazer esse trabalho de DIMINUIR, o que eu PUDER, o MÁXIMO, até mesmo aniquilar toda a tentativa de

exclusão. E, o máximo que eu pudesse, eu passava dez minutos. Tirava mesmo. Eu deixava mesmo, muitas vezes, teve de acontecer isso mesmo. E, deixar a aula de lado e, me concentrar nessa parte ((diminuir a exclusão)) porque eu via, assim, que ele precisava ser aceito pela turma, sabe? E, ele foi aceito porque/É tanto que ele concluiu, ele se integrou na turma, ele concluiu o ano todinho. Quer dizer, se ele fosse totalmente excluído, o que ele queria, então? Qual era a atitude dele? De sair. “-Não. Não quero ir para a escola.” Por quê? Porque não estaria se sentindo bem. E, eu acho assim que ele se sentiu, apesar de toda essa dificuldade, ele se sentiu aceito. Porque é tanto que ele foi até o último dia de aula. Ele participou.

**E:** Eu compreendi que você reconhece a importância da inclusão tanto para o aluno com surdez como para você e para os alunos que não têm nenhum comprometimento físico. Mas, você acha que a escola regular é o local mais apropriado ou teria outro local ainda mais apropriado?

**S:** Eu vejo assim: na minha opinião, enquanto a escola, HOJE, ela não está preparada, HOJE, a escola. Ela não está preparada para receber alunos com dificuldades físicas, especificamente com surdez. Hoje, eu vejo isso. Apesar de toda a tentativa, mas, eu vejo isso. Então, eu vejo assim: ATÉ que se CHEGUE ao ponto IDEAL, ao ideal de que a gente possa se comunicar livremente o aluno com surdez, até que chegue LÁ/Eu vejo assim: que o aluno ele poderia ter, num momento, um acompanhamento com profissionais que trabalhassem as dificuldades dele, justamente na questão que, enquanto eu, por exemplo, eu como professora que não domino Libras. Então, pra que ELE/E, como NÃO TEM, HOJE, não tem o Intérprete/Então, eu acho assim: que ele deveria ter um segundo momento, justamente, para suprir essas carências. Eu vejo. MAS, também, eu vejo assim: que ele não pode estar fora da escola regular porque não pode uma pessoa que é surda conviver só com pessoas com surdez. Só com pessoas com surdez. Se ele é um cidadão, se ele é uma pessoa, tem que estar no meio da sociedade. Então, um dos lugares, além da família, onde ele VAI se incluir na sociedade se chama escola regular.

**E:** Então, as chamadas escolas especiais só para alunos com surdez, no seu ponto de vista, não seria positivo?

**S:** Não. Pra mim, seria positivo. Não sei se eu expliquei bem. Pra mim, seria sim positivo ((alunos com surdez na escola especial)). MAS, que fosse como algo, assim complementar. Certo? Algo complementar, até que chegue ao ponto ideal de que a escola, realmente, esteja PREPARADA para recebê-lo/Que a escola para estar PREPARADA para receber aquele aluno com um Intérprete (incompreensível) que aprenda e que OUTROS ESPAÇOS DA ESCOLA, tenha esse ambiente que favoreça/Eu vejo assim: até que chegue lá, eu vejo como importante. Mas, ATÉ que chegue a esse ponto ideal de que a escola esteja, realmente, PREPARADA para receber aquele aluno. Hoje, eu vejo que não está.

**E:** Você enfatiza muito esse *ponto ideal, um ideal*. E, se entendi, você coloca o ideal como quando a escola puder não só receber, mas atender às necessidades desse aluno. Você acha que isso é possível? Que um dia, nós estaremos preparados? O que nos falta?

**S:** Eu acho assim que esse ideal ((a inclusão)) PODE SIM ser alcançado porque nós estamos vivendo um tempo de grandes comunicações, da era da comunicação que você se comunica de toda maneira. Então, eu acho assim que a educação, em si, ela está dando, mesmo que LENTO, mas ela está dando passos para (incompreensível). Se eu olhar para trás, em dezesseis anos que eu tenho de trabalho, então, eu vejo que a educação ela melhorou. Tem que melhorar? MUITO. Ela melhorou. Então, esse ideal ((a inclusão)), ele pode ser alcançado. MAS, na minha opinião, que vai custar ainda, VAI. A gente, realmente, vê que melhorou. MELHOROU. Mas, ela precisa melhorar? E, MUITO. E, MUITO. Em todos os aspectos. PRINCIPALMENTE, este que nós estamos abordando que é o aspecto do aluno com surdez. Eu vejo assim, que pode alcançar? PODE. Não é impossível. BASTA/O que é preciso? Boa vontade dos governantes que, às vezes, dizem: “-Nós INVESTIMOS na escola.” Aquela coisa toda. Mas, a gente sabe que FALTA a boa vontade dos governantes, de um trabalho mais sério, de um trabalho mais CONSISTENTE em relação a isso, que é o ponto que nós estamos vendo. Então, precisa isso mesmo. Um trabalho mais/Pode? PODE. Tem condições? TEM. Tem muita condição. Então, eu vejo assim, que falta um pouco de boa vontade ((dos governantes)).

**E:** Nós estamos falando de futuro e, eu queria que você falasse das suas expectativas em relação à inclusão escolar, especificamente de alunos com surdez. O que você espera dessa inclusão?

**S:** Eu espero assim que haja mais seriedade porque nossa educação, quando chega no final do ano ou até mesmo durante o ano, se você ver que aquela sua turma não está rendendo, procura-se um culpado. “-Ah! A culpa é do professor!” “-Ah! A culpa é da família!” “-A culpa é do aluno que não quer nada!” “-A culpa é dos representantes!” Eu vejo assim, que a escola, ela é muito complexa nessa questão. São várias forças, são vários poderes: professor, escola. Então, há um sistema. Não é só um ponto. Eu vejo assim que, no futuro, quando tiver essa união de forças, família/ Porque o Raphael, eu vejo assim, que ele é um FELIZARDO porque a família investe nele. Mas, infelizmente, nem toda família investe numa criança com surdez na questão de aprendizagem, de incluir, essa maneira dele aprender, dele se comunicar através da Libras/Desenvolver mesmo como um todo. Então, nem toda família TEM essa posição, essa atitude. Muitos escondem os filhos. “-Não. Ele tá em casa!” “-O bichinho é doente! Deixa o bichinho em casa mesmo!” Aposenta “o bichinho” e tem aí como um salário da família. Muitos deles se tornam arrimo da família porque é aquele salário e pronto. Então, nem todos têm essa atitude que a família do Raphael teve. Então, se A FAMÍLIA se unisse à escola e os nossos representantes que são os detentores do financeiro porque não adianta você querer sem você ter o financeiro. Então, se os nossos representantes, se eles tiverem essa boa vontade unindo a família, a escola, com certeza, eu acredito que, no futuro, principalmente os nossos representantes, os nossos governantes. Porque se eu tenho um filho na minha casa eu vou ver também, eu posso ver por esse lado: “-Ah! Ele vai para a escola só para sofrer!” Às vezes, a família também pensa dessa maneira. “-Ah! Mas, vai só para sofrer!” “-Vai ser apelidado! Então, deixa esse menino dentro de casa mesmo!” Às vezes, até coloca. Mas, quando vê: “-Não, não, não! Fique dentro de casa!” Já para proteger, para não passar por/Então, se os nossos governantes investirem nessa questão de melhorar a escola e PREPARAR a escola pra o aluno com surdez, a família também vai se sentir MOTIVADA a colocar o filho na escola. Então, coisa que não é só também só um lado. Tem que ter família, escola e os nossos governantes.

**E:** Ou seja, o papel da inclusão, a responsabilidade da inclusão não é só da escola?

**S:** Não. Não é só da escola ((a responsabilidade de incluir)). É família e os nossos representantes, governantes. Eu vejo assim. É uma ação conjunta.

**E:** Anteriormente, você comentou que, ao conhecer Raphael, você percebeu que ele trazia conhecimento, que ele não era vazio. Em sua opinião, um aluno com surdez apresenta condição de aprender, tem inteligência para aprender?

**S:** Na minha opinião, TEM. Tem inteligência, tem capacidade de APRENDER, principalmente que ele vive num mundo, assim, num mundo não, numa situação limitada. E, ele pode QUERER TRANSPOR essa limitação através da curiosidade de ver, pela curiosidade de entender o que você está falando, o que você quer dizer. Então, ele tem aquela curiosidade. Então, eu vejo assim, que ele tem condição sim de aprender tanto quanto uma criança, entre aspas, “tida como normal”. A inteligência, ela não depende da fala. Ela é um mecanismo que nós temos interno. Eu acho assim que ele tem sim condição de aprender. Até vou fugir um pouco do assunto dele porque, uma vez, eu conversando sobre pessoas com síndrome de Down. Aí alguém que tem um bom conhecimento, falou: “-Uma pessoa que tem síndrome não tem inteligência.” Ai, eu não aceitei aquilo ali. Eu disse: “-Não. Eu sei que essa pessoa é muito bem formada, mas eu não aceito”. Eu vejo assim: que todo ser humano, ele tem sim inteligência, ele tem capacidade de aprender. UNS MAIS. Outros menos. Uns bem mais acelerado, outros de maneira mais lenta. Mas, eu vejo assim, que todo ser humano tem capacidade de aprender. E, eu não aceitei não. Não sou de abrir discussão, não. Como eu tenho um primo que tem síndrome, ele aprendeu a falar, ele pede. Quando ele tá com alguma necessidade, ele pede, ele se comunica com a mãe. Quer dizer, então, aquilo ali, não é só do extinto. Ele APRENDE SIM. Tem afetividade. Eu vejo isso: como um ser humano, qualquer que seja a especialidade dele, ele tem condições de aprender. Ele é dotado de inteligência.

**E:** Eu entendi, quando você falou anteriormente, sobre a mediação que você fazia, que você se vê com o papel: de defender o aluno com surdez, de conscientizar os demais alunos dos prejuízos que esse aluno com surdez já sofre, já vive e o valor que qualquer ser humano tem. Eu queria saber de você em relação ao seu papel, como é que você se vê, enquanto profissional da educação. O seu papel é esse de mediação ou vai mais além do que isso? Se vai além, o que mais cabe a você? A



gente sabe que hoje, a proposta de educação é inclusão. É uma questão até de lei. Nós, professores, temos que acolher esse aluno. Se a gente tem aluno com alguma dificuldade (com surdez ou com cegueira ou com síndrome de Down), qual é o nosso papel de professor? A escola matricula e qual é o meu papel, então, se eles estão ali? É só esse de mediar, de defender, de ajudar para que os demais entendam o valor daquele aluno enquanto ser humano ou tem mais coisas a fazer?

**S:** É tudo isso. Se tornar mediador mesmo, de fazer essa mediação, de intervir quando você acha que deve intervir. Às vezes, você tem que se colocar um pouco de FORA pra ver também até onde aquele aluno pode se defender porque, às vezes, a gente tem que ter esse cuidado. A gente tem que proteger, a gente tem que intervir. MAS, também deve ter o cuidado. Eu tenho esse cuidado de VER como ele faz também pra se proteger. Por quê? Porque no mundo, ele não vai encontrar só pessoas que aceitam. Ele vai encontrar pessoas também que vão rejeitar. E, ele vai ter/E, é isso que a escola precisa: ter essa visão, essa capacidade de PREPARÁ-LO não só pra sala de aula, mas pro mundo. Quando ele encontrar pessoas que não o aceitam? Ele vai ter que saber como se defender. Como a gente: se você não tiver, se você não souber se defender de determinadas coisas, quando você chegar nessa situação, você vai ficar numa maneira/“-Que que eu vou fazer?” Então, assim/Às vezes, eu deixava/Eu ficava um pouco de fora, fazia de conta que eu não estava vendo. Porém, estava (incompreensível). Eu fazia de conta que eu não estava vendo aquilo. Pra quê? Pra ver também como ele reagia, pra ele aprender também a se defender porque, nem sempre, ele vai ter a mãe, nem sempre ele vai ter o pai nem o professor perto dele. Então, ele vai ter que se defender nessas situações, na sociedade. Criar esses mecanismos de defesa. Então, algumas vezes, eu ficava/Me colocava assim. Algumas vezes, eu chamava o aluno ((sem surdez)) À PARTE, sem nem que ele ((Raphael)) percebesse eu falar com aquele aluno e: “Olhe, não é assim, meu filho! Se você tivesse um filho, um irmão, alguém da sua família, você queria que ele passasse por essa situação?” Então, eu levava aquele aluno a ver. Mas, NAQUELE MOMENTO do acontecimento, eu me colocava de fora pra ver se ele ((Raphael)) sabia se defender. E, em alguns casos, realmente, ele/É tanto que, no recreio, ele ficava livre. Não fica aquela pessoa vigiando, perto dele. Ele ficava ali. Então, ali, no momento do intervalo, também ele criava esse mecanismo de defesa.

**E:** E, em relação às atividades que eram propostas à turma, ele realizava todas?

**S:** Não. Essa era uma das grandes dificuldades ((as atividades propostas à turma)) que eu, professora, enfrento porque ele não realizava todas. Porque como é uma disciplina que eles requisitam muito a gente e, aquele aluno ((Raphael)), ele precisa de você sentar, você tem que ficar sentada, você tem que se concentrar. Eu vejo assim: você tem que sentar, se concentrar e criar aquela comunicação com ele, aquela coisa toda e, infelizmente, eu não conseguia criar aquele ambiente, sentar com ele. Poucas vezes, as poucas vezes que eu tentei e o resto da sala se tornava aquele ((gesticula)), aquela coisa toda. “-Professora, aqui!” “-Professora, a gente aqui!” E, quando eles viam que eu estava concentrada naquele aluno, eles já começavam a se agitar, deixavam a atividade pra ficarem conversando. Aí eu tinha que deixar o Raphael um pouco de lado para manter a ordem da sala porque, se não for assim, pela situação que eu falei. Tem que fazer isso. Então, as atividades propostas, escritas, eu encontrava dificuldades de fazer essa comunicação com ele. Algumas vezes, ele tentava e eu apontava a resposta. “-Aqui!” ((gesticula))/Escrevia ((o aluno)). Às vezes, quando a atividade era muito extensa que era de interpretação, quando eu FOSSE CORRIGIR, na hora da correção era que ele ia responder a atividade. Em casa, alguém ensinava porque a atividade de casa ele sempre trazia. Não vou dizer sempre. Não. Mas, na maioria das vezes, ele trazia a atividade pronta. Então, QUANDO ERA DE INTERPRETAÇÃO ((as atividades propostas)), eram as mais difíceis porque é contextualizada. Quando já era de gramática, a parte gramatical e era uma resposta simples, eu fazia aquela tentativa. Em outras ((atividades)), eu não lograva êxito. Não vou mentir, não vou inventar! Algumas vezes, eu não conseguia transmitir pra ele o que ele queria aprender e o que eu queria ensinar. Não tinha aquela comunicação.

**E:** Mas, você falou que se preocupava muito com a socialização dele, com a aceitação dele por parte dos alunos. O que você fazia para incluir, para que esse aluno aprendesse os conteúdos? Quais eram as suas tentativas?

**S:** Olhe, sinceramente, para ele APRENDER, MUITO pouco. Por quê? Porque você vai ensinar verbo, vai dar verbo, você TEM/Eu precisava ter uma linguagem para me comunicar com ele, uma atividade VISUAL que ele pudesse VER e, infelizmente, eu não tinha esse material. Não vou mentir. Eu não tinha esse material. É tanto/Eu já falo das provas que ele pegava as provas e era uma angústia pra ele e uma (angústia) pra mim. Era uma angústia dos dois lados/Que ele queria responder. Eu,

realmente, não tinha nem tenho esse material para ensinar. Então, é justamente essa a minha angústia porque eu dava aula, eu sabia que ele estava prestando atenção, ele olhava pra mim fixamente, ficava olhando, queria aprender e eu não estava atendendo àquela necessidade dele.

**E:** As provas e as avaliações eram iguais as dos demais?

**S:** Iguais ((as provas e as avaliações)). Iguais ((dos demais alunos)). Infelizmente.

**E:** Tanto as avaliações como as atividades?

**S:** Tanto as avaliações quanto as atividades. Realmente, eu não tinha nem tenho material. Não tenho material pra trabalhar isso com ele. Não tenho.

**E:** E, como era o processo de avaliação? Você entregava a prova e como era?

**S:** Eu fazia assim: pegava a prova/Depois que todo mundo recebesse e que eu explicasse. O que que eu fazia? Eu entregava a prova. Aí ele perguntava a primeira. Se fosse de interpretação, eu ia lá, naquela respostazinha que tinha. Eu ((gesticula que apontava)). Ele ia e copiava a resposta embaixo. Porque ele queria responder. Eu fazia isso. É certo? Eu tenho consciência de que é certo? Não. É errado. Eu tinha a consciência de que eu não estava agindo certo porque a prova era pra medir o conhecimento de todo aluno. Então, ele deveria estar fazendo a prova dele. Eu sabia que estava agindo errado, mas ele queria responder a prova dele. Então, eu tinha que atender àquela ansiedade dele de fazer. Então, eu sabia, eu tinha consciência de não estar certa. Mas, por outro lado, se ele quer responder, então pronto. Eu não dava TODAS as respostas. Porque também passaram para nós como é que se deve dar nota ao aluno. Por quê? Eu aprendi assim. Até hoje, na escola, acontece isso: que aquele aluno, ele vem pra a escola, o aluno que tem necessidade, ele vem para interagir com o outro. Então, ele é especial/É a fala de outras pessoas, não é minha, na fala de outras pessoas/Ele já foi castigado pela vida por não poder escutar e a gente ainda vai castigar esse aluno reprovando? Então, nós recebemos a indicação de que aquele aluno, AUTOMATICAMENTE, ele é aprovado pra série seguinte. Que ele tenha aprendido, que ele não tenha aprendido, ele passa para a série seguinte. Tanto o aluno com surdez como os outros demais alunos que têm algum tipo de dificuldade física ou intelectual.

**E:** Mas, essa orientação é do Núcleo Gestor?

**S:** Não. Essa orientação ela é MUITO antiga. Já desde o início, das formações que nós recebíamos, na Prefeitura. Mas, faz muito tempo. Não posso dizer que foi dessa gestão. Não foi.

**E:** Foi por parte da Secretaria?

**S:** Não posso dizer que foi dessa gestão. Não foi.

**E:** Só para entender a instância da orientação, foi a nível de Secretaria?

**S:** A nível de Secretaria. Mas, é uma coisa MUITO, uma prática, uma orientação já que eu aprendi, desde o início que eu comecei a ensinar. Até hoje, não se mudou isso. E, vai só repassando. Tem especialidade, tem que passar. Então, a gente recebe essa orientação. Nós temos outros alunos com outras dificuldades e eles, automaticamente, passam. Algum ano a gente reprova, chama a mãe. “-Olhe, está reprovado.” Pra que não fique/E, às vezes, a gente reprova pra (que) não permaneça aquela pessoa passando/Às vezes, a gente reprova pra continuar numa série. No outro ano, ele já passa. São aprovados. Então, existe isso.

**E:** E, o que você acha disso?

**S:** Eu não concordo ((que o aluno com surdez seja aprovado automaticamente)). Eu não concordo. Eu faço, a gente faz porque a gente recebe a orientação: é especial, tem que passar. Mas, eu não concordo visto que eu percebo que o aluno ele tem capacidade sim de aprender, um aluno com surdez. Eu não concordo não que o aluno seja aprovado automaticamente não. Mas, também que ele seja reprovado, eu também já vejo como crueldade porque, apesar da dificuldade dele, ele ainda ser reprovado porque não aprendeu igual aos outros alunos? Eu já vejo também como crueldade. Mas, eu não vejo de maneira assim como bons olhos que ele seja aprovado automaticamente. É uma questão que eu não concordo muito.

**E:** Você falou que acha que não deveria passar automaticamente em vista a deficiência nem tampouco reprovar, tendo-se como critério a deficiência. Você teria alguma sugestão de como deveria ser essa avaliação? Para ter uma nova prática de avaliação seria necessária também alguma mudança no processo de ensino?

**S:** Com certeza. Porque é assim: se a escola vai desenvolver uma nova prática, uma nova maneira de incluir aquele aluno, através de novas práticas, COM CERTEZA, vão nascer também novas práticas de avaliação porque a gente ainda está naquela avaliação antiga que tem que ser avaliação ESCRITA, de olhar o que o aluno aprendeu, o que o aluno não aprendeu. E eu vejo assim que essa maneira vai de acordo com a nova prática. Se eu desenvolver uma nova maneira de ENSINAR o conteúdo, de ensinar verbo, substantivo/Se eu desenvolver essa nova prática de ensinar, conseqüentemente, eu vou ter uma nova maneira também de avaliar aquele aluno pelo que ele aprendeu que pode ser de maneira escrita, mas que pode ser também no geral: interesse dele, assiduidade.

**E:** Você aponta algum recurso, algum material específico que pudesse contribuir para o aprendizado desse aluno com surdez? Que sugestões você teria como material ou recurso específico para aquele aluno, para ajudá-lo no aprendizado?

**S:** Hoje, a nossa realidade, a nível de cidade, nós damos aula com livro, quadro e pincel. Então, SE nós também tivéssemos na nossa sala de aula à disposição uma sala, até para os alunos que nós temos como “normais”, se a gente pudesse projetar imagens, ajudaria muito. Eu poderia, eu estando numa sala de aula, com um data show. Então, você usaria o recurso já visual e já daria até mesmo, mesmo eu não tendo esse conhecimento de Libras, mas na minha comunicação diária, daria para mostrar e, se ele não pegar cem por cento, mas ele ia adquirir alguma base, alguma coisa. Ajudaria muito e, com certeza, o Intérprete até que a gente pudesse ter uma prática, aí tudo se torna mais natural. Então, no início, ter o Intérprete em sala de aula e você vai CONVIVENDO, vai adquirindo aquela prática, já se torna tão natural que, NO FUTURO, aquele Intérprete não vai ser necessário. Agora, é. Mas, NO FUTURO não vai ser necessário porque vai ser uma prática, vai ser uma coisa tão natural.

**E:** Em sua opinião, de quem é a responsabilidade dessa contratação? É sua, da escola, da secretaria, do Ministério de Educação?

**S:** Do MEC. Eu acho que do MEC.

**E:** Eu queria que você falasse sobre a interação de Raphael em sala de aula com os outros alunos.

**S:** É boa ((a interação de Raphael)). Ele interage, ele consegue. A gente aprende os gestos. Ele interage, eu vejo, com os alunos, até de outra sala, no caso do momento do intervalo ele interage. Tem as brincadeiras. Você vê assim que ele gosta. Eu vejo positiva. Ele consegue sim interagir. Não da maneira IDEAL, mas que ele consegue interagir consegue. Tinha horas que ele já estava nas outras cadeiras, conversando, conversando assim, gesticulando, mas, se comunicando com os outros alunos. Se levantava. Porque isso é uma prática dos alunos normais: se levantam pra conversar. E, ele fazia isso, se levantava para conversar com os outros colegas, pra se comunicar. Com os outros, lá do fundão. Ia mesmo. Apesar da dificuldade, ele é muito comunicativo.

**E:** Eu entendi que, em sua opinião, a escola não está preparada para atender às necessidades desses alunos. A escola recebe, matricula, muitas vezes, eles permanecem, mas sem aprender por conta de que a escola não está preparada e que você considera a inclusão importante. Mas, em sua opinião, o que hoje já se faz de positivo? Quais são as ações hoje praticadas que você vê que já ajudam no processo de inclusão? O que a escola já faz?

**S:** Na escola, já existe a sala do AEE que eles vão e têm aquele acompanhamento no contraturno, no outro turno. Essa é uma das atividades da escola, mais a nível de município. E algumas outras atividades também como, por exemplo, se (a escola) vai fazer uma apresentação que possa incluir aquele aluno naquele meio, uma dramatização, de uma atividade extra-sala, já existe. É pouco. É. Mas, existe.

**E:** Só para explicar melhor uma questão anterior que, talvez, eu não me coloquei bem. Eu me referia às escolas especializadas, só para alunos com surdez que ainda existem paralelas às escolas regulares. A minha pergunta é em relação a elas e não um serviço como o Atendimento Educacional Especializado que ocorre no contraturno. Você acha que o aluno com surdez ele deve estar numa escola regular, incluído com alunos que não têm surdez ou numa escola tipo essa que é só para alunos com surdez?

**S:** Eu vejo assim: é IMPORTANTE. Eu vejo como muito importante que ele participe ((da escola especial)), que ele FREQUENTE como se fosse tipo um apoio, como se fosse apoio, certo? Como se fosse uma ação paralela, certo? Que ele frequentasse essa escola pra surdos pra que ele pudesse desenvolver as capacidades dele. MAS, que ele TAMBÉM participasse e FREQUENTASSE a escola regular porque é como

eu falo/É como eu vejo assim: ele tem que interagir, ele precisa interagir com as outras pessoas. Com os outros seres humanos. Cada qual também tem suas particularidades, tem suas dificuldades. Até nós que somos vistos como normais nós temos nossas dificuldades. Então, eu vejo assim: que ele sim é pra estar na escola regular. Por que que eu ainda vejo essa escola só pra surdos como importante, como uma atividade paralela? Porque a escola regular ainda não está preparada/Eu já falei sobre isso/Ainda não está preparada pra receber esse aluno. A partir do momento que ela estiver ADEQUADA pra ele, para os outros alunos também com outras especialidades, aí sim, essa escola só para surdos seria se a família só quisesse. Mas, na minha maneira de ver, na minha opinião, é importante como uma ação paralela. Mas, que ele pudesse estar incluído na escola regular. Eu vejo assim. É difícil pra nós, professores? É. Não é fácil. Mas, ele precisa estar no meio das outras pessoas. Não pode ser excluído. Separado.

## APÊNDICE B - 2ª Entrevista

**Data da entrevista:** 17 de junho de 2015

**ENTREVISTADORA:** Na outra entrevista, ao se referir ao aluno com surdez, você dizia que ele sofre por não escutar, por não falar. Até que ponto ele sofre? Esse sofrimento é por causa da exclusão vivida por ele ou é por causa da deficiência?

**SUJEITO:** Por causa da exclusão porque AINDA nós temos esta triste realidade, né? Das pessoas excluïrem. “-Ah! Ele não pode escutar!” De maneira errada, de pensar: ele não aprende, ele não sabe nada. Então, ele sofre por conta da exclusão, mas TAMBÉM ele sofre por conta das dificuldades que ele mesmo, que traz, da deficiência. Eu acredito que gera também um sofrimento nele por ter aquela

ansiedade de escutar, de entender o que as outras pessoas estão falando, de interagir, de falar. Então, eles sofrem também por se sentirem diferente das outras pessoas. Eu acredito!

**E:** Você afirmou, da outra vez, que foi na sala vizinha fazer um trabalho de sensibilização e, na ocasião, você dizia assim: “se você mexer com ele! Ele tem necessidades especiais, o pai dele pode mover uma ação contra você”. Essa sua maneira de defender o aluno com surdez foi por conta de um receio seu de um aluno ouvinte que excluía sofrer uma punição legal ou é uma questão de consciência sua de que as pessoas precisam respeitar as outras, independente da condição em que o outro vive?

**S:** Justamente dessa consciência que ele precisa ser respeitado. Eu tenho essa consciência, eu queria passar para os alunos da sala seguinte que eles deveriam SIM respeitar. Não pelo receio dos direitos dele. Mas, na tentativa de conscientizar que ELE é um ser humano que tem direitos e que ele merece respeito tanto quanto as outras pessoas. Como todas as outras pessoas, ele tem o direito e que NÓS temos o dever de acolher como todas as outras pessoas. Então, foi mais nisso: de conscientizar, né?

**E:** Você falou em acolhimento pedagógico e foi uma questão que você abordou muito na outra entrevista. Você demonstrou muito a sua preocupação em acolher o aluno, em recebê-lo, em trazê-lo para perto. Essa era a sua expressão: “A gente precisa trazer o aluno para perto”. Eu queria que você falasse um pouco por que, para você, é tão importante o acolhimento pedagógico?

**S:** Contribui muito para que ele se sinta, justamente, acolhido, que ele se sinta inserido no meio, que se sinta parte do todo. Então, assim/Foi essa preocupação que eu tive pra que ele não se sentisse tão, justamente, excluído, né? Pelo contrário! Mas, que ele se sentisse incluído, que ele se sentisse IGUAL, que ele tinha o valor IGUAL a todos os outros alunos.

**E:** Você disse também, na outra entrevista que, logo que o aluno com surdez chegou à escola, você percebeu que ele trazia conhecimento. Quando você falou sobre isso, você disse assim: “*Eu sabia. Eu tinha o conhecimento que **ele sabia***”



**LER, sabe *ESCREVER***”. Como foi que você percebeu isso? Como você viu que ele tinha conhecimento?

**S:** Eu não fiz um trabalho de sondagem com ele. Então, como foi que eu percebi? Pela relação de amizade que eu construí com ele, de conversa, de comunicação. Então, ele se comunicava comigo muito pela escrita. Ele escrevia. Ele não só copiava do quadro. Mas, ele escrevia de maneira independente o que ele pensava. E ele informava no dia que ele ia faltar. Ele informava, ele escrevia direitinho o dia que ele iria faltar.

**E:** Você afirmou que uma das maneiras de fazer com que o aluno com surdez respondesse às atividades de interpretação textual - aquelas que você considerou como as mais difíceis - era na hora da correção. Como era esse momento? Descreva como você fazia para que ele respondesse.

**S:** Nesse momento, como não domino a língua de sinais, então, eu escrevia, tentava me comunicar com ele e escrevia as respostas no quadro. Eu escrevia e ele também. Ele copiava. E, às vezes, eu fazia as indicações no livro e ele escrevia essas respostas. E fazia também alguns gestos, algumas palavras usando o alfabeto em Libras.

**E:** Relate aspectos positivos do seu trabalho de ensino de Língua Portuguesa em sala inclusiva de aluno com surdez.

**S:** Em relação à comunicação, a tentar conversar, a me comunicar mais com ele. Então, o que eu achei positivo no meu trabalho foi que eu sempre procurava tê-lo perto de mim, ao ponto que quando os outros alunos estavam resolvendo suas atividades, eu sentava perto dele e tentava ajudá-lo, na medida do possível. Mas, isso eu não fazia somente com ele. Eu tinha essa prática com ele, mas também não só porque/Eu fazia isso com ele/Eu quero deixar claro/Mas, também eu tenho essa prática com os outros alunos. Enquanto os outros faziam as suas atividades, eu ficava acompanhando. Eu achei positivo. E também de servir como ponte para que ele pudesse se comunicar com os outros alunos em sala de aula.

**E:** E, o que você faria diferente? O que você fez que não faria mais? Quais estratégias de ensino você utilizaria hoje, se fosse viver novamente essa experiência?

**S:** Hoje, eu buscaria outras fontes, outros meios que pudessem me ajudar a chegar MAIS AINDA perto DELE, do aluno. Eu buscaria atividades mais apropriadas para as dificuldades dele, que pudessem diminuir as dificuldades dele, eu buscaria esta estratégia. E, também a ajuda de um Tradutor ((Intérprete de Libras))<sup>62</sup> que pudesse nos auxiliar nessa questão.

**E:** Na primeira entrevista, você apontou como elemento que ajudaria na aprendizagem do aluno com surdez o uso de materiais visuais. Você chegou a usar algum material específico que contribuísse para o aprendizado do aluno com surdez e atendesse às necessidades dele?

**S:** Não. Eu não tinha tanto acesso, eu não conhecia, eu não tinha. Então, eu não usei. Mas, se eu tivesse a chance mais uma vez de trabalhar ((em salas inclusivas de aluno com surdez)) eu, realmente, procuraria caminhos, procuraria meios justamente para não repetir isso: de usar um planejamento só para toda a turma, sabendo que tinha um aluno que precisaria de um planejamento diferente, de uma atividade diferente.

---

<sup>62</sup> Na data desta entrevista, a Secretaria de Educação do município já havia contratado o serviço de Intérprete.