

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



ELIANA MARQUES ZANATA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS
SURDOS NUMA PERSPECTIVA COLABORATIVA**

**São Carlos
Dezembro/2004**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS
SURDOS NUMA PERSPECTIVA COLABORATIVA**

ELIANA MARQUES ZANATA

Tese apresentada para o exame de defesa de doutorado como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação Especial - Área de concentração: Educação do Indivíduo Especial.

Orientadora: Prof^a. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

**São Carlos
Dezembro/2004**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

Z27pp

Zanata, Eliana Marques.

Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa / Eliana Marques Zanata. -- São Carlos : UFSCar, 2005.
198 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2004.

1. Educação especial. 2. Surdez. 3. Inclusão escolar. 4. Professores – formação. 5. Ensino colaborativo I. Título.

CDD: 370.9 (20^a)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS
SURDOS NUMA PERSPECTIVA COLABORATIVA

Autora: Eliana Marques Zanata

Orientadora: Professora Doutora Enicéia Gonçalves Mendes

Banca do Exame de Defesa:

PROF^a.DR^a. Enicéia Gonçalves Mendes – UFSCar/São Carlos

PROF^a.DR^a. Maria Cristina da Cunha Pereira Yashioka – PUC/São Paulo

PROF^a.DR^a. Itacy Salgado Basso – UFSCar – São Carlos

PROF^a.DR^a. Maria Aparecida Leite Soares – UNIFESP/São Paulo

PROF^a.DR^a. Olga Maria Piazzentim Rodrigues – UNESP/Bauru

São Carlos
Dezembro/2004

Aos alunos e professores, amigos e familiares que estiveram presentes e participaram comigo dessa jornada. E a todas as pessoas que porventura venham a tomar conhecimento deste trabalho, porque são pessoas que se preocupam realmente com o próximo, ainda que esse próximo lhes pareça um pouco distante.

AGRADECIMENTOS

A Deus que colocou as pessoas certas, nos momentos certos, para que este trabalho pudesse ser realizado. A todas as pessoas certas que apareceram no momento certo.

RESUMO

ZANATA, E.M. **Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 185f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004.

A prática de inclusão no âmbito da escola implica em promover a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais em classes comuns, juntamente com seus colegas sem necessidades mais diferenciadas. Entretanto, o professor de classe comum tende a modificar pouco sua prática, em termo de arranjos, de procedimentos instrucionais, atividades, formas de avaliação e adequação do conteúdo de modo que a participação e a aprendizagem desses alunos ficam comprometidas. Embora a literatura sobre inclusão mostre uma considerável quantidade de estratégias pedagógicas efetivas, elas parecem não chegar às classes onde alunos com deficiências se encontram inseridos. O presente estudo parte do problema de se tentar buscar uma melhoria na qualificação docente e mais especificamente, visando tornar as práticas pedagógicas do professor do ensino comum mais efetivas, no tocante às necessidades de alunos surdos. O objetivo do trabalho consistiu em implementar e avaliar um programa de formação continuada, o ensino colaborativo, para o professor do ensino comum, de forma a torná-lo mais autônomo e com práticas pedagógicas mais efetivas e adequadas às necessidades de seus alunos. O estudo foi realizado durante um período de vinte semanas e envolveu o pesquisador atuando como colaborador e três diferentes professores (2^a, 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental) que tinham um aluno surdo inserido em suas turmas. A primeira etapa envolveu um planejamento preliminar onde se analisou o estilo de aprendizagem dos alunos surdos, os objetivos e as estratégias que seriam utilizadas com esses alunos ao longo do ano. Em seguida, foi iniciada a intervenção colaborativa, onde o pesquisador filmava uma determinada aula, aleatoriamente amostrada, de cada professor. Essa aula era editada e exibida em reunião com os três professores, onde os componentes eram analisados e, se necessário, a aula era replanejada e implementada. Esse movimento aconteceu até atingir um consenso entre os professores de que havia sido atingido o objetivo pretendido. Os dados coletados envolveram o protocolo de planejamento educacional inicial, o protocolo de

cada aula, com registro do processo completo, desde o planejamento inicial até a avaliação da última implementação bem sucedida. Foram filmados o processo de ensino e analisadas 64 aulas, com uma média de 16 a 26 aulas por professor. Nas reuniões foram, também, discutidos textos sobre práticas pedagógicas inclusivas. Após a intervenção, foram coletadas as opiniões dos professores sobre as atividades de planejamento colaborativo. Os resultados apontaram que muitas são as possibilidades quando se estabelece um ambiente colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor de educação especial. As estratégias planejadas foram implementadas na sala de aula e a intervenção proporcionou uma oportunidade de formação para os professores. Os professores avaliaram que as estratégias implementadas beneficiaram não apenas seus alunos surdos, mas todos os demais. Discutiu-se se o potencial da colaboração entre professores do ensino comum e especial, enquanto estratégia de formação e de facilitação da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Os resultados também apontam que a intervenção colaborativa, embora tenha melhorado a qualidade do ensino, não parece ser suficiente para solucionar as dificuldades de comunicação da professora com o aluno surdo.

Palavras chaves: Educação Especial, Inclusão Escolar, Surdez, Ensino Colaborativo, Formação de Professores, Prática Pedagógica, Adaptações Curriculares.

ABSTRACT

ZANATA, E.M. **Planning of inclusive pedagogical practices for deaf students in a collaborative perspective.** 2004. 185f. Thesis (Doctorate in Special Education) – Post Graduation Program in Special Education: UFSCar, São Carlos, 2004.

The practice of inclusion in the school involves the education of children with special educational needs in regular classrooms with colleagues without special needs. However, regular education teachers are inclined to change practices as to arrangements, instructional procedures, activities, assessments and adequacy of the contents, so as the participation and learning of these students may be impaired. Even though the literature of inclusion presents many effective pedagogical strategies, they do not seem to reach the classrooms of deaf students. The present study is based on the problem of achieving better teachers qualification, attempting to enhance the pedagogical practices of regular education teachers as regards the needs of deaf students. The study comprised establishment and evaluation of a continued education program for regular education teachers so as to make it more autonomous and provide more effective adequate pedagogical practices to the needs of students. The study was conducted for 20 weeks and involved the researcher acting as a collaborator and three different teachers who had deaf students in their classrooms. The first part involved a preliminary planning for analysis of the learning style of deaf students, and the aims and strategies that would be used with these students along the year. This was followed by collaborative intervention, on which the researcher videotaped a random class of each teacher. This tape was edited and presented in a meeting for the three teachers, for analysis and re-planning if required. Each class was re-planned and enhanced until all teachers agreed that the goal had been achieved. The collected data involved initial educational planning protocol and the protocol of each class with complete recording of the processes since the initial planning until evaluation of the last successful implementation. The teaching processes of 64 classes were videotaped, with a mean of 16 to 26 classes per teacher. The meetings also comprised discussion about texts on inclusive pedagogical practices. After intervention, the teachers' opinions on the collaborative planning activity were gathered. The results showed many possibilities to

establish a collaborative environment between regular education and special education teachers. The planned strategies were implemented in classrooms, and intervention provided an opportunity of training for the teachers. The teachers evaluated that the strategies implemented benefited not only the deaf students, but also the others. The collaboration potential between regular education and special education teachers is discussed as a strategy for formation and facilitation of inclusion of students with special educational needs. The results further demonstrated that, even though collaborative intervention has enhanced the quality of teaching, it does not seem to be enough to solve the communication problems between teacher and deaf student.

Keywords: Special Education, Inclusion, deaf, Collaborative teaching, Teacher training, Pedagogical practice, Curricular adaptations.

SUMÁRIO

Resumo	
Abstract	
Apresentação	13
Introdução	18
Capítulo 1. Breve Histórico da Educação do Surdo na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo	26
Capítulo 2. Adaptações Curriculares para Favorecer a Inclusão	40
Capítulo 3. Estratégias Educacionais	54
Capítulo 4. Formação de Professores num Espaço para Reflexão	64
4.1. Instrumentalização do Professor e Autonomia	71
Capítulo 5. Método	82
5.1. Local	83
5.2. Participantes	84
5.3. Materiais, Equipamentos e Instrumentos	87
5.4. Delineamento	87
5.5. Procedimentos de Coleta de Dados	96
5.6. Procedimentos de Análise	97
Capítulo 6. Apresentação dos Resultados	99
6.1. Mudanças observadas em direção ao desenvolvimento profissional dos professores do ensino comum e do contexto escolar	100
6.2. O contraste entre as estratégias planejadas e as efetivamente implementadas	120
6.3. Análise das estratégias implementadas nas aulas e nas modificações posteriores	130
6.4. Estratégias utilizadas pelas professoras das classes comuns com os alunos surdos	133
6.5. Auto-Avaliação da prática pedagógica das professoras mediante os critérios estabelecidos	144
6.6. Percepção das professoras sobre a participação na intervenção	153
Capítulo 7. Conclusões	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
ANEXOS	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Proporção em porcentagem do uso das 22 estratégias observadas em cada uma das turmas das 3 professoras (Ana, Rosa e Regina) nas aulas iniciais e nas aulas modificadas após o replanejamento	134
Figura 2 - Frequência Absoluta do uso total das 22 estratégias nas 64 aulas das turmas das 3 professoras (Ana, Rosa e Regina) somando aulas iniciais e aulas modificadas após o replanejamento.	136
Figura 3 - Utilização das estratégias comuns às três professoras	136
Figura 4 - Representação cíclica de um ambiente educacional inclusivo	168

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas de alunos surdos, em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais do ensino regular no Estado de São Paulo.	39
Tabela 2 - Aulas dadas e aulas com adaptações pelas professoras	131
Tabela 3 - Frequência Absoluta das Estratégias Utilizadas pelas Professoras nas Salas de Aula com Alunos Surdos	197
Tabela 4 - Proporção em porcentagem do uso das 22 estratégias observadas em cada uma das turmas das 3 professoras (Ana, Rosa e Regina) nas aulas iniciais e nas aulas modificadas após o replanejamento.	198

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização das adaptações curriculares segundo MEC (1999)	47
Quadro 2 - Definição e exemplificação das adaptações curriculares segundo Majon	52
Quadro 3 - Passos para resolução de problemas	56
Quadro 4 - Postura do professor quanto à acomodação do aluno	58
Quadro 5 - Organização da rotina das salas	83
Quadro 6 - Perfil das duplas de trabalho professor/aluno	85
Quadro 7 - Etapas desenvolvidas para realização do trabalho	87
Quadro 8 - Exemplo do protocolo de registro dos episódios “Aula inicial”	91
Quadro 9 - Exemplo do protocolo de registro dos episódios “Processo de construção das estratégias”	92
Quadro 10 - Exemplo do protocolo de registro dos episódios “Aula Replanejada”	94
Quadro 11 - Exemplo do protocolo de registro dos episódios “Análise final da aula replanejada”	94
Quadro 12 - Número de episódios de estratégias elaboradas pelas professoras	95
Quadro 13 - Análise das propostas e realizações das estratégias apontadas pela professora de Vera	121
Quadro 14 - Análise das propostas e realizações das estratégias apontadas pela professora de Daniel	123
Quadro 15 - Análise das propostas e realizações das estratégias apontadas pela professora de Alan	126
Quadro 16 - Apresentação do número de aulas ministradas e modificadas pelas professoras ao longo do programa	131
Quadro 17 - Análise comparativa da própria prática pedagógica com auxílio das colegas	149
Quadro 18 - Possibilidades de modificação de estratégias propostas	151
Quadro 19 - Resultados mais relevantes após as modificações nas estratégias	152
Quadro 20 - Proposta de Plano de Ação Individual de Estratégias ao Final do Ano de 2002	195
Quadro 21 - Proposta de Plano de Ação Individual de Estratégias ao Final do Ano de 2003	195

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 -	Protocolo de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa	189
Anexo 2 -	Questionário investigativo	190
Anexo 3 -	Ficha individual e estratégias	191
Anexo 4 -	Protocolo final de estratégias	194
Anexo 5 -	Protocolo de registro dos episódios	195
Anexo 6 -	Exemplo de registro no diário de campo	196
Anexo 7 -	Tabela de frequência absoluta de estratégias	197
Anexo 8 -	Tabela de proporção de estratégias	198

APRESENTAÇÃO

Desde criança convivia com amigos e vizinhos que eram pessoas com necessidades especiais. Nasci em São Paulo, quando tinha cerca de 7 a 9 anos, morava numa vila de sobradinhos de italianos e lá havia um vizinho mais ou menos da minha idade que teve paralisia cerebral. Ele tinha sérias dificuldades de controle motor nos membros superiores e inferiores. Quando brincava de escolinha com a gente, era sempre o “inspetor de alunos”. Ele não conseguia escrever, nem pegar no lápis. Tinha as pernas em forma de “xis” bastante acentuado. Quando andava, os joelhos batiam um no outro e dava a impressão de que iria cair. Como babava, andava com uma toalha enfiada no cós da calça e, às vezes, um dos colegas percebia que estava escorrendo, dava uma limpada. Ele jogava futebol com os meninos, sempre no gol. Aí faziam um campo pequeno e as traves eram menores. Meninas naquela época não podiam jogar.

Depois nos mudamos para Marília, onde cursei o ensino fundamental, médio e universitário, sempre em escola pública. Fiz o curso de Pedagogia na Unesp, com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Deficiência da Audicomunicação. Na faculdade tive a oportunidade de ser aluna e conviver com o professor Ernani Vidon, que era cego e lecionava uma disciplina do tronco comum para as habilitações da Educação Especial. Aprendi com ele o que era respeito pelo outro, independentemente de se ter uma deficiência ou não. Sua cegueira não era nem um pouco limitante em relação àquilo que ele se propôs a fazer na vida profissional. Passou por dificuldades como todos nós e foi ele quem me fez olhar para dentro de mim e reconhecer minhas próprias deficiências.

Durante os dois primeiros anos de graduação trabalhava durante o dia como secretária de uma clínica de psicologia e fonoaudiologia. No terceiro ano, fui bolsista da disciplina “Psicologia da Aprendizagem” com o professor Kester Carrara, trabalhando com os alunos do primeiro ano de Pedagogia em “Psicologia Geral”. No último ano, fui bolsista da Fundap, auxiliando a professora Itacy Salgado Basso, quem me apresentou os caminhos que levam à pesquisa. Foram bons anos durante a graduação até minha formatura, em 1990.

Iniciei minha vida profissional na área da Educação Especial, no ano de 1991, atuando como professora de surdos em classe especial na cidade de Lins, interior do Estado de São Paulo. Fiquei lá por dois anos e, neste período, como não consegui ficar longe dos estudos, cursei a habilitação em Administração Escolar na Faculdade Auxílium de Lins. Na época, não fazia idéia que exerceria algum cargo administrativo na Educação.

Mudei para Bauru em 1993 e continuei meu trabalho como professora de classe especial para surdos. No ano de 1995, a escola onde eu trabalhava tinha duas classes especiais e, quando uma delas foi transformada em sala de recursos, passei a trabalhar como professora desta sala.

Na atuação como professora de classe especial durante os três primeiros anos depois de graduada, minha prática pedagógica estava voltada para a abordagem oralista visando integração do deficiente auditivo, sempre que possível. Os planejamentos anuais estavam sempre atrelados aos planejamentos do Ciclo Básico em Jornada Única, hoje séries iniciais do Ensino Fundamental. As atividades escolares desenvolvidas pelos alunos da classe especial aconteciam num clima que chamávamos de “integração”, ou seja, “sempre que possível” os deficientes auditivos participavam das atividades comuns a todos os alunos da escola, como por exemplo, festas juninas, desfiles cívicos, culto à bandeira etc. Em outros momentos ficavam segregados, como no horário de almoço, recreio, passeios com outras séries, etc.

No período de 1996 a 1998, fui bolsista de iniciação científica do Centrinho-USP em Bauru. O trabalho de pesquisa foi desenvolvido no CEDAU (Centro Educacional do Deficiente Auditivo), que trabalha numa abordagem auri-oral e, versava sobre memória e informática.

No ano de 1997, com a reorganização das escolas na Rede Pública do Estado de São Paulo, as classes especiais e salas de recursos para deficientes auditivos da escola onde trabalhava foram transferidas para escolas que atendiam apenas alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental. Então, mudei de escola junto com a sala de recursos. Esta é a escola onde todo o presente trabalho de pesquisa foi desenvolvido. Gostaria, neste espaço, de descrever parte do percurso traçado até que se chegasse à necessidade do trabalho específico de sala de aula.

No início daquele ano foi proposto, pelas professoras da Educação Especial, um projeto de boas-vindas com o objetivo de sensibilização do corpo discente, docente e servidores para favorecer a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Nas reuniões, no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), foram inseridos nas pautas de discussão estudos de casos de alunos com necessidades educacionais especiais, da mesma forma como era colocado o estudo de caso de outro aluno da escola que se fizesse necessário. Além disso, promoveu-se a integração entre alunos das classes especiais e os demais. Durante o ano, muitas foram as atividades comuns entre os alunos. Apresentaram sentimentos diversos como pena, compaixão, repulsa, companheirismo, camaradagem, respeito, desrespeito, indiferença, revolta, etc.

Naquele mesmo ano, durante a Semana de Prevenção às Deficiências, foi realizada uma atividade que envolveu a escola como um todo, oferecendo a maior quantidade possível de informações sobre a deficiência auditiva e mental. A repercussão dessa semana se deu no final do ano letivo, com a reunião de encerramento da qual nasceu a idéia de transformar a escola em uma escola comum, de qualidade especial. A idéia era construir uma estrutura na escola comum, envolvendo o alunado, considerado da Educação Especial, de forma que ela não se tornasse uma “escola especial”, mas sim que tivesse uma qualidade especial, no sentido de promover sua função social.

Naquele mesmo ano de 1997, ingressei no programa de pós-graduação Educação para Ciência, na UNESP de Bauru. Naquela época ainda trabalhava como terapeuta de grupo¹ no Centro Educacional do Deficiente Auditivo (CEDAU), local onde desenvolvi minha pesquisa de mestrado em continuidade à pesquisa de iniciação científica. Aquele foi um ano muito trabalhoso, continuei como professora da sala de recursos, como terapeuta de grupo e ainda cursei disciplinas no programa de mestrado.

Na escola onde trabalhava, surge nos anos de 1998 e 1999 a primeira iniciativa de inserção dos alunos das classes especiais em classes comuns com o apoio da sala de recursos. Naquela época, atuei um período como Vice-Diretora na mesma escola, afastando-me da sala de recursos. Naquele período, com apoio da diretora da escola, o

¹ Terapeuta de Grupo: profissional responsável por um grupo de três a seis crianças deficientes auditivas, responsável por desenvolver diariamente, pelo período de três horas, atividades específicas para utilização funcional do resíduo auditivo bem como do desenvolvimento da linguagem oral.

trabalho de inserção dos alunos em classes comuns tomou um rumo mais forte e mais responsável. Passamos a oportunizar às professoras estudos nas reuniões pedagógicas e um maior relacionamento com as especialistas em deficiência auditiva e mental. Naquele período, terminada a coleta de dados da pesquisa do mestrado, deixei o trabalho no CEDAU e passei a ministrar aulas no curso técnico de formação de professores, o curso Normal oferecido no Ensino Médio, onde lecionava “Sociologia” e “Filosofia da Educação”. Ao mesmo tempo em que iniciei as aulas no curso de formação de professores de nível médio, retomei as atividades da sala de recursos no segundo semestre de 1999.

No ano de 2000 terminei o mestrado. Continuei com as aulas na sala de recursos e no curso Normal. Enquanto professora da sala de recursos, naquele ano, juntamente com o grupo de professores, participei da construção de uma proposta educacional específica para a realidade da escola e voltada para garantir o desenvolvimento global do aluno. Nesse período, inserimos em classe comum os alunos que até então estavam nas classes especiais. Para atender essa expectativa, utilizamos como base a metodologia oferecida pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo, nos moldes do projeto de aceleração. De acordo com essa proposta, cada turma desenvolvia seu projeto de trabalho, aprofundava ou ampliava seus conteúdos de acordo com suas potencialidades. Considero que este foi um passo importante na minha trajetória profissional, pela oportunidade de participar de uma tentativa de construção de um espaço educacional inclusivo no sentido amplo pois, na escola funcionavam ainda classes especiais para deficientes mentais, e além disso, esta contava com um número considerável de alunos com aproveitamento insatisfatório. Foi um ano de muito trabalho em busca de parcerias para oferecer suporte aos professores, principalmente para os que trabalhavam com o aluno surdo em sala de aula. Promovemos cursos de Língua Brasileira de Sinais ministrado por um professor surdo devidamente credenciado. Esforços foram centrados nos estudos das propostas do projeto de classes de aceleração, utilizando as publicações do governo do Estado. Investimentos foram feitos na compra de materiais diversos para implementar os trabalhos e estratégias de sala de aula (vários jogos educativos e mapas atualizados). Os professores que tinham alunos surdos passaram, também, a receber capacitação mensal pela equipe do Centrinho-USP.

No ano de 2001, minha vida profissional sofre novas mudanças. Deixo as aulas do curso Normal técnico e passo a lecionar as disciplinas “Sociologia da Educação” e “Projetos Educacionais” no Curso de Pedagogia da UNIP. Na escola, afasto-me mais uma vez da sala de recursos e passo a exercer a função de professor coordenador pedagógico. Foi um ano em que me identifiquei muito com ambas as funções. Foi possível fazer uma relação direta entre as necessidades dos professores que estavam na ativa e daqueles em formação. 2001 foi, também, ano no qual me debrucei em ampliar minhas leituras no que diz respeito às escolas que buscavam trilhar o caminho da inclusão. Destas leituras e estudos derivou a primeira idéia de trabalho para uma tese de doutorado. Dediquei-me a isto e fiz a inscrição para o processo seletivo no ano de 2002.

O processo seletivo foi muito duro e difícil. Nos corredores do prédio da Pós-Graduação em Educação Especial estávamos, nós, candidatos, sob um clima tenso... melhor não lembrar. Para minha felicidade, depois de tudo, fui aprovada. Muito bom! Ingressei no programa, mas as atividades acadêmicas só iniciaram em maio de 2002, devido à paralisação que ocorria na época em todas as universidades federais.

Atualmente leciono em duas faculdades, no curso de Pedagogia e estive afastada oficialmente da sala de recursos da rede estadual de ensino pelo período de dois anos. Retomei o serviço público recentemente, mas não mais em sala de aula, pois, agora meu trabalho tem sido totalmente administrativo e burocrático, com alguns espaços para discussões pedagógicas, desde quando assumi o cargo de Supervisora de Ensino.

O restante desta história está descrito nas páginas seguintes deste trabalho. Espero sinceramente que ele venha a contribuir para a área da Educação Especial, especialmente para os professores que estão nas salas de aula, recebendo anual e progressivamente alunos com necessidades educacionais especiais e, em especial àqueles preocupados em garantir a permanência e aprendizagem de seus alunos surdos no ensino regular.

INTRODUÇÃO

O tema aqui abordado sobre adaptações curriculares vem a ser o fechamento de anos de trabalho na busca de programas e intervenções em classe especial e sala de recursos para alunos surdos, sempre com a meta de promover a integração destes no sistema escolar.

Estudos vêm sendo desenvolvidos no sentido de traçar formas e possibilidades para a transformação do sistema escolar em um sistema inclusivo. Nessa perspectiva, as atenções deste trabalho centram-se nos procedimentos específicos que poderão ocorrer dentro de sala de aula.

O *saber fazer* do professor da classe comum está estreitamente ligado ao *saber fazer* para alunos ditos normais, ou seja, aqueles dentro dos padrões sociais vigentes. Portanto, todo seu planejamento está voltado para esta clientela. No momento em que ele recebe em sua turma um aluno com necessidades específicas, torna-se necessário que seu planejamento seja flexível a ponto de oportunizar modificações efetivas sem, contudo, minimizar sua qualidade ou suprimir conteúdos.

A efetivação de um currículo adaptado, aliada a uma prática pedagógica flexível a arranjos e adaptações, não se configura em condição única para favorecer o bom aproveitamento e ajustamento sócio-educacional do surdo na escola comum. Porém, sem que isso seja realizado, as possibilidades de insucesso serão inúmeras vezes maiores que as possibilidades de sucesso.

Quando falamos em deficiência, especificamente no que se refere à audição, torna-se necessário uma explanação referente à terminologia. Atualmente no meio acadêmico, educacional e social há uma discussão travada acerca da nomenclatura que se utiliza para definir as pessoas com perdas auditivas.

Seguindo uma linha clínica, adota-se o termo deficiente auditivo, uma vez que a pessoa tem um déficit na audição, o qual pode vir a ser corrigido ou amenizado mediante amplificação sonora. Parte-se do pressuposto que essa pessoa venha a desenvolver um

padrão de comunicação o mais próximo possível do padrão ouvinte. Nesta perspectiva, a intervenção envolve tratamento intensivo de habilitação e reabilitação auditiva para que os sons sejam integrados à vida da pessoa. Nesta abordagem, o deficiente auditivo, como é denominado, é educado e treinado para integrar-se ao mundo dos ouvintes.

Quando a referência é feita em termos biológicos, quanto ao grau de comprometimento as chamadas deficiências auditivas recebem uma classificação por dB (decibel)².

Desta forma, segundo Bevilacqua (1987), ficam assim conceituadas as deficiências auditivas:

Deficiência auditiva leve quando o limiar auditivo vai de 25 dB a 40 dB.

Deficiência auditiva moderada - quando o limiar auditivo vai de 45 dB a 70 dB.

Deficiência auditiva severa - quando o limiar auditivo vai de 75 dB a 85 dB.

Deficiência auditiva profunda - quando o limiar auditivo é superior a 85 dB.(p.7)

Em documento oficial do Ministério da Educação, encontramos o termo “portador de deficiência auditiva”. Sua caracterização é feita com base na classificação do “Bureau Internacional d’Audiophonologie – BIAP”, e na Portaria Interministerial nº. 186 de 10/03/78 considera-se:

Parcialmente surdo:

A) Portador de surdez leve – indivíduo que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis.

B) Portador de surdez moderada – indivíduo que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis.

Surdos:

C) Portador de surdez severa – indivíduo que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis.

D) Portador de surdez profunda – indivíduo que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. (BRASIL, 1995, p. 17-18)

² Unidade de medida usada para expressar uma relação logarítmica para medir intensidade, pressão sonora etc.

Neste documento, encontramos a terminologia “surdo”, referindo-se também à pessoa com perda auditiva. Neste caso, a contextualização do termo abrange um aspecto de ordem social, remetendo-nos à compreensão do que é uma comunidade, o que, segundo Lakatos (1989), na definição de comunidade encontramos que:

... numa comunidade seus componentes têm a consciência de pertencerem, ao mesmo tempo, ao grupo e ao lugar, e que funcionam em conjunto, no que tange aos principais assuntos de suas vidas. Têm consciência das necessidades dos indivíduos, tanto dentro como fora de seu grupo imediato e, por essa razão, apresentam tendência para cooperar estreitamente (p.356).

A questão terminológica referente à surdez vai muito além dos aspectos médicos e clínicos passando justamente pela questão referente à comunidade. Numa comunidade surda a definição de surdez pelos Surdos passa muito mais por sua identidade grupal que por uma característica física que pretensamente os faz “menos” (ou “menores”) que os indivíduos ouvintes. Segundo Skliar,

Os Estudos Surdos se lançam na luta contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa Surda enquanto indivíduo deficiente, doente e sofredor, e, contra a definição da surdez enquanto experiência de uma falta. Ora, os Surdos, enquanto grupo organizado culturalmente, não se definem como “deficientes auditivos”, ou seja, para eles o mais importante não é frisar a atenção sobre a falta/deficiência da audição (SÁ, 2004, p.4).

Parece-nos, então, que a comunidade surda é detentora de uma cultura específica, que também pode vir a utilizar uma forma de comunicação distinta, ou seja, a Língua de Sinais. Vale ressaltar que nem todas as pessoas surdas utilizam a Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua, e o Português como segunda língua, ainda que em nosso país a Língua de Sinais seja reconhecida como língua oficial desde o ano de 2002, por decreto-lei do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso.

A partir desta breve explanação referente à terminologia, é fato que se trata de grupos distintos, enquanto concepção, apesar de ser comum se falar em termos gerais sobre a educação do surdo e/ou do deficiente auditivo. Assim, nos parece claro que, mediante as várias terminologias, também não existe um único “método”, “sistema” ou “caminho” educacional que seja uniformemente aplicável para todos os membros de cada grupo (NORTHERN & DOWNS, 1989).

Dentre os vários métodos utilizados na abordagem oral o Método Perdoncini, nas palavras de Couto (1998), *está baseado em uma fundamentação fisiológica e na lingüística que garantem o desenvolvimento da linguagem oral a partir de uma educação auditiva e da estruturação da linguagem. (p.91)*. Assim, a educação realizada numa abordagem oralista, conforme afirmam Behares, Massone e Curiel apud Goes (1999),

... tem na verdade um propósito terapêutico, de tratar e reduzir os déficits. Em outras palavras, ela assume uma concepção do surdo como um paciente com deficiência auditiva que não ouve, mas que pode fazer leitura oro-facial, que não tem acesso natural a modelos acústicos para realizar a articulação vocal, mas que deve recorrer apenas à fala. Pode ser (re)habilitado (p.45).

Há também outros representantes. Podemos citar as abordagens acupédica de Pollack (1970) e a auditiva verbal de Estrabooks (1996). A abordagem Multi-sensorial, tendo como representantes Sanders (1971), Perdoncini (1980), Guberina (1983).

Surgida no final do século passado, nas décadas de 80 e 90, em oposição ao oralismo, chega no Estado de São Paulo a abordagem da Comunicação Total. Esta tem em sua proposta a valorização dos mais variados recursos que pudessem facilitar o acesso do surdo à linguagem. Apóia práticas bimodais/simultâneas, sinais e fala, com base na língua falada sinalizada, visando com isso possibilitar ao surdo acesso às modalidades oral e escrita da língua. Foi bastante defendida aqui nos trabalhos de Ciccone et. al. (1990).

Ainda nessa abordagem, encontramos o bilíngüismo. Tem como objetivo propiciar à criança surda ter acesso a duas línguas: a de sinais e a oficial do país, não de

forma simultânea, por apresentarem estruturas diferentes, mas sim como línguas diferentes, colocando assim o indivíduo na condição de bilíngüe, sendo a língua de sinais sua língua natural, quando filho de pais surdos que utilizam a língua de sinais. (STOKOE apud NORTHERN & DOWNS, 1989; MOURA et. al.,1993).

Neste trabalho, devido à especificidade dos alunos participantes, adotaremos a terminologia “surdo”, tendo em vista que em sua totalidade eles estão em processo de aprendizagem e fazem uso, ora sistemático ora assistemático, da Língua Brasileira de Sinais, bem como estão envolvidos em programas de apoio com abordagem bilíngüe dentro e fora do âmbito escolar³.

A preocupação deste estudo está centrada no discurso de professores e da comunidade acadêmica como um todo cuja ênfase tem sido o despreparo para ensinar crianças com necessidades educacionais especiais. As discussões teóricas e ideológicas acerca do processo de inclusão têm permeado esse universo, entretanto, poucos tem sido os estudos que se propõem a enveredar para tentar melhorar a prática pedagógica dos professores de classe comum.

Durante décadas houve a preocupação por parte do governo em capacitar professores da educação especial, com o intuito de que estes *preparassem* os alunos com necessidades especiais para que pudessem *acompanhar* o ensino comum, em classes comuns, apresentando resultados bem próximos daqueles dos alunos ouvintes. Os anos se passaram e os resultados esperados não foram atingidos.

A inclusão escolar pressupõe mudança no foco que, até então, estava centrado no aluno e que deve passar a se centrar no professor, na escola e no sistema escolar em busca de caminhos e mecanismos que venham garantir o acesso, a permanência, o sucesso e a qualidade de ensino para o aluno na classe comum.

³ Entretanto, quando se tratar de citação de documentos será preservada a terminologia utilizada pelo autor.

Os esforços deverão, então, ser concentrados para transformar as escolas em espaços inclusivos, de forma que os professores propiciem um ambiente de aprendizagem adequado ao aluno.

Assim, a preocupação dos educadores e pesquisadores da área da Educação Especial deverá se voltar para os estudos sobre o *saber fazer* educacional dos professores de classes comuns, classes especiais e salas de recursos.

Em se tratando da produção científica referente à efetivação das práticas pedagógicas, do *saber fazer* do professor da classe comum, estão ainda restritas à avaliação de alguns procedimentos isolados, percepções de professores e da família (NUNES, GLAT, FERREIRA e MENDES, 2002). Outros trabalhos são referentes a experiências internacionais, e estas, por sua vez, não condizem com a realidade do sistema educacional brasileiro (EWING E JONES, 2002; WEISS e LOYD, 2003; MURAWSKI e SWANSON, 2001).

Há, na atualidade, controvérsias e postulados educacionais distintos referentes ao melhor local para a educação do surdo, se numa comunidade surda ou numa comunidade ouvinte. Enquanto essa discussão vem sendo travada, principalmente no âmbito da academia, alguns alunos surdos estão sendo matriculados e estão freqüentando as classes comuns, ora com apoio de professores especializados ora sem esse tipo de apoio, com programas envolvendo Língua Brasileira de Sinais ou sem Língua Brasileira de Sinais. Desta forma, parece latente e necessária a realização de pesquisas que abordem a realidade desses alunos e professores e que apontem caminhos para tornar as práticas pedagógicas mais efetivas.

Diante de tal situação, o presente estudo partiu das seguintes questões:

1. Como o professor de classe comum deve proceder ao preparar e implementar um plano de aula para sua turma de uma classe comum que tenha um aluno surdo nela inserido?
2. Como tornar mais efetiva a prática pedagógica do professor que atua em classe comum com o aluno surdo inserido?

3. Que estratégias de formação continuada poderiam ser institucionalizadas para se melhorar a efetividade da prática pedagógica dos professores?

A indagação que fica é a seguinte: será capaz um professor que tem uma prática pedagógica limitada ao saber fazer para alunos comuns, buscar, criar, prover e efetivar novas práticas, estando ele pautado na sua ação educativa? Ou estará esse professor limitado a reproduzir seu discurso e sua prática, tendo em vista a falta de subsídios que possam vir a enriquecê-lo? Ou, ainda, seria necessária, viável e efetiva a presença de um mediador nesses processos?

Não há aqui a pretensão de responder tais questões, e elas servem apenas de apontamentos, uma vez que, em se tratando especificamente do aluno surdo, há algumas orientações pertinentes à atuação do professor de classe comum, independentemente do caráter de sua formação inicial ou continuada.

Os objetivos gerais desta pesquisa foram:

1. Implementar um programa colaborativo de formação continuada, para o professor do ensino comum de forma a torná-lo autônomo para que possa melhorar a efetividade de sua prática pedagógica, adequando-a às necessidades de seus alunos.
2. Avaliar, através da percepção do professor, o programa de formação continuada baseado no apoio colaborativo do pesquisador.

A organização do Capítulo 1 faz referências a alguns recortes específicos que ilustram o caminho traçado pela Rede Pública de Educação do Estado de São Paulo. Não há aqui a pretensão de se aprofundar em estudos históricos, mas sim conduzir a uma leitura que descreva parte do percurso da instalação de serviços de Educação Especial e o trabalho de formação em serviço do professor.

O Capítulo 2 aborda especificamente o termo adaptações curriculares, no que diz respeito às definições e conceitos encontrados na literatura recente. Também aborda uma reflexão acerca do processo de inclusão.

A seguir, no Capítulo 3, são descritos alguns estudos que vêm sendo desenvolvidos nos últimos anos sobre as possíveis estratégias que o professor do ensino comum pode utilizar na proposição de programas que venham subsidiar o desenvolvimento efetivo de atividades de sala de aula. Assim, o enfoque nos estudos centrou-se nas possibilidades e necessidades que o professor de classe comum possa vir a ter em relação à inclusão de um aluno surdo. Tais estratégias de ensino buscam abranger exemplos na área da comunicação, de recursos pedagógicos e práticas de ensino.

O Capítulo 4, último tópico teórico, diz respeito à questão da formação do professor de classe comum que venha a desenvolver seu trabalho com um aluno surdo na sala de aula. Esta fundamentação centra-se na necessidade de instrumentalização deste profissional, tanto no aspecto técnico, referente às estratégias de ensino, quanto no humano, referente a relação professor aluno. Aborda também as possibilidades de colaboração entre o professor do ensino comum e do professor do ensino especial, como possibilidade de promover a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais.

Na seqüência, encontra-se o Capítulo 5 específico referente aos aspectos metodológicos para a realização da pesquisa, apresentação e discussão dos resultados e as conclusões possíveis. No Capítulo 6 são apresentados e discutidos os resultados e, finalmente no Capítulo 7, as conclusões finais do estudo.

Capítulo 1 - Breve Histórico da Educação do Surdo na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo

Segundo documento da Secretaria de Estado da Educação, no Estado de São Paulo, em 19 de dezembro de 1917, foi promulgada a Lei n.º.879, cujo artigo 39 criava na capital a primeira “escola de anormais” que, entretanto, não chegou a ser instalada. Anos mais tarde, em 1930, foi instalada no Largo do Arouche, local onde hoje funciona parte da Secretaria da Educação, uma “Escola de Anormais” (SÃO PAULO, 1972).

Ainda na cidade de São Paulo, sob a responsabilidade de Fernando de Azevedo, houve a instalação de duas classes para “débeis mentais” anexas à “Escola Normal Padre Anchieta” no ano de 1933.

Em 1938, a Secção de Higiene Mental Escolar, subordinada ao serviço de Saúde Escolar, é incumbida da orientação técnica do pessoal docente das classes especiais e de promover a habilitação e o aperfeiçoamento de técnicos especializados, pela Lei n.º 9.872 de 28 de dezembro de 1938.

No início de 1954, funcionavam, na cidade de São Paulo, 21 classes especiais para “excepcionais da mente”; em 1955, inicia-se o atendimento educacional para cegos anexo a grupos escolares na cidade de São Paulo.

Segundo documento da Secretaria de Educação, o atendimento de surdos iniciou-se em 1959, depois de criado e regulamentado o Serviço de Educação de Surdos-Mudos pelo Decreto n.º 380, de 29 de dezembro de 1958 (SÃO PAULO, 1972).

No ano de 1961, segundo registros oficiais do livro de matrícula, foi instalada a primeira classe especial para deficientes auditivos numa escola pública na cidade de Bauru, com sete meninos e três meninas, na faixa etária de 5 a 15 anos. Dados obtidos no livro de matrícula apontam que nesta época a classe especial passava pelos mesmos processos de avaliação das classes do então ensino Primário. Os alunos recebiam no final do ano letivo a menção “aprovado” ou “conservado”. O aluno permanecia na mesma classe especial com repetição dos mesmos conteúdos, se sua menção tivesse sido “conservado”, ou, com aprendizagem de novos conteúdos, caso sua menção tivesse sido “aprovado”.

O Decreto 47.186, de 21 de novembro de 1966, criou o Serviço de Educação Especial em cumprimento ao estabelecido pelos artigos 88 e 99 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61. O referido setor passou, então, a responder pelo atendimento de deficientes mentais, auditivos e físicos.

A partir de 1967, com a publicação do Decreto nº. 47.186 de 21/11/66, a orientação técnica do atendimento educacional (até então sob responsabilidade da Secção de Higiene Mental Escolar) passou a ser unificada no Serviço de Educação Especial, subordinado ao Departamento de Educação. No entanto, segundo registros da Secretaria de Educação, não foram destinados ao Serviço de Educação Especial os recursos materiais e humanos imprescindíveis ao desenvolvimento adequado de suas atribuições de trabalho (SÃO PAULO, 1972).

Ainda conforme o documento da Secretaria de Estado da Educação, nas classes especiais para surdos, os alunos passam o período escolar sob a responsabilidade de um professor especializado; entretanto, em alguns momentos, os alunos participam de atividades comuns à escola (SÃO PAULO, 1972).

Segundo o Artigo 9º da Lei nº. 5.692/71 — que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que diz respeito à educação primária e secundária — a educação dos alunos que apresentam deficiências, passa a ter os mesmos fins da educação geral, encarnando o princípio democrático de que cada indivíduo deve receber atendimento educacional adequado, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos Estaduais de Educação.⁴

No Estado de São Paulo, os serviços de Educação Especial passam a ser incorporados pelo Departamento de Ensino Básico, após a publicação do Decreto 52.324, de 1º de dezembro de 1969, sendo que sua primeira estruturação e definição de

⁴ Lei 5.692/71:

Artigo 9º — Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, ou se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

funções só foi regulamentada pela Resolução SE nº. 8/7, publicada em 2 de fevereiro de 1971⁵.

De acordo com a Resolução SE nº. 8/7, caberia ao serviço de Educação Especial, através da Equipe Técnica de Estudos Pedagógicos:

... organizar e orientar serviços educacionais destinados aos excepcionais, organizar currículos e programas adequados, orientar procedimentos metodológicos, orientar a avaliação do rendimento escolar, elaborar e executar programas de ensino e estudar e se pronunciar sobre os pedidos de instalação de unidades de educação especial estaduais, municipais e particulares (Artigo 7º).

No ano de 1972, foi aprovado o “Plano Estadual de Implantação do Ensino de 1º e 2º Graus” que, dentre seus princípios, diz:

A Educação Especial é parte do programa de educação geral, deve ser oferecida a todos os grupos de excepcionais que dela possam beneficiar-se (SÃO PAULO, 1972).

Os dados da Secretaria da Educação indicavam que, para o ano de 1972, estava previsto o funcionamento de serviços como classe especial, sala de recursos, ensino itinerante, classes hospitalares e ensino domiciliar. Também havia registros de que, na década de 1970, o Serviço de Educação Especial respondia por cerca de 930 classes especiais.

A regulamentação específica desse serviço ocorre através da Deliberação CEE nº. 13/73 do Conselho Estadual de Educação, a qual fixa as normas gerais para a educação de excepcionais, segundo previsto no artigo 9º da LDB 5.692/71.

Em julho de 1973, a equipe técnica do Serviço de Educação Especial promove uma orientação para professores das classes especiais de surdos, abordando

⁵ Em se tratando de nomenclatura para designação de uma Resolução da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a notação utilizada refere-se ao número da resolução, seguindo-se os dois últimos dígitos do ano de publicação. No documento original produzido por esta secretaria de estado em 1972, a nomenclatura da Resolução SE nº. 8 de fevereiro de 1971, não apresenta a forma de notação prevista, referente ao ano de publicação, sendo a mesma referenciada como Resolução SE nº. 8/7.

como tema central um texto de Maria Cecília Bevilacqua intitulado “Desenvolvimento do Trabalho em Qualquer Abordagem Auditiva”, envolvendo orientações aos professores, aos pais e à escola (BEVILACQUA, 1973).⁶

Nos anos de 1976 e 1977, o Serviço de Educação Especial propõe e executa o Projeto 02/SEE/DS, intitulado “Aperfeiçoamento de Professores de Deficientes Auditivos para utilização de Recursos Técnicos Específicos”. Tal projeto estava totalmente pautado nos princípios de métodos da abordagem oral, tendo como texto base “Aural Rehabilitation” de Dereck Sanders, um dos referenciais desta abordagem. O aperfeiçoamento dos professores ocorreu tendo por base treinamento auditivo, treinamento de discriminação da fala e atividades de sala de aula (SÃO PAULO, 1976).

Em 23 de junho de 1978, é homologada a Resolução SE nº. 73/78, estabelecendo, entre outras providências, as modalidades de atendimento do serviço de educação especial (classe especial, sala de recursos e ensino itinerante), além de regulamentar as formas de instalação destes serviços, bem como a formação do professor e os critérios de elegibilidade da clientela. Já postula em seu Artigo 9º que o aluno deveria, sempre que possível, ser transferido para a forma de atendimento mais integradora e, somente quando mais necessário, para a segregadora. Também foi nesta Resolução que surgiu a caracterização do alunado. Era considerado eletivo para o atendimento especializado em classe especial, sala de recursos ou ensino itinerante na modalidade referente à deficiência auditiva, aqueles com perda auditiva acima de 45 dB, nas frequências da fala em ambos os ouvidos. A instalação de salas para surdos dependia de pelo menos cinco alunos devidamente caracterizados, com idade entre 3 e 11 anos (quando se tratava da primeira matrícula), em sala de no mínimo 30m² com tomadas para instalação de equipamento audiovisual⁷. Esta legislação esteve em vigor até 1999.

⁶ O conteúdo do referido texto está pautado na abordagem oral, ainda que seu título sugira que o trabalho possa ser desenvolvido em qualquer abordagem.

⁷ Professoras que trabalhavam na época lembram que as classes especiais contavam com aparelhos de amplificação sonora coletivo com oito saídas de fones de ouvido e vibradores. Relatam ainda que as classes contavam com gravador K7, sonata, discos e fitas, inclusive com gravações de sons ambientais e da fala para treinamento auditivo.

Em uma das escolas da rede pública que contava antigamente com classe especial para surdos, havia uma cópia, em carbono datilografada, de um documento em forma de relatório de desenvolvimento individual, datado de dezembro de 1978, transcrita a seguir:

“BVB, foi matriculada nesta escola, em março de 1976, na classe especial para deficientes auditivos. Através de técnicos especializados para o ensino da fala, e tratamento adequado, hoje ela está apta a freqüentar uma classe comum de crianças ouvintes de 1ª série. É uma criança que goza de boa saúde, possui reações normais, e se adapta muito bem a outras crianças. Participa de atividades lúdicas com as crianças ouvintes, entende e se faz entender. Fala um número razoável de palavras, com dicção própria de criança portadora de tal deficiência, possui boa leitura labial, isto é, percebe palavras olhando nos lábios de quem fala, fator essencial na compreensão da fala e ditados. Acha-se no início da alfabetização, e já conhece e domina os fonemas p, b, t, m, l, f, v, d. Conhece diversas palavras com esses fonemas, principalmente ligadas à alimentos, necessidades pessoais e familiares. Entende sentenças simples, com os verbos ser, comer, beber, ver; sabe completar orações, faz ditado com palavras aprendidas, lê, forma orações simples, tem noções de singular e plural. Quanto a parte matemática domina os numerais de 1 a 15, representa as quantidades, tem noção de conjunto, faz adição. Aconselha-se que ela freqüente a classe comum, à fim de que se integre em seu meio e seja um elemento útil a sua comunidade, e não alguém dependente. A nossa preocupação para que logo freqüente classes comuns, reside no fato de coloca-la junto com crianças de sua idade, cujos interesses são comuns. Tal fato beneficiará para melhor se comunicar, e às crianças normais será um estímulo e uma forma de orienta-las no auxílio ao próximo torna-las mais humanas e desprendidas. Esta criança continuará recebendo um reforço da classe especial, e atendimento na parte da fala, e dúvidas que apresentar. Sugerimos que a coloquem na primeira carteira, para melhor observar a professora, e que a ela seja dispensado um tratamento normal sem diferenciações, o mesmo a ser dado a classe. Caso haja alguma dúvida ou dificuldade estaremos sempre prontas a atende-las. Profª. L.L.S.”

Nas classes especiais e salas de recursos para surdos no Brasil, e especificamente no Estado de São Paulo, dentre as diversas filosofias educacionais destacou-se por muitos anos o oralismo, abordagem esta que defende o uso da língua oral como linha de trabalho das instituições públicas de atendimento ao deficiente auditivo. O relatório acima transcrito oferece subsídios suficientes para a identificação da abordagem oral como orientadora do trabalho desenvolvido pela professora.

Na abordagem unisensorial o enfoque está voltado para o treinamento de habilidades auditivas, iniciado em programas de estimulação precoce, visando, a partir

daí, o desenvolvimento da linguagem do deficiente auditivo. Dentro dessa visão podemos citar a abordagem acupédica de Pollack (1970).

Ainda em referência ao relatório, a intenção primeira dele nos parece ser o encaminhamento da aluna para uma classe comum do então 1º Grau. Fica clara a posição da professora quanto ao princípio da integração no sentido de “preparar” a aluna surda para que ela possa “acompanhar” a classe de 1ª série, de forma bem próxima aos alunos ouvintes. Além disso, a professora da 1ª série não terá a necessidade de propor modificações na dinâmica da sala de aula, devendo dispensar o mesmo tratamento que dispensa aos demais alunos da classe à aluna surda. Havia apenas a recomendação de que a mesma fosse colocada na primeira carteira.

Encontramos neste posicionamento ramificações nas abordagens uni e multisensoriais. Na abordagem multisensorial, a recepção da linguagem pela criança se dá com a leitura orofacial, além da estimulação e treinamento das habilidades auditivas e do resíduo, através de instrumentos como sistemas de amplificação sonora individual e coletiva. Podemos citar como principais expoentes desta abordagem Sanders (1971), Perdoncini (1980), Guberina (1983), entre outros.

Em 1979, Ano Internacional da Criança, foi publicada a Proposta Curricular para Deficientes Auditivos, pelo MEC em conjunto com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Centro Nacional de Educação Especial e Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação - DERDIC. A publicação foi composta de oito volumes abrangendo as oito séries do então Ensino de 1º Grau, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/71. Foram responsáveis pela coordenação dos trabalhos José Geraldo Silveira Bueno e Maria Lúcia de Souza Sene. O trabalho foi desenvolvido pela equipe da DERDIC composta, dentre outros, por pesquisadores e estudiosos como Maria Eulália Valverde e Nadir da Glória Hagiara Cervellini. Esta proposta teve como modelo o ensino comum e como objetivo ser um instrumento de trabalho para o professor. Naquela época, segundo dados da Proposta Curricular (1979), o atendimento educacional do surdo, com aspecto clínico, dava-se então em classes especiais anexas às escolas regulares (38,9%) e em escolas especiais (49,9%), enquanto os outros 11,2% se distribuíam em creches (0,4%), centros

ocupacionais (0,2%), hospitais (2,9%), oficinas pedagógica (0,4%), e outras modalidades (2,3%), o que demonstrava a pequena participação destes últimos na reabilitação do deficiente auditivo. (BRASIL, 1979)

Nas décadas de 1970/80, no Brasil é marcante na Educação Especial a iniciativa governamental e da comunidade científica, ainda que discreta, referente à política de integração⁸. Entretanto, este perfil do estigma social em relação ao deficiente imperou e ainda impera na sociedade até os dias de hoje e surte efeitos no momento em que estes cidadãos passam a exigir seu lugar e respeito na vida social. Muito se tem feito para que isso mude no plano teórico; entretanto, na prática de sala de aula, esta ação ainda não se efetivou.

A Secretaria de Estado da Educação pública, no ano de 1981, o livro *A educação do deficiente auditivo: escola, família e comunidade*, coordenado por Marcos José da Silveira Mazzota e pelo Serviço de Documentação e Publicações da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas). Esta publicação configura-se num tipo de manual para a educação do surdo, com definição e classificação da surdez, modalidades de ensino, orientações à família e à comunidade, bem como orientações para encaminhamento de crianças e jovens surdos. Todo o material aqui elaborado estava embasado na abordagem oral, visando o desenvolvimento da fala e linguagem de forma geral (SÃO PAULO, 1981).

No ano de 1982, a CENP publica o livro *Você e os problemas da linguagem*, com um capítulo específico sobre a linguagem do aluno surdo. Tal publicação referia-se a questões diagnósticas referentes à época da perda e suas conseqüências, bem como as atividades possíveis de se realizar em sala de aula com base na abordagem oral.

No que diz respeito à formação específica do professor que atuava nas modalidades de ensino, documento do Serviço de Educação Especial, indicava que

⁸ Entende-se o conceito de integração como “um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica em reciprocidade. E sobre o enfoque escolar é processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos.”, Rosita Edler Carvalho. *Integração e inclusão: do que estamos falando?* In: BRASIL - Educação **Especial: Tendências Atuais**. TVE - texto de Apoio pedagógico da série Salto para o Futuro. Agosto, 1998. p.35.

apenas duas escolas no estado de São Paulo formavam professores de surdos em nível do então 2º Grau: o Instituto Estadual de Educação “Padre Anchieta” e o Instituto Estadual de Educação “Caetano de Campos”. E, em se tratando de formação de nível superior, ofereciam a Habilitação Específica no curso de Pedagogia: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdades Metropolitanas Unidas, Unesp Marília, Unimep Piracicaba, Universidade de Taubaté, Centro de Estudos Superiores do Carmo (Santos) e Universidade de Mogi das Cruzes (SÃO PAULO, 1983).

Em 1985, a CENP promove o “Encontro de Professores de Deficientes Auditivos”, no qual a temática central diz respeito à estrutura da linguagem. Em dezembro do mesmo ano, o relatório de atividades do Serviço de Educação Especial, indica 1.288 surdos matriculados na Grande São Paulo e 848 no Interior, totalizando 2.136 matrículas. Naquele ano foram criadas 17 classes especiais para surdos e colocados 23 alunos em cursos profissionalizantes do SENAI. O relatório destaca como “problemas no desenvolvimento de suas atividades” a falta de professores habilitados em nível superior e a dificuldade de integração do aluno egresso de classe especial, dentre outros (SÃO PAULO, 1985).

O ano de 1986 foi marcado pelo investimento em publicações da CENP específicas para a área. Foram publicados os livros: *O deficiente auditivo entra na escola: elementos para um trabalho pedagógico*, o qual apresentava sugestões de acolhimento do aluno pela escola e comunidade, bem como de atividades voltadas para o desenvolvimento da fala e da linguagem; *Posso entrar?... uma reflexão sobre o início da vida escolar*, livro que aborda de forma geral a acolhida do aluno na escola, resgata a questão social e a bagagem cultural que ele trazia; *Psicologia, lar, escola*, que tratava especificamente do convívio e dos princípios de educação que a criança deve receber na escola e no lar, tornando-se indiretamente extensivo às orientações gerais para que o aluno surdo seja tratado da mesma forma que os demais alunos na escola. Outra publicação relevante, *Você e os problemas da audição*, abordava questões sobre a prevenção, a importância da audição e o trabalho específico do professor da classe comum. Todas essas publicações estavam embasadas na abordagem oral e enfatizavam a integração escolar.

Em 1988 é promulgada a nova Constituição Brasileira que, no Artigo 208, garantiu o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. E, em 1989, a Constituição do Estado de São Paulo acolhe esta garantia em seu Artigo 239, mantendo o texto da Constituição Federal.

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, ocorrida em 1990, o Brasil fixou metas básicas para melhorar o sistema educacional nacional.

Segundo Mendes (2001):

Entre tais metas constava a necessidade de melhorar a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Entretanto, essa foi uma das metas não cumpridas até o ano 2.000, como era esperado. Segundo estimativa do próprio MEC, só 5% dos cerca de 6 milhões receberam atendimento especializado em 1997 (p.11).

Não há contudo, como negar a existência de intencionalidade para efetivação e cumprimento destas metas, pelo menos no que diz respeito ao campo teórico. Segundo relatório da Secretaria de Estado da Educação, no ano de 1994 havia 2.163 classes especiais e salas de recursos em funcionamento, 144 professores das diversas áreas (DA,DM, DV e DF) foram capacitados em nove cursos de “informática na Educação Especial”, entre outras ações do governo do Estado.

Chega ao Estado de São Paulo, surgida no final do século passado, nas décadas de 80 e 90, a abordagem da Comunicação Total. Sua proposta visa valorização dos mais variados recursos que possam facilitar o acesso do surdo à linguagem. É apoiada em práticas bimodais/simultâneas, sinais e fala, com base na língua falada sinalizada, visando com isso possibilitar ao surdo acesso às modalidades oral e escrita da língua. Foi bastante defendida nos trabalhos de Ciccone et. al. (1990).

Tanto na abordagem oral quanto na Comunicação Total, podemos imprimir um ponto em comum: ambas defendem uma perspectiva monolingüe, na qual a aprendizagem das modalidades oral e escrita da língua são condições *sine qua non* para a integração do surdo na sociedade, vindo ao encontro da política de normalização e

integração. Ambas apóiam a necessidade de um trabalho terapêutico com o surdo que venha a habilitá-lo a falar, pois a perda auditiva é entendida como uma patologia.

Nos últimos documentos publicados pelo MEC, na *Série Diretrizes* (BRASIL, 1995), foram indicadas as alternativas de atendimento, que os deficientes auditivos⁹ poderiam vir a receber. As orientações estavam divididas de acordo com o grau da perda auditiva, denominando os educandos como “portadores de surdez”. As recomendações dividem-se da seguinte forma:

Educandos portadores de surdez leve: ... o aluno deverá freqüentar a escola comum do ensino regular,(...) em geral esse aluno não apresenta dificuldades na classe comum.(p.23)

Educandos portadores de surdez moderada: ... o aluno poderá freqüentar a creche ou a sala de estimulação, ou pré escola do ensino regular, bem como ser alfabetizado e prosseguir seus estudos com educandos ouvintes desde que receba atendimento especializado em outro período diário. (p.23)

Educandos portadores de surdez severa: ... o aluno deverá receber estimulação no período da educação infantil, em clínica fonoaudiológica, em sala de recurso, em escola especializada ou classe especial, em forma individual ou em grupo de até oito alunos. (...) tendo adquirido a linguagem e estando alfabetizado, poderá começar a freqüentar a classe comum geralmente na 3ª série do Ensino Fundamental em um período e uma escola especial ou sala de recurso para apoio pedagógico. (p.25)

Educandos portadores de surdez profunda: ... o aluno geralmente ingressará em uma classe comum na 3ª série do ensino fundamental (...) e será alfabetizado em classe especial ou escola especializada. (p.26)

Além destas recomendações, consta ainda desta série diretrizes que a opção inicial da educação do aluno deficiente auditivo pela Abordagem Oral, pela Comunicação Total, pelo Bilinguismo ou por qualquer outra forma de atendimento educacional deve ser feita pelos pais¹⁰.

⁹ Em referência a terminologia, na *Série Diretrizes* volume 6, encontramos uma divergência conceitual. O título da publicação indica *Subsídios para Organização e Funcionamento de serviços de Educação Especial: área de deficiência auditiva*. Entretanto, no interior do referido volume, o item I, intitulado *Caracterização dos tipos de educandos portadores de deficiência auditiva*, descreve detalhadamente, com base no BIAP e na Portaria Interministerial nº. 186 de 10/03/1978, a classificação da perda auditiva, sendo o sujeito classificado como portador de surdez. Parece assim, não haver por parte da SEESP preocupação com a especificidade da terminologia empregada em seus documentos. (grifos do autor)

¹⁰ No Brasil, nos parece que esta é uma opção fictícia, uma vez que os pais não têm acesso a informação sobre a abordagem, não tem opção de escolha, e a abordagem acaba sendo determinada pelo serviço que tem disponível no município (quando tem).

No Brasil, as questões referentes a teorias e práticas inclusivas vêm sendo discutidas com maior ênfase e abertura, por meio da mídia, na última década. Desde a Conferência Mundial de Educação de 1990 e deflagrado pela Declaração de Salamanca em 1994, firma-se o conceito de inclusão¹¹. É notório que apenas leis e declarações, por mais pertinentes e apropriadas que sejam por si só não reverterem situações e crenças arraigadas na consciência social dos indivíduos.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei n.º 9394/96—, dedicou um capítulo para a Educação Especial, a qual passou a fazer parte do Sistema Educacional Brasileiro, mas não se inseriu especificamente na estrutura didática da educação básica, como deveria ser, permeando desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. A nova LDB prevê que os Sistemas Estaduais assegurem currículos, métodos, técnicas, recursos educativos específicos e terminalidade específica para o Ensino Fundamental. Também está na Lei a previsão de professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado do alunado com necessidades educacionais especiais. Assim, novamente torna-se necessário a regulamentação das novas diretrizes pelos Conselhos Estaduais de Educação.

O Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo aprovou, em 12 de dezembro de 1999, a Indicação n.º 12/99 que prevê a inclusão do aluno deficiente na classe comum, bem como propõe algumas medidas que possam garantir sua permanência; entretanto, não é descartada a hipótese da existência de alunos que não venham a se beneficiar do ambiente da classe comum, e a previsão que a estes deverá ser garantido atendimento em classe especial. Na declaração de voto, há uma única restrição, que é a permanência da nomenclatura “classe especial” o que pode colocar em risco, segundo o relator¹², a idéia de inclusão presente no conjunto do texto e abrir uma perigosa possibilidade de continuidade das práticas vigentes de não inclusão.

Em 5 de maio de 2000, é publicada a Deliberação n.º 05/00, fixando as normas gerais para a Educação Especial no sistema de ensino do Estado de São Paulo,

¹¹ Entende-se o conceito de inclusão como “um processo de educar conjuntamente de maneira incondicional, nas classes do ensino comum, alunos ditos normais com alunos – portadores ou não de deficiências que apresentem necessidades educacionais especiais.”, Rosita Edler Carvalho. Integração e inclusão: do que estamos falando? In: Educação Especial: Tendências atuais. MEC/SEE. 1999. p.37.

¹² A restrição diz respeito ao Conselheiro Francisco José Carbonari.

revogando a Resolução 13/73. Mediante esse documento, o aluno com necessidades educacionais especiais deverá preferencialmente estar matriculado em classe comum do sistema regular de ensino. Entretanto, as outras formas de atendimento ainda permanecem asseguradas por lei.

Entre as mudanças estabelecidas pela nova LDB (BRASIL, 1996), encontramos o processo de municipalização do Ensino Fundamental a partir das classes de 1ª a 4ª séries (Inciso V, art. 9º) que, paulatinamente deverão passar para a responsabilidade dos governos municipais. Durante essa transição, que não é uniforme em todos os municípios, as classes especiais e as salas de recursos também deverão ser municipalizadas. Torna-se passível uma possibilidade, acerca do entendimento do texto da Deliberação nº. 05/00, quando diz que “*o educando com necessidades educacionais especiais deve ser educado preferencialmente nas classes comuns do ensino regular*”. Este, por sua vez, tem conduzido ao raciocínio de que as classes especiais e as salas de recursos não são mais necessárias, na linha da inclusão, pois esta só se verificará se *todos* freqüentarem classes comuns. Assim, corre-se o risco de que as classes especiais e as salas de recursos sejam fechadas e, o atendimento, que anteriormente não supria a demanda, passe a restringir ainda mais as possibilidades de inserção educacional, se nenhuma outra forma de apoio for prevista.

Segundo Mendes (2001), o momento atual carece de diretrizes políticas que impliquem:

- a) numa ampliação do acesso à escola para indivíduos com necessidades educativas especiais, seja qual for essa escola, tendo em vista a necessidade de se universalizar o acesso; b) maior responsabilidade do poder público na prestação direta de serviços educacionais; c) criação de outras modalidades alternativas de atendimento para além das classes e escolas especiais (p.13).

Especificamente em relação à educação do aluno surdo, conclui-se que poucos são os documentos orientadores da Secretaria da Educação, e que estes basicamente se restringem à legislação nacional e à estadual vigente.

Nos anos de 2003 e 2004, a Secretaria de Estado vem promovendo, pela CENP¹³, capacitação continuada para professores de surdos. A capacitação está centrada no ensino de português para surdos.

Segundo dados publicados pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS (Jornal da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo, nov. 1998),

... a Organização Mundial de Saúde - OMS estima que em qualquer população humana 10% das pessoas têm algum tipo de deficiência. Os portadores de deficiência auditiva ficariam com 1,5%, ou seja, para o Brasil de hoje, de população estimada em cerca de 160 milhões de habitantes, seriam 2,4 milhões, de portadores de uma deficiência auditiva leve até as perdas mais profundas.

Em termos de atendimento ao surdo no Estado de São Paulo, os dados do censo escolar de 2003 apontam que ainda se encontra abaixo do esperado. A população do Estado de São Paulo hoje é de cerca de 39.6 milhões de habitantes, dado este que indicaria uma população de 59.400 pessoas com algum tipo de perda auditiva, tendo-se por referência a estimativa da OMS. A Tabela 1 apresenta um panorama acerca do número de matrículas de alunos surdos no sistema educacional do Estado de São Paulo, em classes especiais ou em escola especializada.

Os dados do censo escolar de 2003, fornecidos pelo INEP, indicaram que no Ensino Fundamental, o número absoluto é de 5.193, matrículas de alunos surdos, no Estado de São Paulo.

No Estado de São Paulo, as matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais devem ser distribuídas pelas várias classes da série em que estes forem classificados (por idade e série). Acredita-se que o objetivo seja tirar vantagens das diferenças e ampliar positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar na diversidade (BUENO, 2003).

¹³ CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógica, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo.

Tabela 1: Número de matrículas de alunos surdos, em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais do ensino regular no Estado de São Paulo.

Tipo de Ensino	Escola Especializada ou Classe Especial do Ensino Regular
Creche/ Estimulação Precoce	81
Pré-escola	740
Classe de Alfabetização	125
Ensino Médio	54
EJA/ Suplência	410
Educação Profissional	56

Fonte de dados: Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa - www.inep.gov.br

Segundo dados do INEP, o Estado de São Paulo conta com 1.476 alunos surdos matriculados em classes comuns do ensino regular com o apoio da sala de recursos e 1.644 alunos, também matriculados em classes comuns do ensino regular sem o apoio da sala de recursos. Vale ressaltar aqui que estes dados não são específicos da rede estadual de ensino, mas sim comportam as redes Estaduais, Municipais e Privadas.

Com as mudanças ocorridas no decorrer dos anos e com a proposta de favorecer os processos inclusivos, as adaptações curriculares vêm tomando espaço nas discussões teóricas e práticas da área. No atual contexto histórico da Educação Especial se faz necessário um olhar crítico acerca da questão das adaptações curriculares. O capítulo seguinte busca traçar um breve perfil de como as definições tomam corpo na comunidade científica da educação Especial e quais as possíveis interpretações a elas dadas.

Capítulo 2 - Adaptações Curriculares para Favorecer a Inclusão

Historicamente, os excluídos do convívio social, por conseguinte, são também excluídos do convívio educacional. O estigma enfrentado pelas pessoas deficientes está presente na vida pessoal, familiar e social. Goffman (1982) retrata a realidade norte-americana nas décadas de 1960/70 em relação ao estigma social, ou seja, *“a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”* (p.7), de forma clara num estudo sociológico referente ao tema. Neste estudo as relações pessoais tornam-se cada vez mais conflitantes na proporção em que os indivíduos saem do convívio familiar, são expostos à sociedade e passam a interferir nas relações de produção e convívio social.

As conclusões do estudo de Goffman ainda se confirmam na realidade atual e principalmente no espaço escolar. Embora se observem várias iniciativas de organismos internacionais e que se desdobram em declarações oficiais em nosso país acerca da necessidade de abrir o sistema escolar para os alunos com necessidades educacionais especiais, até então restritos ao ambiente familiar, ou a ambientes educacionais segregados, poucos passam a usufruir da escola comum de forma mais efetiva. A LDB 9394/96, no capítulo do direito à educação e do dever do educador (Art. 4º, inciso III), constitui o dever do Estado com a educação escolar pública, mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Ainda são encontrados muitos entraves para garantir não só o acesso, mas também, a permanência desse aluno na escola comum e a qualidade do ensino que seria necessária.

Nas décadas de 1970/80 no Brasil, houve, ainda que discreta, iniciativa governamental e da comunidade científica, referente à necessidade de uma política de integração¹³.

¹³ Entende-se o conceito de integração como “um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica em reciprocidade. E sobre o enfoque escolar é processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos.”, Rosita Edler Carvalho. Integração e inclusão: do que estamos falando? In: Educação Especial: Tendências atuais. MEC/SEE. 1999. p.35.

Entretanto, este perfil do estigma social em relação ao deficiente continuou a imperar em nossa sociedade e permanece até os dias atuais, criando barreiras para os cidadãos que passam a exigir seu lugar e respeito na vida social. Embora muito se tenha feito para que isso mude no plano teórico e ideológico, entretanto, nas escolas e especificamente na sala de aula, a política de inclusão escolar ainda não se efetivou.

No Brasil, a questão referente às teorias e práticas inclusivas tem causado conflito na comunidade científica. Os profissionais envolvidos com a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, passaram a debater os fundamentos e as possibilidades de inserção educacional dessas pessoas. Ainda que hajam iniciativas governamentais e esforços internacionais, é bem sabido que a mudança do conceito da educação especial, vista como algo à parte, um apêndice da educação, ainda está em processo.

Mesmo com a presença de documentos oficiais, que estabelecem direitos e benefícios no processo de inclusão, a exclusão social esteve permanentemente vinculada à história da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais através dos tempos. A exclusão social ainda impera, embora, em muitos sistemas educacionais locais, se comece a perceber o início de um processo de inclusão com a inserção desses alunos na classe comum do ensino regular.

Sendo a etapa preliminar do processo de construção da inclusão escolar a inserção do aluno com necessidades educacionais especiais na classe comum, quem recebe o impacto de pronto é o professor que se sente despreparado para desenvolver um trabalho de qualidade para todos os seus alunos (SANTAROSA e HEINDRICH, 2004; SATO, CARDOSO e TOLOCKA, 2002).

Assim, o professor, ao receber um aluno com surdez assumirá a responsabilidade de conduzi-lo à construção do conhecimento, sabendo que toda a classe tem uma rotina na qual o aluno surdo deverá ser inserido e que deverá prestar contas ao sistema através da evolução do desempenho de seus alunos. Assim, surge um fato novo, que é um aluno com surdez, ao qual deve respeitar e adaptar sua rotina.

Esta idéia remete conseqüentemente a uma definição única de currículo, a qual se torna difícil de compor nos dias atuais. Há uma grande divergência conceitual ao

redor de pesquisadores educacionais envolvendo princípios filosóficos e pressupostos teóricos. Um dos enfoques curriculares que mais poderia se aproximar da construção de uma escola realmente inclusiva e acolhida é aquele que tem a preocupação de ampliar o "que", o "porque", o "para que" e "em que condições" os processos de ensino e aprendizagem ocorrerão, colocando no centro de suas considerações o aluno. Assim, para que a construção do currículo cumpra seu objetivo é preciso que haja uma adequada seleção e uso acertado das melhores estratégias didáticas. Para alcançar as metas pretendidas é fundamental que haja uma estreita colaboração entre a elaboração do currículo e a escolha de estratégias de ensino.

Para Saviani (1994), a elaboração de um currículo que atenda a especificidade a que se propõe está ligada às questões relativas à conversão do conhecimento em saber escolar e sua manifestação na elaboração deste currículo e na constituição das disciplinas escolares e respectivos programas. É necessário que haja o envolvimento entre as diversas abordagens ligadas a sociologia e ideologia do currículo; análises de aspectos sociológicos, psicológicos e pedagógicos envolvidos na elaboração de propostas curriculares.

Nesse momento, é possível pontuar dois caminhos distintos. No primeiro a ser trilhado o professor adota a concepção de currículo como sendo um *continuum*, assume uma postura flexível quanto ao planejamento e implementação e, o currículo assim se apresenta também flexível e adaptado à necessidade do aluno. Por outro lado, num segundo caminho se houver um contexto curricular mais centralizado e normativo, o currículo pode ser entendido como único para atender todos os alunos de uma determinada série ou turma e neste caso, a presença do aluno surdo, ou de qualquer outro aluno que necessite de estratégias ou metodologia diferentes, dificulta se pensar em elaboração ou adaptação.

Assim, a fim de contemplar a necessidade na sala de aula, o professor não poderá deter-se apenas no cumprimento rígido da rotina, mas deverá ser flexível e criativo, sabendo trabalhar com a imprevisibilidade¹⁴ e a diversidade e chegar a um contexto enriquecedor e favorável à aprendizagem. Para que isso ocorra, é fundamental

¹⁴ Não entender aqui que o professor estaria descompromissado com a reflexão e preparação de suas aulas, contando simplesmente com a imprevisibilidade do dia a dia.

que o professor tenha acesso a teorias que fundamentem seu trabalho, com o propósito de instrumentalizá-lo, no sentido de que venha a promover um equilíbrio entre a teoria e a prática, o que, por sua vez, estará fortalecendo a comunicação interpessoal, professor-aluno-colegas de classe e, conseqüentemente, favorecendo o processo ensino e aprendizagem. O professor deve ter como propósito não a limitação, mas sempre o potencial de cada aluno (MORAIS, 2004; MACHADO, 1997).

A literatura científica sobre inclusão escolar tem apresentado uma certa diferenciação em relação à terminologia referente a essas mudanças que poderiam ocorrer no currículo, tendo como objetivo promover um ambiente de aprendizagem efetivo para o aluno com necessidades educacionais especiais. Encontramos os termos “adaptações curriculares” e “adequações curriculares” em referência à denominação do que pode ser feito para atender às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Uma definição para adaptação curricular, utilizada em Portugal, segundo Marques (1998) seria:

As adaptações curriculares constituirão a construção das vias de acesso ao currículo, apontadas por Vygotsky como um meio de construção de caminhos alternativos que permitirão ao aluno ascender aos conhecimentos escolares. As adaptações curriculares podem desenvolver-se a vários níveis que vão desde o poder Central, ao local, ao do Projecto Educativo de Escola, às programações de aulas e necessidades individuais de cada aluno (p.23).

Na definição de Marques (1998), denota-se a adoção de uma concepção mais ampliada que englobaria ações tanto do poder central, tal como as normas do Ministério da Educação, sistemas locais (estaduais, municipais), pela escola (contemplada em seu projeto pedagógico) e, na sala de aula, a fim de atender às necessidades específicas desses alunos. Nesse caso não há clareza, por exemplo, se essas ações se delimitariam ou não à questão do currículo e, nesse caso, a oferta de apoios, tais como transporte para pessoas com dificuldade de locomoção, ou a implementação de medidas de acessibilidade física, por exemplo, poderiam ser compreendidas como “adaptação curricular” por favorecer o acesso a escola e, conseqüentemente, ao currículo. Neste caso, o adjetivo “curricular” acrescentado ao

termo “adaptação”, na verdade poderia levar a uma confusão conceitual, tendo em vista que as ações não se limitariam necessariamente à questão curricular.

Tal definição permite concluir primeiramente que não parece haver clareza sobre a definição do termo “adaptações curriculares”.

Correia (1999) define o termo “adaptações curriculares” como sendo:

... todas as alterações, modificações ou transformações que as escolas e os professores introduzem nas propostas curriculares dimanadas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação ao contexto local e às necessidades dos seus alunos. (...) as adaptações curriculares são referidas às alterações ou modificações do currículo regular, realizadas para dar respostas aos alunos com NEE. (p.111)

Nessa definição observa-se que o termo “adaptação” é definido como “alterações, modificações ou transformações” que poderão ser feitas no “currículo regular” a fim de adequá-lo às necessidades dos alunos e do projeto pedagógico da escola. Assim, o termo se refere às mudanças propostas no conteúdo curricular de modo a flexibilizá-lo para atender à realidade da escola e do aluno. O conceito extrapola, portanto, a questão do aluno com necessidades educacionais especiais porque engloba também a necessidade de contemplar contextos escolares diferenciados.

Segundo o Ministério da Educação da Espanha, as adaptações curriculares são estratégias de adequação do currículo geral às necessidades, peculiaridades e características individuais dos alunos. Assim, se definem como:

O conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender as diferenças individuais dos alunos (RUIZ e PEREJA, 2002, p.154).

Na definição do ministério espanhol denota-se uma precisão maior na definição, onde o termo “adaptações” pode ser interpretado como o “conjunto de modificações” para atender as diferenças individuais dos alunos. A definição estabelece, ainda, que tais modificações ou adaptações poderão ser feitas, não só no conteúdo, nos

objetivos e na sistemática de avaliação, mas também nas atividades de metodologia. Portanto, as modificações deveriam incidir mais na prática pedagógica e menos no currículo propriamente dito.

Partindo do pressuposto de que o currículo escolar é o referente básico para a identificação e avaliação das necessidades educacionais especiais e para determinar os apoios específicos que o aluno poderá necessitar num determinado momento, Ide (1999) defende que:

... um currículo escolar aberto e flexível precisa ser concretizado no contexto de cada escola, em forma de projeto curricular, no grupo classe e, caso seja necessário, para um aluno concreto, mediante uma adaptação curricular individualizada. É isto que se chama adaptações curriculares. (p.9)

Nessa definição observa-se que o termo “adaptação” pode ser interpretado como “flexibilização”, o que pressupõe alteração ou modificações; e que essas podem ser feitas tanto no âmbito da escola, quando adapta as diretrizes curriculares nacionais para seu projeto pedagógico; ou no plano pedagógico para a classe, ou ainda para atender a necessidades individualizadas de determinados alunos. No entanto, a autora delimita ainda que o currículo escolar deva ser tomado como referência para a identificação de necessidades educacionais especiais e, que as alterações personalizadas para indivíduos poderão ser feitas, se necessárias. Portanto, pressupõe-se que a regra seria prover o mesmo tipo de currículo escolar, tanto para aluno com ou sem necessidades educacionais especiais e que as alterações personalizadas deveriam ser feitas “se necessárias”.

As citadas definições, de forma geral, conduzem a identificar o termo tanto de uma forma ampla onde a adaptação curricular seria qualquer tipo de ajuste necessário no sistema educacional, na escola ou sala de aula, de forma a promover um ambiente propício a atender às necessidades do aluno e favorecer seu acesso ao currículo.

Outra denominação encontrada na literatura seriam as “adequações curriculares”. Ginè e Ruiz (1995) definem como sendo as modificações necessárias nos diversos elementos do currículo básico para adequá-los a diferentes situações, grupos e pessoas para o qual ele se destina. Sob esta perspectiva, a definição de adequação

curricular acaba por tomar um sentido mais restrito. Centra-se no aluno como sujeito e busca propiciar instrumentos que venham garantir o acesso e o aproveitamento curricular específico, tendo por base o grupo de referência. Nesse sentido parece que as adequações curriculares, devido a sua especificidade e individualidade, tendem a ser um procedimento menos amplo do que o observado nas definições de adaptações curriculares já citadas.

Em verdade é possível notar, mediante a análise das definições de “adequações curriculares” e “adaptações curriculares”, que ambas se referem praticamente à mesma idéia, e que elas apontam pelo menos dois significados. Por um lado, há o pressuposto que o currículo pode sofrer alterações no momento em que é elaborado, havendo várias possibilidades de intervenção como supressão ou inclusão. Por outro lado há o princípio de que o currículo pode ser passível de adequações, ou seja, não sofre mudanças drásticas, e o que se pode alterar seriam as práticas pedagógicas para tornar mais efetivo o processo ensino e aprendizagem dos alunos e favorecer o acesso ao currículo.

No Brasil, este tópico é abordado legalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares (BRASIL, 1999). Este documento foi elaborado tendo por base o documento oficial da Espanha “Adaptaciones Curriculares”, elaborado pelo “Ministério da Educação e Ciência” daquele país no ano de 1992. Há referências específicas e transcritas de autores espanhóis como Majon, et. al. (1995) e Guijarro (1992) no documento brasileiro. As adaptações são definidas como:

... possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno. (p.33)

No mesmo documento oficial, as adaptações são classificadas como Adaptações de “Grande Porte” ou “Significativas” e Adaptações de “Pequeno Porte” ou “Não Significativas” e são subdivididas em outras categorias conforme apresentado no Quadro 1¹⁵.

Quadro 1. Organização das Adaptações Curriculares segundo o MEC-1999

Adaptações Não Significativas do Currículo	Adaptações Curriculares Significativas
<p>Organizativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização de agrupamentos • Organização didática • Organização do espaço <p>Relativas aos Objetivos e Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Priorização de áreas ou unidades de conteúdo • Priorização de tipos de conteúdos • Priorização de objetivos • Sequencialização • Eliminação de conteúdos secundários <p>Avaliativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptação de técnicas e instrumentos • Modificação de técnicas e instrumentos <p>Nos Procedimentos Didáticos e nas Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modificação de procedimentos • Introdução de atividades alternativas às previstas • Introdução de ativ. complementares às previstas • Modificação do nível de complexidade das ativ. • Eliminando componentes • Sequenciando a tarefa • Facilitando planos de ação • Adaptação dos materiais • Modificação da seleção dos materiais previstos <p>Na Temporalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos 	<p>Elementos curriculares modalidades adaptativas</p> <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eliminação de objetivos básicos • Introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos <p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eliminação de conteúdos básicos do currículo • Introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos <p>Metodologia e Organização Didática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem • Organização • Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo <p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução de critérios específicos de avaliação • Eliminação de critérios gerais de avaliação • Adaptação dos critérios regulares de avaliação • Modificação dos critérios de promoção <p>Temporalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou no ciclo (retenção)

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares, MEC, 1999. p. 35 e 38

Segundo o mesmo documento, as Adaptações de Pequeno Porte ou Não Significativas ocorrem em vários níveis no currículo, podendo ser organizativas, relativas aos objetivos e conteúdos, avaliativas, nos procedimentos didáticos e nas atividades e na temporalidade. Essas adaptações...

¹⁵ Neste documento, os quadros referentes aos tipos e formas de adaptações curriculares são transcritos de uma produção espanhola: Manjón, D.G.; Gil, J. R. & Garrido, A.A. **Adaptaciones Curriculares – guía para su elaboración**. Granada-Espanha: Aljibe. Colección: Educación para la diversidad. 1995.

... constituem modificações menores no currículo regular, são facilmente realizadas pelo professor no planejamento normal das atividades docentes e constituem pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula. (p.34)

Vale destacar aqui os desdobramentos do campo de extensão e de atuação das adaptações não significativas, segundo o citado documento. As adaptações organizativas se referem a modificações no espaço físico da sala de aula, agrupamento dos alunos, reorganização do mobiliário local e diversificação do tempo despendido para realização de atividades didáticas de sala de aula.

Quando diz respeito aos objetivos e conteúdos, justificam-se pela determinação de conteúdos significativos e essenciais ao aluno, priorizando suas potencialidades em detrimento das limitações. Também compõe esse rol de possibilidades a seqüencialização do conteúdo de forma minuciosa, o reforço paralelo à aprendizagem e, quando for extremamente necessária, a exclusão de determinado conteúdo.

Quando se refere ao processo avaliativo, as adaptações não significativas propõem-se à confecção de instrumentos avaliativos alternativos que venham garantir os novos rumos a serem tomados na implementação do processo de aprendizagem.

Os procedimentos didáticos também constam no rol das adaptações de pequeno porte e referem-se, especificamente, ao modo de ensinar o aluno: métodos; técnicas; introdução de atividades prévias, específicas ou alternativas; alterações no nível de complexidade; na seleção e no nível de abstração exigido nas atividades propostas.

A adaptação de maior complexidade para o professor realizar dentre aquelas de pequeno porte diz respeito à temporalidade. Nesta proposta, pode ser disponibilizado para o aluno um período de tempo alternativo para a realização da atividade proposta ou cumprimento do conteúdo desenvolvido. Este tempo pode ser reduzido ou estendido, dependendo da necessidade específica do aluno. Para a adoção deste procedimento, cabe ainda ao professor adaptar a rotina de temporalidade do grupo classe, de forma que

não se percam as interações entre os alunos no momento em que a adaptação for executada em aula.

Por outro lado, o documento do MEC descreve as possibilidades da realização de Adaptações de Grande Porte ou Significativas. Estas podem ocorrer nos objetivos, nos conteúdos, na metodologia e organização didática, na avaliação e na temporalidade. São definidas como aquelas que visam:

... atender às necessidades especiais dos alunos, quando estas forem mais acentuadas e não se solucionarem com medidas curriculares menos significativas. De um modo geral constituem estratégias necessárias quando os alunos apresentam sérias dificuldades para aprender, como resultado, entre outros fatores: da defasagem entre a sua competência curricular e a de seus colegas; da discrepância entre as suas necessidades e as demandas das atividades e expectativas escolares; da crescente complexidade das atividades acadêmicas que vão se ampliando na medida do avanço na escolarização. (p.39)

Essas adaptações significativas, quando realizadas nos objetivos, indicam uma necessidade mais latente do aluno. Isso significa que, no momento inicial do planejamento, já deve constar a eliminação de objetivos básicos e a introdução de objetivos específicos, alternativos e/ou auxiliares. O mesmo procedimento ocorre quando são necessárias adaptações de conteúdo, que, mesmo sendo algo essencial, torna-se inviável para o aluno devido à condição específica da deficiência que apresenta.

Quanto à metodologia e organização didática, as adaptações de grande porte estão direcionadas para a introdução de métodos específicos de ensino, ou de forma que o procedimento didático utilizado pelo professor venha a sofrer modificações substanciais.

Em se tratando das adaptações voltadas para a avaliação, estas prevêm a introdução, eliminação, adaptação e/ou modificação nos critérios de avaliação. Caberia aqui ao professor analisar a especificidade do aluno e traçar esses novos critérios quando necessário.

A questão referente à temporalidade, quando das adaptações significativas, prevê um prolongamento, de um ano ou mais, do aluno na mesma série. Essa é uma medida que independe do professor e sistemas de progressão continuada, por exemplo.

É possível destacar que a terminologia utilizada no documento, por vezes, causa certo desconforto em relação à sua interpretação. Há o risco de considerar adaptações não significativas como se fosse um tipo de adaptação dispensável, sem a qual o aluno poderia conduzir de forma satisfatória seu processo de aprendizagem. A mesma relação se torna possível no que diz respeito às adaptações significativas, ou seja, isso levaria a interpretação de que estas são indispensáveis ao aluno, o que, na verdade, não corresponde à real necessidade do aluno, que pode vir a necessitar, com maior ou menor intensidade, de ambas as adaptações por serem estas fundamentais para seu desenvolvimento educacional.

Outra questão a que os parâmetros curriculares remetem à reflexão diz respeito a uma possível diferenciação sobre as adaptações de acesso ao currículo, cujas proposições se apresentam de forma confusa e reiterativa. É possível então, inferir que as adaptações curriculares são concernentes às alterações de conteúdo, estratégias ou de metodologia e que o acesso ao currículo refere-se a recursos, tais como, adaptações do espaço físico, materiais, mobiliário, equipamentos e sistemas de comunicação alternativos (SÁ, 2002).

Assim, por fim, as adaptações são passíveis de execução em três níveis distintos: no âmbito do projeto político pedagógico, no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível individual.

Em síntese, apropriando-se das palavras de Aranha (2002),

... as Adaptações Curriculares são providências políticas, administrativas, técnicas e tecnológicas que devem ser implementadas para atender às necessidades educacionais de cada aluno, inclusive as necessidades educacionais especiais, de forma a favorecer-lhes o acesso ao conhecimento e seu uso funcional, na administração de sua própria vida, e no processo de transformação da sociedade. (p.15)

Então, as adaptações ocorrem em dois contextos: um mais próximo, que é a sala de aula; e outro mais amplo, que é a escola ou o sistema. No entanto, a atuação educativa em sala de aula não depende unicamente do professor, mas também, em grande parte, das diretrizes da escola como um todo (MIRANDA, 2003).

Assim sendo, as adaptações curriculares deveriam ser contínuas, permeando os temas de estudo, projetos e atividades que mudam dentro do contexto da sala de aula, assegurando o máximo de instrução por parte do professor, facilitando o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e de interação professor/aluno/aluno. A implementação de adaptações de sala de aula encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusiva do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, seja na área política, administrativa e/ou técnica.

Ide (1999) afirma que as adaptações curriculares podem ser realizadas tanto no que diz respeito à metodologia (métodos de ensino) quanto nas atividades de sala de aula (estratégias de ensino). A autora descreve que há a necessidade de se seguir uma determinada hierarquia na elaboração de uma adaptação curricular e que elas podem ser: relativas às atividades de ensino; relativas à metodologia e à didática; relativas aos modos de avaliação; relativas às prioridades de objetivos e conteúdos; na temporalização; na introdução e/ou eliminação de conteúdos e objetivos. Desta forma, a adaptação curricular passa a ser a consequência final de um processo de tomada de decisões em que se procurou encontrar soluções menos específicas e mais normalizadas possíveis.

Majon, Gil e Garrido (1997) definem e exemplificam os tipos de adaptações curriculares postuladas nos documentos oficiais conforme podemos observar no Quadro 2.

Quadro 2. Definição e Exemplificação das Adaptações Curriculares Segundo Majon

Tipo de Adaptações	Exemplos
Relativas às Atividades de Ensino e Aprendizagem	Ocorrem quando, numa sala de aula, determinados alunos realizam com letras móveis a mesma tarefa que outros realizam com lápis e papel
Relativas à Metodologia Didática	Necessidade de determinados alunos seguirem um processo diferente do processo geral de aprendizagem inicial da leitura e da escrita
Relativas ao Modo de Avaliação	Adequação do sistema de avaliação para os alunos que fazem uso de sistemas alternativos de comunicação, que tenham competências limitadas na leitura e escrita etc.
Relativas à Prioridade de Objetivos e Conteúdos	Deve ser realizada mediante a resposta a questões como: “Quais as aprendizagens consideradas mínimas para a etapa e ano?”, “Que aprendizagens são mais urgentes?”, “Quais são as que favorecem sua integração social e escolar a médio e longo prazo?”
Na Temporalização	Consiste no prolongamento do tempo de permanência do aluno num determinado nível de escolaridade, ou tempo em que dispense com um determinado conteúdo considerado prioritário
Introdução ou Eliminação de Conteúdos	Pode ser uma consequência da introdução de novos objetivos ligados a N.E.E. do aluno, como, por exemplo, alguns relacionados com a necessidade de adquirir um sistema alternativo de comunicação (linguagem gestual, complemento de linguagem etc.)
Introdução ou Eliminação de Objetivos	Podem ter um caráter alternativo (serem introduzidos no local de outros que se eliminam) ou complementar (serem acrescentados aos objetivos regulares).

Fonte de consulta: Majon, Gil e Garrido. *Necesidades educativas especiales*, Dinalivros, Lisboa, 1997.

Assim, conforme aponta Ide (1999), há três aspectos fundamentais nas adaptações curriculares: pressupõe modificações nos planos previstos na escola com o aceite dos órgãos competentes; a ênfase da avaliação deixa de ter um caráter quantitativo que passa a ser qualitativo e há variação de forma sensível no modo como se desenvolve a elaboração da proposta curricular resultante das modificações anteriores.

De uma forma ou de outra, é o professor da classe comum o responsável pelo planeamento, orientação e execução das práticas inclusivas e, concomitantemente, das adaptações curriculares específicas no âmbito da sala de aula, que promovam a participação e a aprendizagem de todos os alunos. O papel do professor na sala de aula configura-se como sendo o provedor, o responsável pelas estratégias de ensino e, conseqüentemente, seria função do sistema educacional prover as condições de

formação continuada e atualização destes professores, talvez em forma de apoio por parte de equipes especializadas.

O termo “adaptação curricular” não pode ser considerado o mais adequado, no contexto aqui abordado, uma vez que o mesmo conduz à interpretação de que o currículo pleno seria passível de sofrer alterações, nas mais diversas formas. Se isso ocorrer, a idéia posta remete que o aluno com necessidades educacionais especiais perca seu amplo direito de ter acesso ao currículo comum, proposto aos alunos comuns. Assim, as adaptações em verdade, deveriam ocorrer no âmbito do acesso ao currículo de forma geral, e não restrita ao currículo propriamente dito.

Após essa breve discussão, parece necessário que se aborde o campo específico que atinge o professor: as relações de ensino e aprendizagem na sala de aula. As possíveis estratégias de ensino, que viriam a contemplar parte das adaptações necessárias ao acesso e permanência do aluno surdo numa classe comum, são o foco do estudo centrado no capítulo seguinte.

Capítulo 3: Estratégias Educacionais

Em especial, este capítulo aborda as questões que cercam o fazer pedagógico dos professores de classe comum que atuam com alunos surdos. Não se trata aqui da proposição de um manual, mas sim de compilar achados da literatura específica a fim de somá-los à prática pedagógica vivenciada na educação.

Dória (1967), em uma das primeiras publicações do MEC em parceria com o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, em busca de oferecer informações e orientações à família, à escola e à comunidade, propõe a seguinte questão: *Que poderá fazer a educação relativamente ao surdo?* A esta questão, a resposta que a autora apresenta é a seguinte:

Desenvolvendo-lhe harmonicamente a personalidade e a inteligência, promover sua adaptação ao meio em que vive, dando-lhe oportunidade e reais possibilidades de viver normalmente como membro da comunidade, útil a si próprio e aos outros. (p. 13)

Destaca-se nessa resposta a preocupação latente referente à adaptação do surdo no meio em que ele convive. Assim, ao se considerar o ambiente de sala de aula, essa preocupação desponta como um dos aspectos mais significativos para a educação do surdo. Vale ressaltar que essa adaptação, mesmo datada da segunda metade do século XX, é muito presente nos dias de hoje, voltada agora para a adaptação do ambiente educacional ao surdo e não o contrário, como vinha acontecendo.

Todas as técnicas e estratégias que se possam vir a elaborar e propor são expoentes de uma interação ativa, que vai além da interatividade e comunicação costumeiras de uma sala de aula. É preciso que o professor planeje sua aula com intencionalidade, do ponto de vista da autonomia, para a elaboração e seleção de estratégias e técnicas.

Poucas foram as publicações específicas encontradas na literatura que versassem sobre estratégias educacionais para sala de aula comum que tenha um aluno surdo. A maioria dos estudos aborda a questão da necessidade de que estas estratégias

sejam elaboradas e utilizadas para a efetivação do ensino do aluno surdo sem, contudo, especificá-las. As discussões dizem respeito à formação de um professor crítico, capaz de refletir sobre sua própria prática e recriar sobre ela.

Estudos apontam que, independentemente do grau da surdez, muitas crianças têm condições de acompanhar o ensino regular. Cabe ao professor criar condições favoráveis ao ingresso e, principalmente, à permanência desse aluno na escola. Essa permanência deve ser considerada não apenas em termos físicos e de socialização, mas deve ter o caráter real da função social da escola no que diz respeito ao desenvolvimento do educando. Esse pressuposto, por sua vez, compreende a idéia de que a equipe escolar e, especificamente o professor, deva centrar seus esforços de modo que a presença desse aluno na escola seja cercada de ganhos acadêmicos e, não só sociais, os quais só ocorrerão mediante uma prática pedagógica efetiva.

O planejamento do processo educativo como um todo é bastante amplo e deveria perpassar necessariamente a questão da abrangência curricular, tendo por base os diferentes níveis em que os alunos se encontram. Para que isso ocorra no processo educativo, Jovè (2001) *apud* Ruiz e Pereja, (2002) aponta que o professor deve responder algumas perguntas a fim de que possa atender a diversidade: a) O que ensinar?; b) Quando ensinar?; c) Como ensinar?; d) O que, como e quando avaliar?

Tais questões podem ser consideradas como o marco inicial para a elaboração e a seleção de estratégias de ensino. Sem que essas análises e reflexões sejam feitas, torna-se inconcebível que o professor tenha subsídios suficientes que embasem sua prática pedagógica.

Há um rol de possibilidades de proposição de estratégias de ensino. Entretanto, nem todas são específicas para o aluno surdo, ou melhor, a maioria das propostas pela literatura não o são. No trabalho de Iverson (1999) *apud* Stainback & Stainback (1999), a autora propõe estratégias para o manejo de sala de aula inclusiva, destacadas no Quadro 6 que são estratégias gerais que podem ser utilizadas em salas de aula inclusiva que tenham alunos surdos. A autora aponta que, na presença de um problema qualquer, que pode ser, por exemplo, como ensinar um aluno surdo

juntamente com seus colegas ouvintes, o educador pense nos passos para a resolução do problema.

Quadro 3: Passos para Resolução de Problema

PASSOS	PROPOSTA
1	Estabelecer uma atmosfera calma
2	Identificar o problema
3	Reunir informações e depois descrever o problema
4	Analisar todas as causas que contribuem para o problema
5	Pensar em todas as possíveis soluções para o problema
6	Escolher uma solução e indicar as obrigações
7	Implementar a solução
8	Avaliar os efeitos e retomar todos os passos se a solução não funcionar

Os passos aqui descritos indicam a possibilidade de organização do pensamento reflexivo do professor. Ao elaborar cada um deles, o professor passa a aprimorar sua percepção do ambiente educacional no qual está inserido, bem como se torna capaz de estabelecer um olhar crítico frente aos problemas do dia-a-dia da sala de aula, podendo assim propor soluções.

Segundo Marchesi (1995), a metodologia de sala de aula, *o como ensinar*, é um dos pontos que devem ser submetidos periodicamente a uma revisão, com a finalidade de adequá-los às possibilidades de aprendizagem tanto do aluno surdo como dos demais alunos da sala de aula. Propõe, ainda, em se tratando da presença de aluno surdo na sala de aula, que alguns princípios metodológicos sejam reforçados e empregados:

1. Favorecer a atividade própria dos alunos e fomentar suas experiências diretas, como ponto de partida da aprendizagem.
2. Organizar as atividades de aprendizagem em pequenos grupos, para estimular a comunicação e cooperação entre os alunos.

3. Possibilitar a realização de diversas tarefas ao mesmo tempo, pelos diferentes grupos de alunos, o que facilita o trabalho mais individualizado para a criança surda, que pode, assim, ser ajudada pelo professor de apoio.
4. Utilizar constantemente métodos visuais de comunicação que sirvam de suporte à informação que é transmitida oralmente (desenho, leitura, vídeo, cartaz, etc.). (p. 225-226)

Marchesi (1995) propõe, ainda, como referência, um rol de ações adaptadas do trabalho de Bishop (1979)¹⁶, bastante significativo, com um conjunto de orientações práticas, as quais se configuram como sugestões para o trabalho do professor em sala de aula, que seriam:

1. Utilizar o quadro negro, diagramas de qualquer tipo de material escrito, para escrever as palavras-chave, fazer sínteses e resumir conclusões.
2. Utilizar folhetos e esquemas, e dar tempo ao aluno para que possa lê-lo.
3. Empregar glossários ou listas de palavras que vão estar incluídas na atividade desenvolvida.
4. Utilizar, ao máximo, todo tipo de meios: transparências, slides, desenhos diagramas.
5. Incentivar os alunos a buscarem e utilizarem materiais visuais. (p. 226)

Falvey, Givner e Kimm (1999) apud Stainback & Stainback (2000) propõem um quadro diversificado de sugestões de estratégias para facilitar o acesso do aluno à aprendizagem. O quadro não é específico para alunos surdos, contudo, algumas das proposições constituem-se de fundamental importância para eles. Dentre as sugestões descritas pelos autores, vale destacar:

1. Mudar o ambiente físico e fazer acomodações.
2. Variar a disposição dos grupos e os métodos de ensino.
3. Mudar formas de apresentação de conteúdos e comandas.
4. Ensinar em vários ambientes, não se restringir à sala de aula.
5. Utilizar equipamentos eletrônicos (vídeo, computador, calculadora etc.)
6. Baixar o nível de dificuldade de uma atividade.
7. Dar sugestões ou “dicas” extras.
8. Utilizar grupos de aprendizagem cooperativa. (p.158-159)

¹⁶ BISHOP, M. E. *Mainstreaming: Practical ideas for educating hearing-impaired students*. Washington: The Alexander Graham Bell Association for the deaf. 1979.

Há algumas indicações básicas para o professor de classe comum postuladas por Bevilacqua (1987, p.16), as quais dizem respeito especificamente à acomodação do aluno surdo na sala de aula e à postura do professor para com ele. Dentre estas, a autora destaca como de suma importância o contido no Quadro 4.

Quadro 4: Postura do professor quanto à acomodação do aluno

POSTURA DO PROFESSOR
Fazer com que a criança se sente próximo ao local onde o professor fique com mais frequência;
Fazer com que a criança não se sente próximo à janela;
O professor deve repetir as ordens que a criança não conseguiu acompanhar, e até repeti-las individualmente;
O professor deve saber qual é o melhor ouvido da criança e facilitar seu acesso à informação;
O professor não deve exigir a execução de atividades impossíveis para a criança.

Não só, mas especificamente no caso do aluno surdo, as estratégias educacionais necessariamente perpassam a questão da comunicação. É sabido que a maioria dos professores e alunos que estão nas classes comuns não utilizam a Língua Brasileira de Sinais, e muitos dos alunos surdos também não. Entretanto, torna-se imprescindível que um canal de comunicação seja estabelecido. O ideal seria que este canal se constituísse de uma língua estruturada, seja ela oral, escrita ou gestual.

Na atual conjuntura em que se encontram as salas de aula comuns que contam com um aluno surdo, desprovidos na maioria das vezes de um canal de comunicação, torna-se necessário que o professor passe a adotar estratégias que venham a facilitar o desenvolvimento comunicativo do aluno surdo. É possível elencar algumas delas, segundo Marchesi (1995):

- a) utilizar todas as possibilidades sensoriais da criança;
- b) promover jogos que favoreçam a expressão e o intercâmbio comunicativo;
- c) permitir que a criança surda tenha acesso ao maior número possível de sinais;
- d) estabelecer um diálogo adequado, perguntar e dar tempo para que a criança elabore sua resposta;

- e) em situações que envolvam o grupo, certificar-se de que a criança surda recebeu a mensagem;
- f) utilizar a comunicação gestual e a língua de sinais para favorecer a comunicação.

Em se tratando ainda de estratégias que venham a favorecer a comunicação com o aluno, o livro *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização* é uma publicação específica para o atendimento educacional do surdo e destaca a relevância da comunicação visual no ambiente da sala de aula. Para tanto, propõe que o professor desenvolva com a criança: a) o uso do olhar para a pessoa que está falando; b) saber esperar que a pessoa olhe para ela; c) respeitar o tempo de interlocução numa conversa (BRASIL, 2003).

Nesta mesma publicação, para que haja uma boa possibilidade de comunicação, propõe-se ainda que na sala de aula:

1. o rosto do professor deva ficar iluminado pela luz;
2. o rosto da criança deve estar na mesma altura que o rosto do professor;
3. a posição ideal deve ser aquela semelhante a do locutor do noticiário televisivo. (p.47)

O estudo de Castanedo (2001) trata especificamente de condutas de sala de aula que o professor comum deve adotar quando da presença de um aluno surdo em sua turma. Dentre elas, sugere que o professor:

1. Fale frases completas, não exagere na articulação das palavras nem na velocidade da fala;
2. Solicite que o aluno repita o que lhe foi explicado para que possa certificar-se da compreensão;
3. Designe um colega de classe para assegurar que o aluno tenha compreendido as orientações transmitidas oralmente¹⁷;
4. Alterne as atividades verbais com as atividades motoras, diminuindo assim o cansaço causado pela atenção visual constante do aluno tanto quando há a presença de um intérprete como quando há necessidade de leitura orofacial. (p. 246)

¹⁷ Evitar sobrecarregar sempre o mesmo colega, variando o tutor.

Uma das publicações do MEC referente à educação do aluno surdo que utiliza Língua Brasileira de Sinais, dedica poucas linhas ao que diz respeito à atuação do professor. As sugestões certamente são pertinentes, ainda que não contemplem descrição de atividades, proposições ou mesmo sugestões metodológicas. É possível encontrar uma pequena lista com cinco itens, a saber (BRASIL, 1997):

1. Solicite cursos de língua de sinais;
2. Utilize os conhecimentos adquiridos para compreender textos produzidos pelos alunos surdos;
3. Mostre aos alunos a diferença entre Língua Brasileira de Sinais e português, ao corrigir seus textos;
4. Estabeleça contato com a comunidade surda de sua localidade para maior conhecimento de Língua Brasileira de Sinais;
5. Solicite um instrutor surdo para sua escola a fim de cooperar com o seu fazer pedagógico. (p. 117)

As orientações e proposições para a ação educativa em sala de aula variam de forma singular entre os autores estudados. Em sua maioria, atentam para três grandes áreas de atuação: da organização do espaço físico, das instruções e das condutas de sociabilidade.

Tendo como foco os arranjos em sala de aula, por vezes é preciso remeter a atenção não apenas ao aluno que apresenta uma necessidade educacional especial mas atentar para o grupo classe como um todo, com o intuito de promover um ambiente realmente inclusivo. Neste sentido, Iverson (2000) aponta como recursos as diretrizes adaptadas do trabalho de Woolfolk (1993), como maneiras de ajudar um aluno a readquirir o sentido de domínio através do encorajamento do próprio valor. Cabe, então, sob essa ótica, ao professor: escolher tarefas de aprendizagem adequadas; ajudar os alunos a estabelecer objetivos de aprendizagem e orientá-los para o domínio da tarefa; enfatizar o progresso dos alunos; oferecer sugestões específicas de melhoria antes de solicitar e graduar os esboços finais; e, por fim, apontar as conexões entre esforço e realização.

A diferenciação e a flexibilidade decorrem da necessidade de adequar o ensino às características cognitivas do aluno e as suas necessidades específicas, assim, esta prática requer a experiência didática do professor (CORREIA, 1999).

Assim, para que isso ocorra, é fundamental que o professor tenha acesso a teorias que fundamentem seu trabalho com o propósito de instrumentalizá-lo, promovendo um equilíbrio entre a teoria e a prática, o que, por sua vez, estará fortalecendo a comunicação interpessoal, professor-aluno-colegas de classe e, conseqüentemente, favorecendo o processo ensino-aprendizagem. O professor deve ter como propósito não centrar-se na limitação, mas sempre no potencial de cada aluno.

Alguns exemplos podem ser encontrados nos estudos de Gelzheiser et. al. (1998), quando se referem ao estabelecimento de pares interativos nos ambientes escolares. Estes pares são formados por colegas da mesma classe ou de classes diferentes, que colaboram com o aluno com necessidades educacionais especiais na realização de determinadas tarefas. Seus estudos sugerem que qualidade e treinamento são necessários e, se os ajudantes são mais encorajadores do que inibidores, eles aumentarão a interação entre os pares. Estas interações também só devem ocorrer em salas de aula no momento em que o professor julgar conveniente para atender às necessidades do aluno.

Martinez e Palomino (2002) propõem que, para estruturar um ambiente de aprendizagem significativo e eficaz em sala de aula, torna-se necessário estabelecer um esquema organizativo do que denominam *técnicas para integração/cooperação*. Estas são então divididas em duas possibilidades. Primeiro, as colaborativas, para as atividades individuais que se baseiam na tutoria entre iguais (aluno/aluno) e no trabalho colaborativo (em pequenos grupos, mas não em equipe). Segundo, as cooperativas, para atividades em equipe, envolvendo situações de competição, como torneios e disputas e, situações sem envolver competição, mas cercadas de recompensas para as equipes de trabalho. Em ambos os casos, o aluno surdo se beneficia do ambiente, ampliando sua capacidade de participação, compreensão e aproveitamento da atividade proposta.

Outro exemplo é a aplicação do desenvolvimento de conteúdos através de atividades de aprendizagem cooperativa. Estudos de Bryant & Bryant (1998)

estabelecem que este trabalho deve consistir de três fases: planejamento, implementação e avaliação. Suas contribuições estão fortemente relacionadas às maiores oportunidades do aluno receber mais informações e feedback de seus pares do que a professora poderia vir a oferecer-lhe individualmente. Além disso, este trabalho também colabora para que os alunos tenham maiores responsabilidades na realização das atividades a eles propostas, em relação ao seu papel, para o sucesso da atividade do grupo.

Pesquisas mostram que qualquer que seja a estratégia proposta é certo que deva haver uma responsabilidade dos envolvidos no processo, para que possam ser asseguradas as condições de sucesso do aluno. No pensamento de Ide (1999):

Como o médico e o engenheiro, o professor também deve ter um diagnóstico e uma análise da situação educativa do aluno. Só após poderá elaborar um Programa Educativo adequado às NEE deste aluno. É a fase mais delicada de todo processo, uma vez que um diagnóstico e uma avaliação das NEE mal feitos comprometerão tanto o aluno como pessoa como a elaboração de qualquer tipo de programação. (p.8)

Não há uma maneira mágica de o professor elencar quais são as necessidades de seu aluno, que tipo de adaptações ou modificações precisam ser feitas. Alguns autores propõem que se use um instrumento avaliativo (SNELL (1993) e STAINBACK & STAINBACK, (2000)), com o objetivo de estruturar as tarefas pertinentes que venham suprir as necessidades dos alunos, sejam elas permanentes, temporárias ou esporádicas, até que um resultado positivo seja alcançado. Portanto, torna-se indispensável que o professor elabore e mantenha atualizada uma ficha de acompanhamento e avaliação do aluno, visando nortear os caminhos que o levarão à elaboração de intervenções, de adaptações e arranjos que se fizerem necessários (STAINBACK & STAINBACK, 2000; IVERSON, 2000).

A ficha composta por esse rol de informações corresponde ao chamado Documento Individual de Adaptações Curriculares. Este é composto por itens referentes à identificação, tempo de duração do programa de adaptação e pessoas envolvidas, informações sobre o histórico pessoal do aluno, dados relevantes para tomadas de decisão por áreas curriculares, material a ser utilizado, estilos de aprendizagem,

contexto escolar envolvendo processo de avaliação, metodologia, espaços e estratégias metodológicas, especificação das necessidades educacionais especiais, as propostas de adaptações e os critérios de aprovação de aluno para a série/ciclo seguinte (JIMÉNEZ, 1995; SOBALER et. al., 1995; ZARALLO, 1995; MARTINEZ e CALVO, 2003).

A utilização das estratégias de ensino é fruto de seu processo de formação do professor, seja esse processo inicial ou continuado. Não há como exigir uma postura inclusiva em termos de ações pedagógicas se o professor não tiver oportunidade de se deparar com ambientes que propiciem ao menos a discussão desse tema. Por outro lado, apenas discussões também não parecem garantir a efetividade de uma prática pedagógica inclusiva. No capítulo seguinte a proposta é desenvolver e discutir essas idéias vinculadas à formação de professores.

Capítulo 4: Formação de professores num espaço para reflexão

Os estudos atuais sobre formação de professores têm problematizado não só a situação de crise como também a imperiosa necessidade de se repensar e buscar alternativas viáveis à sua continuidade, como uma outra forma de entender e também de praticar/organizar essa formação (ABRANCHES, 2004).

Nas últimas décadas a formação de professores, segundo Pimenta, Garrido e Moura (2001), passa pela mobilização de vários saberes, entre eles: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica.

Em se tratando dos clássicos cursos de formação continuada de professores é possível pontuar os aspectos dicotômicos presentes com relação à teoria e à prática, exaustivamente discutidos nas décadas de 80 e 90, uma vez que os cursos de formação acadêmica por vezes depositavam ênfase em conteúdos específicos, dedicando pouco espaço aos estudos e análises da prática pedagógica do professor em sala de aula. Candau (1996) faz uma crítica contundente sobre essa questão:

A clássica formação continuada retratava a dicotomia entre a teoria e a prática, através de cursos, que apenas alteravam o discurso do professor. Atualmente essa visão está ficando ultrapassada. (...) o lugar de formação do professor deve ser a própria escola, tem que ter como referência fundamental o saber docente e, principalmente, respeitar as etapas do desenvolvimento profissional, não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, e aquele que já se encaminha para a aposentadoria, não é possível padronizar (In: MIZUKAMI, 1996).

Na mesma direção da posição de Candau (1996), Fiorentini e Melo (1998) pontuam que a formação do professor e a seleção do pessoal docente para os cursos, até a segunda metade do século XX, eram orientados pelo saber disciplinar, em coerência com a forma como os currículos escolares eram organizados. Além disso, mesmo a ênfase disciplinar ficava reduzida ao conteúdo como fim em si mesmo, sem qualquer problematização, desconsiderando-se as diferentes perspectivas histórico-

epistemológicas de organização e sistematização das idéias e conceitos e os aspectos didático-metodológicos. (p. 113)

Segundo Pinto (2002), há uma tendência de mudanças na história da educação para a formação de professores em serviço. Entretanto, essas mudanças têm se situado mais no campo da terminologia sendo que poucas são realmente efetivadas e nem sempre têm mostrado se quer a preocupação com mudanças conceituais. Muitas propostas centralizadoras de treinamento realizam-se, ainda hoje, com a etiqueta da “formação continuada”.

Assim, diante do atual panorama, a formação do profissional, tanto inicial quanto continuada, muitas vezes não se tem configurado como um modelo que venha a garantir as reais necessidades da escola, uma vez que se contempla nesse modelo um currículo capaz de dar conta da formação do profissional da educação. Tampouco, esse modelo contempla estudos acerca da prática pedagógica ou indica os caminhos que levariam o profissional a tornar-se um crítico consciente da sua própria ação.

Neste sentido, eles pouco têm contribuído para formar o bom profissional, que, segundo Perrenoud (1993), *é aquele que diante de problemas complexos, utiliza-se de um repertório variado para construir soluções para o problema em questão*. É preciso ressaltar que o perfil apresentado cabe não exclusivamente, mas também ao professor.

Quando se trata da formação do professor, é imprescindível que a questão da construção de sua identidade esteja presente, uma vez que ela vai se caracterizando a partir das necessidades educacionais colocadas em cada momento da história e em cada contexto social. Isso, segundo Pinto (2002), implica em mudança no conceito de formação continuada, decorrente das políticas educacionais implementadas, fazendo com que os saberes e competências, necessários à profissionalização do professor, tenham sido largamente estudados e pesquisados.

As atuais propostas de formação de professores em serviço no Brasil têm enveredado para a área de formação continuada, por ser esta uma opção de estudos e/ou investigações de implementação de propostas, que têm causado impacto no processo educacional. Por outra forma, tal opção acabou favorecendo muitas vezes a efetivação

de melhorias na prática educacional de sala de aula, que passaram a ser objeto de interesse das transformações nas políticas públicas em educação (LEITE, 2003; PIMENTA, GARRIDO & MOURA, 2001).

Dentre as diferentes propostas implementadas, Pimenta, Garrido e Moura (2001) apontam que estudos avaliativos das práticas de pesquisa-ação-colaborativa, realizados por pesquisadores no Brasil e em outros países, revelam a importância dos resultados para influenciar positivamente nas formas de gestão dos sistemas de ensino. Espera-se que esses resultados sirvam como alavancas no sentido de valorizar e apoiar iniciativas e projetos oriundos das escolas, e conforme apontam as autoras:

criando as condições estruturais para que estas se constituam em espaços de análise e de proposições políticas e pedagógicas, a partir de uma finalidade comum de efetiva democratização quantitativa e qualitativa da educação, tendo em vista uma escola que seja de fato inclusiva. Inclusiva socialmente, politicamente, economicamente, culturalmente, científica e tecnologicamente. (p. 11)

Assumir como uma das possibilidades de formação continuada em serviço, a pesquisa-ação-colaborativa, implica em estabelecer um perfil do profissional desejado, a fim de promover a almejada escola inclusiva.

A pesquisa-ação-colaborativa tem por finalidade criar uma cultura de análise das práticas nas escolas, tendo em vista suas transformações pelos professores. Entende-se que as transformações das práticas ocorrem num processo de reflexão e de problematização, a partir das necessidades e dos problemas vivenciados pelos professores nos contextos escolares. (PIMENTA, GARRIDO E MOURA, 2001).

Trabalhar com situações problemas, segundo Perrenoud (1999), é colocar o aprendiz diante de uma série de decisões a serem tomadas para alcançar um objetivo que ele mesmo escolheu ou que lhe foi proposto e até traçado.

Assim, visando obter resultados positivos, em termos da problematização das situações escolares, é necessário que o professor seja reflexivo, ou seja, que tenha uma filosofia pessoal sobre o ensino, que seja capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, que seja capaz de avaliar diferentes situações de

ensino/escolares, e de tomar decisões e ser responsável por elas (MIZUKAMI, 2002; ABRANCHES, 2004).

O processo de formação crítico-reflexivo implica em produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional). Seguindo o mesmo princípio, para a reflexão se enraizar, é preciso valorizar as ações conjuntas, e/ou projetos coletivos, capazes de modificar contextos escolares, criando uma comunidade crítica de professores (NOVOA 2002 e KEMMIS, 1993 apud PIMENTA, GARRIDO E MOURA, 2001).

Desta forma, como estabelecer os referenciais para um projeto de formação continuada ou em serviço que englobe os aspectos levantados por Nóvoa (1992)? Uma das possibilidades é indicada por Moraes (2001):

Um projeto de formação continuada de professores deve ter como objetivo principal possibilitar a transformação das representações por eles vivenciadas no cotidiano escolar. Dá-se, então, que é nesse cotidiano vivido pelos professores que são construídas as representações acerca de si mesmo, do outro e das instituições. Por isso é que o projeto de formação continuada de professores deve, necessariamente, passar pelas camadas do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. (p.5)

Conforme Moraes (2001), propostas de formação continuada ou em serviço de professores como possibilidade de intervenção no contexto educacional vêm (re)formando a escola e criando condições para que esta seja, de fato, para todos. Desta forma os projetos de formação continuada deveriam se tornar uma parte integrante dos projetos pedagógicos, sejam eles de escola, de programas, de serviços ou outras instâncias educativas.

Ao analisar os resultados destas propostas, centradas na ação da reflexão colaborativa sob a ótica da prática docente, os estudos apontam que os professores envolvidos,

se tornaram capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimento que lhes possibilitou orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando

mudanças na cultura escolar, criando comunidade de análise e de investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas. (PIMENTA, GARRIDO E MOURA, 2001, p.6)

Considerando que o foco deste estudo é a prática pedagógica dos professores que atuam, ou que venham a atuar em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais, é preciso lembrar que até bem pouco tempo, as ações com esse aluno exigiam que o professor fosse especialista. Hoje em dia, entretanto, é sabido que o professor do ensino comum está tão ou mais próximo do contexto educacional do aluno com necessidade educacional especial, do que o próprio especialista, tendo-se em vista o reduzido número de serviços de apoio oferecidos a estes alunos. Esta afirmação, contudo, não diz respeito a efetividade do trabalho a ser realizado na classe comum. Seu papel enquanto educador nesse contexto, além de se compor com todas as prerrogativas descritas em termos de seu perfil, exige ainda que o processo de formação continuada em serviço seja pautado também pelos princípios de inclusão escolar.

Segundo estudos de documentos legais por Bueno (2003), analisando a formação no Estado de São Paulo, este concluiu que:

...programas de formação inicial ou continuada devem oferecer aos professores que ensinam em classes comuns, oportunidades de apropriação de conteúdos e competências necessários para um trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em suas classes. (p.66)

Por outro lado, a preocupação com a formação de recursos humanos para atuarem na Educação Especial começa a tomar corpo a partir da década de 1980. Neste período, também é possível constatar uma considerável produção de estudos e pesquisas envolvendo a Educação Especial, bem como o surgimento de iniciativas por parte do governo do Estado de São Paulo para a realização de cursos específicos de formação continuada dos educadores especiais, e de investimentos em publicações da área.

A pesquisa desenvolvida por Nunes, Ferreira & Mendes (2002) analisou um universo de 419 trabalhos de pesquisa (mestrado e doutorado), no período de 1996 a 1999, produzidos em 11 universidades brasileiras, cujos temas versavam

especificamente sobre a área da Educação Especial. Deste universo, 68 pesquisas enfocaram a formação de recursos humanos, o que representa 16,3% da produção científica do período.

Das 68 pesquisas realizadas neste período, citadas anteriormente, versando sobre a formação de recursos humanos em educação especial, a metodologia predominante está centrada em trabalho de caráter descritivo (58%), em detrimento das pesquisas centradas nas abordagens histórica, desenvolvimentista e da pesquisa-ação, responsáveis por 13% da produção. Quase metade desse universo, ou seja, 33 trabalhos tinham como tema a formação do educador, com ênfase nas práticas de sala de aula, abordando prioritariamente as representações e posturas dos educadores em relação a deficiência. (NUNES, FERREIRA, & MENDES, 2002).

Segundo a análise de Nunes, Ferreira & Mendes (2002), quanto à formação do educador, os trabalhos indicaram como tendências predominantes: a) resultados preponderantemente negativos, desde questões curriculares até as percepções dos profissionais egressos; b) falta de conhecimento acadêmico dentro da realidade profissional vivida; c) precariedade ou até inexistência de programas regulares de formação continuada; d) fragilidade no sistema de apoio para os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas; e) fragilidade nos processos de encaminhamento de alunos para serviços especializados. Em seus resultados, os autores apontaram

a necessidade de que profissionais que atuam em Educação especial ampliem a compreensão da realidade educacional brasileira, uma vez que grande parte das dificuldades encontradas na formação e na prática refletem problemas que atingem a educação como um todo. Essa compreensão também possibilita intervenções mais seguras e efetivas na luta contra a exclusão escolar e social. (p. 98-99).

Em análise aos catálogos da ANPED (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação), Ferreira (1991) identificou aproximadamente 1900 trabalhos versando sobre formação de professores, e destes, 99 envolvendo alunos

com necessidades educacionais especiais, estando a maioria das pesquisas concentradas a partir de 1984, nas áreas de Educação especial da UFSCar e da UERJ.

A partir do final da década de 1990, com a promulgação da LDB 9394/96, tem havido grandes esforços e preocupações, tanto por parte da academia quanto dos governos, no sentido de promover a formação de profissionais para atuarem nas salas de aula inclusivas. E os problemas referentes à formação e atuação dos educadores especializados e daqueles denominados “generalistas”, regentes de classes regulares, voltam a ser objeto no contexto da nova LDB, já que a luta por uma escola mais inclusiva aponta para a necessidade de se rever as duas modalidades de formação (BUENO, 1999).

Em se tratando da especificidade do trabalho de cada um dos envolvidos no processo educacional do aluno surdo especificamente, Smith (1999) realizou um estudo com 29 professores de educação comum, professores de educação especial, e intérpretes no que diz respeito a seus papéis e responsabilidades nas competências na realização de serviços aos estudantes surdos. Os resultados indicaram consenso que o professor de educação comum trouxe para si uma maior responsabilidade para com a instrução de estudantes surdos quando esses estudantes são colocados em ambientes educacionais inclusivos. Além disso, o estudo apontou que o professor de educação especial, especializado em surdos, e o intérprete assumiram os papéis de suporte. O estudo também indicou que a colaboração entre educadores comuns, educadores especiais e intérpretes estava ocorrendo por designar papéis específicos para mais que um indivíduo.

Assim, considerando-se que, embora as práticas de escolarização inclusiva para crianças com deficiências estejam se iniciando em nosso país, alguns alunos com surdez, e outras necessidades educacionais especiais, já se encontram inseridos em classes comuns, com professores despreparados e o problema atual reside na necessidade de buscar melhorar a qualidade da prática docente a qual eles tem tido acesso.

Diante de tal panorama, o presente estudo buscou proporcionar às professoras envolvidas, esta formação em serviço, no ambiente da própria escola, com

oportunidades sistemáticas de reflexão sobre a própria prática pedagógica de modo a instrumentalizar o professor de classe comum para internalizar práticas pedagógicas mais efetivas.

4.1. Instrumentalização do Professor e Autonomia

Com o direito de acesso e permanência do aluno com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino, garantido por lei (LDB 9394/96), somada ao despreparo de uma parcela significativa dos professores e a falta de apoio, resta questionar: qual a probabilidade de sucesso educacional, bem-estar físico e social e, principalmente, a garantia de acesso, permanência e ensino de qualidade, fazendo referência aqui especificamente ao surdo?

Uma das respostas para esta questão pode estar centrada em ações de instrumentalização de professores, seja ela feita nos cursos de formação inicial de professores, ou em forma de capacitação continuada para professores leigos em efetivo exercício, ou ainda em cursos de extensão e capacitação para professores com formação acadêmica, e tantas outras formas de se atingir o professor. Em todos esses exemplos, na maioria das vezes, a capacitação continuada se dá de forma generalista, onde não há a preocupação específica com a construção histórica do *saber fazer* do professor. Isto é, não há aqui a intenção de desmerecer a execução e aplicabilidade de tais propostas, mas sim de levantar questionamentos acerca da efetividade destas no momento em que o professor retorna para a sala de aula e se depara com situações não previstas nos cursos de capacitação. Segundo Feldman (2001),

... a capacitação em grande escala, tal como se costuma desenvolver, menospreza qualquer capacidade de converter o trabalho com professores na abordagem e no enfrentamento de problemas práticos (p.112).

Na revisão de trabalhos referentes à formação de recursos humanos para atuarem com alunos com deficiência no ensino regular, destacam-se alguns trabalhos.

Santos (2003), conclui estudo afirmando que a inclusão de alguns conteúdos e algumas disciplinas voltadas para a formação de professores no contexto de cursos de licenciatura plena, é insuficiente para subsidiar teórica e pedagogicamente o professor.

Os trabalhos referentes à formação de professores versaram sobre avaliação de programas de formação continuada e análise do discurso e prática pedagógica. (Carneiro e Denari, 2004; Miranda, 2004; Denari, 2004).

Estes dados conduzem ao possível entendimento de que as pesquisas atuais, não parecem apontar para investigação diretamente voltada para atuação do professor em salas de aula inclusivas. Por outro lado, estes trabalhos centram seus objetivos num contexto mais amplo que inclui a formação do professor de forma teórica, e não na sua atuação prática.

Dentre as finalidades básicas de um curso de formação de professores para atuar em ambientes inclusivos, destaca-se, segundo Goffredo (1998), a necessidade da criação de uma consciência crítica sobre a realidade em que eles irão trabalhar e a oferta de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz.

No momento em que o professor detiver o conhecimento dos instrumentos de ação para efetivar sua prática educativa e não só tiver o conhecimento, mas souber operacionalizar estes instrumentos em favor de seu alunado, passará então a ter liberdade de criação e direcionamento de sua prática embasada em uma teoria viva. Esta postura parece bastante clara nas idéias de Manacorda (1986), em relação à instrumentalização enquanto prática da liberdade:

(...) a cultura, hoje, não passa somente pelo ler, escrever e fazer contas. Passa pelo conhecimento teórico-prático, conhecimento de novos instrumentos de produção e comunicação entre os homens (...) É preciso dar instrumentação, sim, mas como instrumento concreto de conhecimento, de capacidade operativa, produtiva, e de capacidade cognoscitiva (p.60).

Dentro deste contexto fica implícito que o professor que atua hoje em sala de aula sente-se, por vezes, desprovido de instrumentos que venham promover sua prática educativa. No senso comum, existe permeando a prática pedagógica dos professores algo parecido com: “*Não sei trabalhar com esse aluno*”, “*Se pudesse não*

aceitaria deficientes na minha classe”, “Não tenho apoio de ninguém”, e “Eu não sei o que fazer”.¹⁸

O domínio de instrumentos que subsidiem a prática pedagógica decorre de um processo de construção do profissional da educação e, este, por sua vez, não se dá necessariamente por meio da produção de novas propostas de ação, mas ao contrário, por vezes pode estar relacionado à implementação acertada de aspectos teórico-práticos dos métodos e estratégias já existentes. Pesquisas como a de Tartuci (2002) apontam o uso inadequado de procedimentos de ensino como um dos principais problemas da presença de alunos surdos em classes de alunos ouvintes.

Feldman (2001), por sua vez, defende em relação ao enfoque instrumental que:

Esse enfoque sugere que é possível aumentar nossa capacidade para uma prática mais consciente, racional e autônoma mediante processos significativos, assentados numa recriação das possibilidades através da busca e da utilização prática de instrumentos didáticos (modelos de ensino, estratégias, técnicas específicas etc.). Defendo que um enfoque instrumental não é tecnicista porque recupera a dimensão prática da tarefa de ensino e a deliberação prática em âmbitos coletivos. (p.111)

O *saber fazer* do professor da classe comum está estreitamente ligado ao *saber fazer* para alunos ditos normais, ou seja, aqueles dentro dos padrões sociais vigentes. E mesmo para esses existem divergências tanto metodológicas quanto no que se refere às relações interpessoais travadas em sala de aula. Portanto, todo o planejamento do professor está voltado para este alunado, que se encontra dentro do estipulado padrão de normalidade social. No momento em que ele recebe em sua turma um aluno com necessidades específicas, torna-se necessário que seu planejamento seja flexível a ponto de oportunizar modificações efetivas, sem contudo minimizar sua qualidade ou suprimir conteúdos.

Em se tratando de um aluno surdo na classe comum, segundo Soares (2004), o principal problema apontado pela maioria dos autores é a ausência de uma língua

¹⁸ Depoimentos espontâneos de professores ouvidos em visitas não sistemáticas às escolas de educação básica.

comum entre o professor e o aluno surdo. Entretanto, estudos realizados por Capellini (2002) demonstram que não há diferenças significativas no que diz respeito ao desempenho acadêmico de alunos surdos e de alunos com deficiência mental, o que, por conseguinte, poderia sugerir que a questão da comunicação tornar-se-ia um dos fatores causais do desempenho.

Toma-se então por certo que este professor necessite de algum tipo de suporte especializado no que diz respeito à efetivação de sua prática pedagógica. É fato que boa parte dos alunos surdos chega à escola comum sem que tenha adquirido a língua de sinais ou a língua oral, ficando desta forma comprometido o canal de comunicação. Em verdade, esses alunos acabam por desenvolver uma forma de comunicação particular com a família, geralmente estendida para a escola, construída aleatoriamente segundo as necessidades comunicativas dos pais, irmãos e adultos que com eles convivam. (GERALDI, 1997)

Porém, estudos de Soares (2004) indicam que a utilização de uma linguagem comum entre professores e alunos não tem implicado em melhor qualidade de ensino ou de aprendizagem. Os significados das falas somente se definem no contexto da situação em que elas ocorrem, porque seus temas não são determinados apenas pelas formas lingüísticas, mas também pelos elementos não verbais presentes na interação. Neste sentido, é extremamente relevante estabelecer uma relação comunicativa produzida na interação entre professor e aluno, carregada de significados mediante a necessidade comunicativa então estabelecida.

Acrescente-se à questão da comunicação, a necessidade de efetivação de um currículo adaptado e uma prática pedagógica flexível a qual não se configura como condição única para favorecer o bom aproveitamento e ajustamento sócio-educacional do surdo na escola comum, porém, sem que isso seja realizado, há presente possibilidades de insucesso provavelmente maiores que as possibilidades de sucesso.

As formas de instrumentalização do professor são inúmeras. Ainda que se construísse uma infindável lista de atividades adaptadas, seria praticamente impossível listar todas as possíveis e todas as necessárias. Instrumentalizar não pode ser confundido com oferecer ao professor um manual de auto-ajuda ou de instruções de como

desenvolver um bom trabalho pedagógico com o surdo em sala de aula. Se esse professor for possuidor de um manual destes, no momento em que as estratégias propostas no manual não mais atenderem às suas necessidades, ele acaba por perder sua falsa liberdade de ensinar.

O processo de formação pode ser considerado um período demasiadamente longo, durante o qual o professor transita por situações, experiências, trocas, incertezas, mudanças e, principalmente, interage com outros profissionais; por conseguinte, interage com todo um corpo de conhecimento variado. Constitui-se, pois, um período de construção e reconstrução formal e prática, com o intuito de atender à demanda social (NÓVOA, 1992).

Há na sociedade um olhar sobre a responsabilidade do professor, há uma constante cobrança para que a educação acompanhe as mudanças sociais e para que o professor esteja cada vez mais a serviço de promover tais mudanças, de forma produtiva e vinculada à nova ordem social. Para tanto, parece claro e latente a necessidade de que essas mudanças ocorram não só no campo teórico, mas também e principalmente na prática pedagógica do professor. Munby (1988) apud Feldman (2001) é enfático em relação a essa postura:

Estou definitivamente convencido de que a única pessoa que pode modificar o ensino é o professor e de que o ato de melhorar o ensino depende, em primeiro lugar e, sobretudo, de que se compreenda isso. (p.67)

Palomino e Gonzáles (2002), complementando a idéia de Munby (1998), ressaltam e completam esse pressuposto no que tange à esfera da formação de professores. A modificação da prática pedagógica ocorre acoplada a uma organização tal que promova essa possibilidade. Não há como propor a modificação de uma prática sem que sejam proporcionados ao professor instrumentos e situações condizentes. A importância da formação do professor vai além de se oferecer um cabedal de informações, pressupostos e objetivos a serem alcançados:

A melhora da qualidade da educação só é possível se houver um processo permanente de profissionalização pedagógica dos professores. Esse processo de profissionalização qualitativa pode instrumentalizar-se com especial eficácia, se se institucionaliza um esquema de renovação educativa sistemática, ancorado em três pivôs básicos de aperfeiçoamento, a investigação e a análise da prática escolar pelos mesmos professores com quantas assistências e assessoramentos forem necessários (PALOMINO y GONZÁLEZ, 2002. p.167).

Muito mais que isso, instrumentalizar um professor é oferecer a ele a possibilidade de repensar sobre sua prática, recriar sua ação pedagógica com fundamentação teórica. Ou seja, ele tem que ser livre para poder enfrentar diferentes situações durante toda a sua carreira profissional, de forma que tenha verdadeiros instrumentos teóricos-práticos que lhe permita flexibilizar o currículo sempre que necessário.

Não se pode desprezar aqui as angústias e necessidades do professor no que diz respeito ao início deste tipo de trabalho, motivo esse que direciona a atenção para a elaboração de um material de apoio e sustentação a sua prática. No momento em que o professor for capaz de enfrentar com competência as diversidades de sua sala de aula, de forma a garantir a efetividade do processo ensino-aprendizagem, tornar-se-á livre para efetivar sua prática pedagógica. Estará devidamente instrumentalizado. E, isso não o redime do compromisso de manter-se atualizado e engajado com os demais colegas de trabalho para que possam compartilhar suas experiências educativas.

É preciso, contudo, pontuar que durante esse processo de formação torna-se imprescindível que o professor tenha contato e possibilidades de discussão sobre práticas pedagógicas bem sucedidas, ou seja, aquelas possíveis de serem realizadas, aquelas baseadas em propostas de trabalhos que, por sua vez, propiciem a reconstrução de fundamentos teóricos e não apenas práticos, que impliquem na implementação de um currículo eficaz. Segundo Miranda (2003), para que isso ocorra:

A formação do professor, tanto inicial como permanente, deve responder ao novo perfil de professor que se caracteriza por sua função em valorar e eleger entre a diversidade de alternativas pedagógicas aquela que lhe pareça mais adequada à realidade da escola e da aula. Não se trata de um mero executor do que outros decidem. Os planos de formação docente não devem

unicamente centrar-se em cursos nos quais se transmitem conteúdos específicos, mas oferecer tempo, espaço e condições que permitam que o professor possa avaliar sua experiência e sua prática diária e deduzir as mudanças necessárias em sua programação. Dessa forma, a formação permanente do professor é basicamente um processo de reflexão sobre a prática, considerando a escola como unidade privilegiada de formação. (p.2)

Ainda segundo a mesma autora, para se garantir o acesso a um currículo realmente adequado, torna-se necessário oferecer aos professores uma ampla gama de materiais curriculares que os ajudem na execução da programação de ensino. Assim, esses materiais devem estar a serviço das intenções educativas do professor e ir além do livro texto do professor e do aluno.

Um programa desenvolvido no Canadá, por Hutchinson e Martin (1999), envolveu um grupo de cinco candidatos a professores do ensino regular que reuniram seus esforços para criar salas de aula inclusivas, participando de cursos de capacitação que envolveram discussões de estudos de casos. Os resultados apontaram que os professores aprenderam a questionar e modificaram suas crenças e práticas. Além disso, foram capazes de compartilhar suas experiências e manter as discussões, mesmo quando não havia mais a presença do instrutor do curso de capacitação. O desafio proposto pelos autores seria estender essa proposta para capacitar 600 professores, o que se assemelha em muito com a necessidade da atual realidade brasileira onde predomina a falta generalizada de qualificação profissional dos docentes.

Gargiulo (2003) apresenta três diferentes formas de trabalho coletivo na implementação de práticas inclusivas: serviços de consultoria de uma equipe de profissionais especialistas, ensino cooperativo (ou co-professor ou co-regente) e equipes de serviços.

O estudo descrito por Soares (2004), em relação ao ensino de surdos, propõe ao professor especialista uma atuação conjunta com o professor do ensino regular para, a partir do conhecimento acumulado por ambos, obtidos pela experiência de uma prática diária, os fracassos e sucessos obtidos, construir práticas educativas que contemplem as desigualdades dos alunos. O estudo foi realizado com a professora de uma aluna surda em classe comum de alfabetização. Houve um trabalho individual, por parte da professora especialista, com uma aluna surda, três vezes por semana por duas horas, em

período contrário à aula na classe comum. Houve ainda encontros semanais com a professora da classe comum, com o intuito de elaborar procedimentos de ensino a fim de permitir a participação da aluna surda junto aos demais alunos ouvintes. Os resultados obtidos apontaram uma participação efetiva da aluna nas atividades propostas e efetivadas em classe comum e, que o processo de alfabetização vinha se desenvolvendo de forma satisfatória.

O estudo de Lukner (1999) teve como objetivo uma avaliação de duas salas de aula que trabalharam com o ensino colaborativo, que é uma proposta encontrada na literatura, e contavam com alunos surdos. Os resultados qualitativos da pesquisa evidenciaram que o ensino colaborativo, presente desde a década de 60, é ainda considerado um modelo expressivo de um serviço efetivo. O autor ressaltou ainda que o processo exigiu dos professores envolvidos proficiência nas habilidades de ensino, comprometimento, habilidades comunicativas e flexibilidade. Como limitação da proposta de ensino colaborativo ele apontou que foi difícil observar professores que ainda não desfrutavam de certa autonomia e agiam como se não estivessem satisfeitos com seu desempenho. Para que o ensino colaborativo seja realmente efetivo seria preciso haver entrosamento entre os dois professores (do ensino comum e especial).

Bauwens & Hourcade, Friend (1989) e O'shea & O'shea (1997), pressupõem que no ensino colaborativo haja a presença de um espaço de construção do fazer pedagógico que possa oportunizar situações de reflexão e estudo para os professores envolvidos. O ensino colaborativo é descrito como uma parceria entre professores da educação regular e especial para ensinar de forma colaborativa, o que dá a idéia de ser uma estratégia inclusiva com reestruturação dos procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns.

O desenvolvimento do professor foi o foco da pesquisa de caráter etnográfico desenvolvida por Magalhães (1994), para quem as pesquisas realizadas nas escolas podem se tornar oportunidades para auto-reflexão, análise crítica e transformação dos professores participantes. O estudo configurou-se pelo registro gravado em fita K7 da prática pedagógica do professor em sala de aula. A fim de

distanciar o professor dessa prática visando a possibilidade de refletir sobre ela, a pesquisadora levou o professor para ouvir e analisar as gravações num primeiro momento individualmente. No decorrer do processo, por sugestão do próprio professor, passaram a participar da discussão os outros professores e o coordenador pedagógico da escola. Como resultado, a autora apontou que, no trabalho colaborativo, os professores que demonstraram interesse na análise crítica de suas ações pareceram motivados pela necessidade de compreender o ensino e a aprendizagem em sua sala de aula, em resolver conflitos como a dificuldade de aprendizagem, bem como sobre o que enfatizar e como agir com os alunos. Os resultados também evidenciaram que os professores tiveram dificuldades em analisar criticamente suas ações, em ligar o objetivo à prática e em perceber como algumas de suas ações se tornaram mais conscientes e informadas pela análise crítica sobre a ação e/ou na ação.

Hamil, Jantzen & Bargerhuff (1999) desenvolveram um trabalho no qual entrevistaram 111 professores randomizados sobre as competências que os educadores devem ter para atuar em escolas inclusivas. Dentre os resultados obtidos, um deles mostrou que colaboração/cooperação e/ou trabalho em equipe foi considerado dentre sete categorias que apareceram a mais importante para 74% dos professores participantes.

Dois ou mais professores, possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se no modelo colaborativo, de forma co-ativa e coordenada para ensinar grupos heterogêneos em cenários inclusivos. Estes por sua vez, compartilham a responsabilidade de planejar, de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula (BAUWENS & HOURCADE, 1995; COOK & FRIEND, 1995 e DUCHARDT, MARLOW, INMAN, CHRISTENSEN & REEVES, 1999).

Em qualquer proposta de formação, ao professor é preciso garantir a liberdade de ação em respeito a si próprio e à diversidade de formas de apoio propostas para atender a diversidade dos alunos. Essa postura, por sua vez, exige também a diversidade de materiais de estudo e análise, havendo aqui o devido respeito ao princípio da individualização do ensino. Esses materiais são descritos como aqueles de

ordem física (livros, jogos, equipamentos) e aqueles de ordem humana (capacitação, formação continuada, encontros, análise de ações práticas).

O desenvolvimento de propostas desta natureza, que torne o professor autônomo e livre sobre a execução de seu fazer pedagógico, conduz também à reflexão sobre os indicadores de êxito. Feldman (2001) afirma que:

Trabalhar sobre propostas que resultem práticas exitosas e possíveis de realizar pelos professores podem abrir melhores possibilidades para reconstrução dos fundamentos teóricos, desenvolver princípios e ampliar a base aplicável dos conhecimentos. Naturalmente, uma estratégia desse tipo deve basear-se em propostas de trabalho possíveis de serem executadas pelos professores em situações naturais de trabalho. (p. 107)

Por fim, cabe uma definição de instrumentalização do professor (o qual, por vezes, toma o lugar de aluno num curso de capacitação), nas palavras de Gasparin (2002):

A instrumentalização é o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional. (p.53)

Segundo Saviani (1992), a liberdade do educador só está garantida no momento em que ele seja capaz de automatizar suas ações, *só se aprende de fato quando se adquire o habitus, (...) quando o objeto de aprendizagem se converte numa segunda natureza*, não se separa o que se pensa do que se discute numa aula. Além disso, que o educador saiba quais, quando e como utilizar cada um deles. Numa analogia em relação ao ato de dirigir um carro, quando uma pessoa está cursando as aulas na auto escola, o instrutor fica ao seu lado durante todo o percurso, conta com os reflexos e o conhecimento prévio de seu aluno aprendiz ao mesmo tempo em que introduz as explicações sobre o funcionamento do carro e as leis de trânsito. O aluno, por sua vez, atento às explicações e orientações do instrutor, fixa totalmente sua atenção em cada movimento que faz e em cada consequência provocada por este. No

início, o aluno nem sempre é capaz de conversar, ligar o rádio ou procurar um endereço ao mesmo tempo em que conduz o carro. Com o passar do tempo, à medida que automatiza os comandos de funcionamento do carro e as leis de trânsito, passa a dirigir com liberdade, ele tem o domínio dos instrumentos, conquistando assim sua liberdade.

O mesmo ocorre com o professor, tanto em início de carreira quanto aquele que nunca trabalhou com um aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula. É necessário que ele não só tenha acesso aos instrumentos, mas que automatize o uso destes e possa ter liberdade para vivenciar sua prática pedagógica com segurança.

Goffredo (1998) enfatiza a necessidade de que os cursos de formação de professores lhes proporcionem ambiente para a criação de uma consciência crítica sobre a realidade em que eles vão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz.

Tendo-se então por princípio que o professor do ensino regular tenha a oportunidade de participar de ambientes escolares reflexivos a fim de que possa com isso desenvolver sua autonomia e liberdade, nas palavras de Pimenta et. al. (2001),

é preciso garantir certas condições no ambiente de trabalho escolar e nas relações entre os grupos de formadores de professores, valorizando ações conjuntas, projetos coletivos, capazes de mudar contextos escolares, criando uma comunidade crítica de professores. (Pimenta et. al. 2000, apud Baumel e Castro, 2002).

Quanto aos papéis do professor de educação especial, Baumel e Castro (2002) propõem que eles sejam responsáveis por desencadear as situações que proporcionem a reflexão crítica dos professores dentro do contexto da escola inclusiva.

Capítulo 5 – Método

Antecedendo o procedimento de coleta de dados, houve inicialmente uma sondagem das escolas públicas que atendiam ao Ciclo I do Ensino Fundamental e que tivessem alunos surdos matriculados em classes comuns do ensino regular.

Dentre as escolas visitadas, optamos pela escola deste estudo devido ao perfil favorável, tendo-se em vista a possibilidade de realizar um estudo abarcando três séries consecutivas na mesma escola, no mesmo período de aula, e com professoras que receberiam o mesmo tipo de capacitação oferecida pela Secretaria de Estado da Educação e dispostas a particularizar o estudo.

O contato com a direção da escola e o corpo docente ocorreu no início do segundo semestre do ano de 2002. Em reunião com a direção, coordenação e professoras, o projeto foi apresentado e aos professores envolvidos foi solicitado que assinassem um termo de compromisso e concordância em relação à metodologia utilizada, bem como a cessão de direitos das imagens gravadas para divulgação científica e educacional.

Durante esta reunião de apresentação do projeto a ser desenvolvido, o coordenador pedagógico foi convidado a participar das reuniões de HTPC¹⁹ com as professoras para análise das práticas pedagógicas. O professor coordenador, por sua vez, não aceitou o convite justificando que não havia como dispor deste tempo em sua jornada de trabalho, uma vez que precisava assessorar os demais professores da escola e ainda cumprir os prazos para efetivação da escrituração da documentação pertinente à função que ocupava.

O projeto foi posteriormente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal de São Carlos. (Protocolo nº. 040/2002 - Anexo 1)

¹⁹ HTPC – Horário semanal em que os professores das escolas da rede pública do estado de São Paulo se reúnem para discutir os assuntos de ordem pedagógica. Significa Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo e, é composto de duas horas semanais. As reuniões geralmente são presididas pelo coordenador pedagógico.

A investigação proposta nesta pesquisa apresenta as características da pesquisa-ação colaborativa, na qual o pesquisador e professores trabalham juntos em todas as fases da investigação, focalizando as questões práticas da escola quanto aos problemas teóricos numa estrutura que facilite, para os professores, reflexão e ação sobre as possibilidades do ensino do aluno surdo em classe comum. Na perspectiva colaborativa esta estrutura une os professores e os encoraja a novas interações legitimando o conhecimento prático dos professores quanto ao desenvolvimento profissional da equipe. Esta abordagem permite também que os professores tornem-se mais atentos à necessidade de melhoria quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil e aprendem apoiados na delimitação e solução de problemas por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos (Giovanni, 2000).

5.1. Local

O estudo foi desenvolvido em uma escola da rede pública estadual do Estado de São Paulo, na cidade de Bauru, que atendia alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental em salas regulares de 1ª a 4ª séries e salas de recursos para surdos e deficientes mentais. A faixa etária dos alunos desta escola era de 6 a 12 anos.

As ações propostas nesta pesquisa aconteceram abrangendo três classes comuns, da 2ª, 3ª e 4ª séries, respectivamente, sendo que em todas elas havia um aluno surdo. A rotina da escola segue as normas da Secretaria de Estado da Educação que fixa a carga horária e os componentes curriculares a serem desenvolvidos durante o ano. O Quadro 5 apresenta a organização da rotina da escola para essas salas.

Quadro 5. Organização da Rotina das Salas

DISCIPLINA	FREQÜÊNCIA	PROFESSOR
Português	Diária	Polivalente
Matemática	Diária	Polivalente
Ciências	Diária	Polivalente
História	Diária	Polivalente
Geografia	Diária	Polivalente
Educação Artística	1 aula p/ semana	Especialista
Educação Física	1 aula p/ semana	Especialista

As salas de aula têm 30 metros quadrados, comportam de 15 a 30 alunos por turma, com mobiliário adequado, janelas acortinadas, armários em quantidade suficiente para a guarda dos materiais das professoras e de trabalho dos alunos. As salas contam também com um espaço interno e outro externo, reservados para exposição de trabalhos, pesquisas e desenhos realizados pelos alunos.

Em alguns momentos da pesquisa também foram utilizados outros espaços da escola, como a sala de recursos. Na sala de recursos,²⁰ os alunos surdos freqüentam as aulas de acordo com suas necessidades, variando de uma a três vezes por semana. A sala conta com o apoio de materiais como microcomputadores, TV, videocassete, enciclopédias em CDROM, aparelho de som completo, livros didáticos das diferentes séries, apostilas, jogos e brinquedos educativos. Os alunos surdos freqüentavam a sala de recursos sempre em período contrário àquele em que freqüentavam aula na classe comum. A escola conta com duas salas de recursos funcionando desta forma. Assim, eventualmente quando uma professora da classe comum tinha necessidade de algum tipo de apoio imediato (por exemplo, a presença de um intérprete da Língua Brasileira de Sinais), a professora da sala de recursos atendia à solicitação da colega.

O espaço externo da escola é bastante amplo com cerca de 1.500 metros quadrados gramados e arborizados e uma quadra de esportes.

5.2. Participantes

Participaram do estudo três alunos surdos e três professoras polivalentes²¹ das classes regulares comuns e a pesquisadora como orientadora do trabalho desenvolvido pelas professoras. Os dados das professoras foram levantados mediante

²⁰ Sala utilizada por alunos com necessidades educacionais especiais para atividades de observação do educando, ensino, avaliação e demonstração de aprendizagem, complementação curricular específica, entre outros. O atendimento ao aluno nessa sala pode ser individual ou em pequenos grupos de até três alunos. O cronograma de atendimento varia de acordo com as necessidades de cada educando. (Brasil, Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência auditiva*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. Série Diretrizes. Brasília: MEC/SEE, 1995.)

²¹ Nomenclatura utilizada para referir-se a professora responsável por várias áreas do conhecimento, neste caso específico, português, matemática, ciências, história e geografia.

Questionário Investigativo (Anexo 2), e os dados dos alunos mediante consulta ao prontuário na secretaria da escola.

O Quadro 6 apresenta a descrição e cada uma das 3 díades professor-aluno surdo (Rosa/Alan, Regina/Daniel e Ana/Vera)²².

Quadro 6: Perfil das duplas de trabalho professora/aluno

Professora/ Aluno	Idade / Idade	Tempo de serviço/ anos de escolaridade	Série	Tipo de Perda Auditiva	Tipo de comunicação	Formação Acadêmica
Rosa/ Alan	40 8	15 anos 3 anos	2 ^a	----- Profunda	Oral e Sinais Sinais	Superior Inc. -----
Regina/ Daniel	36 9	12 anos 6 anos	3 ^a	----- Severa/Profunda	Oral Oral e Sinais	Superior Comp. -----
Ana/ Vera	41 10	16 anos 7 anos	4 ^a	----- Profunda	Oral Língua Brasileira de Sinais	Nível Médio -----

Alan, com oito anos de idade, é filho de pais ouvintes e apresenta surdez profunda bilateral. Não utilizava AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual). Na época do estudo comunicava-se, basicamente, por gestos indicativos acompanhados de alguns sinais padronizados da Língua Brasileira de Sinais, sem entretanto ter fluência. Não emitia vocalizações. Foi matriculado no ensino regular desta mesma escola aos sete anos de idade, na 1^a série, sendo que, em seguida à matrícula inicial, sua família foi orientada a inscrevê-lo na sala de recursos. A criança estava cursando a 2^a série do ensino fundamental e freqüentava a sala de recursos três vezes por semana em período contrário à classe comum. A professora de Allan era Rosa, com 40 anos de idade e 15 anos de magistério de 1^a a 4^a série. Com formação em magistério nível médio, cursava Licenciatura Plena em Pedagogia. Freqüenta cursos de capacitação continuada regularmente oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação bem como cursos particulares. Na época, estava cursando o módulo II de um curso de Língua Brasileira de Sinais. Aquele era o segundo ano em que tinha aluno surdo em sua sala de aula.

²² Os nomes aqui descritos são fictícios respeitando-se a privacidade dos sujeitos.

Com nove anos completos, Daniel é filho de mãe e pai ouvintes. Apresenta uma surdez de severa a profunda de causa desconhecida. É cego total do olho direito vítima de glaucoma e mantém 100% da visão no olho esquerdo, dispensando o uso de lentes para correção. Comunica-se com sinais padronizados da Língua Brasileira de Sinais e oralmente. Fazia uso constante de um AASI, do tipo retroauricular. Freqüenta escola comum desde os três anos de idade. Até os oito anos de idade freqüentou um programa de reabilitação oral, sendo dispensado deste e transferido posteriormente para um programa bilíngüe, tendo em vista não apresentar os resultados desejados num programa de reabilitação de abordagem oral. No período da coleta de dados, Daniel cursava a 3ª série e freqüentava o programa de reabilitação bilíngüe, sala de recursos e classe comum. Sua professora Regina com 36 anos de idade e 12 anos de magistério de 1ª a 8ª série. Sua formação era magistério de nível médio e graduação em Geografia com Licenciatura Plena. Freqüenta os cursos de capacitação continuada oferecidos regularmente pela Secretaria de Estado de Educação. Aquele era o segundo ano em que atuava com aluno surdo em sua sala de aula.

Vera com dez anos de idade é filha de pais surdos. Apresenta surdez profunda de causa desconhecida com suspeita de hereditariedade, ainda não confirmada. Tem a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e raramente se expressa oralmente. Em situações de muita dificuldade, utiliza a fala, comunicando-se por meio de vocábulos isolados. Utiliza assistematicamente AASI, do tipo retroauricular. Desde os três anos de idade, freqüenta o ensino comum e, paralelamente, atendimentos fonoaudiológicos. Na época em que foram coletados os dados, cursava a 4ª série do ensino fundamental e um programa de reabilitação bilíngüe. Ana, sua professora com 41 anos de idade e 16 anos de magistério de 1ª a 4ª série, teve como formação profissional o magistério nível médio. Freqüenta os cursos de capacitação continuada oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação. Aquele era o primeiro ano em que atuava com um aluno surdo em sua sala de aula.

5.3. Materiais, Equipamentos e Instrumentos

Foram materiais utilizados para a realização deste trabalho:

- Uma filmadora 8 mm para o registro das aulas;
- Um videocassete e um aparelho televisor de uso doméstico para realização da primeira edição e apresentação do episódio editado para análise nas reuniões pedagógicas;
- Um microcomputador;
- Caderno para registro do diário de campo;
- Questionário investigativo;
- Protocolo “Ficha de Avaliação Individual e Estratégias” (ver modelo no Anexo 3);
- Protocolo de Registro dos Episódios (ver modelo no Anexo 5);

5.4. Delineamento

O delineamento do estudo envolveu seis etapas descritas no Quadro 7.

Quadro 7: Etapas desenvolvidas para realização do trabalho

ETAPA	NOME	OBJETIVO	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS
1	Planejamento preliminar	Descrever o perfil do aluno surdo e planejamento preliminar	Preenchimento do protocolo “Ficha Individual e Estratégias” (Anexo 3)
2	Pré-teste da implementação do planejamento preliminar	Registrar a prática pedagógica prévia da professora com o aluno surdo	Filmagens de sessões semanais das aulas planejadas
3	Intervenção colaborativa	Oportunizar à professora um espaço de formação continuada para discussão do planejamento das aulas	Registro em diário de campo da análise crítica da aula, em HTPC e preenchimento do “Protocolo de Registro de Episódios” quando necessário (Anexo 5)
4	Implementação da aula replanejada	Reestruturar a aula visando atingir os objetivos para o aluno surdo. (etapa variável)	Filmagem
5	Avaliação da aula replanejada	Avaliar a aula replanejada	Assistir a filmagem, análise, crítica e documentação
6	Avaliação da validade social	Avaliar a validade social	Entrevista filmada com utilização de roteiro semi-estruturado

1ª Etapa - Planejamento Preliminar

No final do segundo semestre de 2002, foi solicitado às professoras que trabalharam durante todo o ano de 2002 com cada um dos três alunos surdos, que preenchessem o Protocolo “Ficha Individual e Estratégias”, com itens versando sobre o desempenho acadêmico e social do aluno no corrente ano de 2002 (ver Protocolo no Anexo 3).

Este relatório foi elaborado com base no trabalho de Stainback e Stainback (2000) tendo como objetivo levantar as possíveis estratégias e modificações que seriam necessárias para o próximo ano.

De acordo com Stainback e Stainback (2000), alguns alunos precisam de ajuda mais específica para aprender. Eles propõem um exemplo de um instrumento de avaliação que pode ser usado por professores, quando pretendem avaliar o estilo de aprendizagem do aluno. Este instrumento proposto pelos autores serviu de base para a elaboração do protocolo utilizado neste estudo. Foram selecionados, então, itens julgados pertinentes ao ensino do aluno surdo, entre os vários itens contidos nas diferentes formas de inteligências múltiplas.

O questionário foi elaborado em forma de uma lista de checagem, abordando os seguintes tópicos das inteligências múltiplas: lingüística, lógico-matemático, espacial, corporal sinestésico, musical, interpessoal e intrapessoal. A professora assinalou “sempre”, “às vezes” e “nunca”, para as características pessoais dos seus alunos.

A seguir, as professoras apontaram quais seriam as possíveis necessidades de estratégias, modificações ou arranjos necessários e organizaram num quadro as diretrizes do trabalho, a saber: assistência aos colegas; assistência do professor comum; assistência do professor especial; atividade cooperativa em grupos; aquisição e/ou confecção de material específico; uso de objetos/materiais manipuláveis; atividades de expressão corporal; auxílios visuais como vídeos, cartazes, gráficos etc.; modificação do espaço físico da sala de aula; e sinalização. Individualmente, traçaram diretrizes a serem tomadas nos espaços escolares (entrada e saída das aulas, recreio) e nas áreas do conhecimento (português, ciências, matemática, história, geografia). Posteriormente, a

professora elencou as possíveis necessidades e os espaços e áreas que poderiam ocorrer, bem como as providências a serem tomadas.

O protocolo denominado “Ficha Individual e Estratégias” (ver Protocolo no Anexo 3) foi preenchido em duas etapas. A primeira ocorreu ao final do ano de 2002 e o protocolo foi preenchido pela professora que ministrou aulas para o aluno naquele ano. A segunda ocorreu no início do ano de 2003, com preenchimento pela nova professora da criança que iria participar do presente estudo.

No início do primeiro semestre de 2003, quando solicitado que as professoras participantes do estudo preenchessem o mesmo protocolo, elas não tiveram acesso ao protocolo do ano anterior. O objetivo foi avaliar se as necessidades de modificações e estratégias eram ou não similares àquelas apontadas pela professora do ano anterior, bem como traçar as metas para o semestre.

Tendo em mãos os dois relatórios, as professoras analisaram conjuntamente com a pesquisadora e apontaram quais estratégias de ensino seriam planejadas para implementação com os alunos participantes do estudo. Vale ressaltar que foram levadas em consideração as necessidades apontadas tanto pela professora responsável pelo ano de 2002 quanto pela professora responsável pelo ano de 2003. Entretanto, a ênfase foi dada às necessidades mais latentes apontadas no ano em curso. Os componentes curriculares Educação Artística e Educação Física não foram contemplados no ano de 2003 devido à reorganização proposta pela Secretaria de Estado da Educação, mediante a qual estes componentes passaram a ser ministrados por especialistas e não mais pela professora responsável pela classe.

O Anexo 4 apresenta o ‘Protocolo Final de Estratégias’, resultante dessa etapa, para cada um dos três alunos.

2ª Etapa - Pré-teste da Implementação do Planejamento Preliminar

A segunda etapa começou com o estabelecimento do contrato com as professoras de como seria o trabalho desenvolvido durante o semestre, bem como com a definição de quais estratégias poderiam vir a ser implementadas nas salas de aula.

A etapa teve como objetivo descrever e registrar como as professoras implementavam o planejamento personalizado para os alunos com necessidades educacionais especiais em situação de sala de aula.

Foi utilizada a técnica da filmagem de uma sessão de aula na classe. A atividade inicial filmada sempre foi preparada pela professora da sala sem nenhuma interferência da pesquisadora, de forma que o planejamento inicial da professora pudesse ser seguido de acordo com o cronograma dela. Não houve também nenhuma interferência em relação aos conteúdos e métodos adotados.

Todas as segundas e quartas-feiras pela manhã, por um período de cinco meses, as filmagens foram realizadas nas três salas de aula. Eventualmente, na falta da professora ou feriado, esta era transferida para outro dia da semana.

A duração de cada sessão de filmagem variou de dez minutos a duas horas, dependendo da atividade proposta. Houve casos em que a atividade iniciou-se numa aula e foi concluída em outra, aumentando assim o tempo de duração da filmagem. Vale ressaltar que, em nenhum momento, foi solicitado que as professoras fizessem alguma alteração nos seus planos quanto às áreas curriculares a serem trabalhadas nos dias da filmagem e, portanto, a prática pedagógica registrada foi aleatória.

Após as filmagens, as atividades foram editadas dando origem aos episódios, tendo-se como critérios de seqüência de edição: a) comanda inicial dada pela professora; b) exposição do tema pela professora; c) interação professor/aluno; d) interação aluno/aluno; e) produção do aluno; f) produção do grupo classe. A princípio, cada episódio refere-se ao conjunto de aulas completas, ou parte delas sob determinado conteúdo, compreendendo desde a primeira aula filmada até as demais replanejadas, quando necessário. Também entende-se por episódio os registros de cada reunião de HTPC.

Cada aula editada teve seu tempo de duração variando de cinco a quinze minutos. Após a edição foi preenchida a parte inicial do Protocolo de Registro de Episódios (ver Protocolo no Anexo 5), denominada “Aula Inicial”, constando de estratégias, materiais, recursos, tempo e espaço físico, conforme exemplo do Quadro 8.

Quadro 8: Exemplo parcial do protocolo de registro das filmagens “Aula Inicial”

Aula Inicial: Sinais de Pontuação	
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração na lousa de diferentes tipos de frase e dos pontos a serem utilizados com a apresentação de um ponto de cada vez - Solicitação para que os alunos viessem à lousa para comporem suas frases de acordo com a indicação da professora - Exercício de fixação no caderno. O aluno deveria colocar a pontuação correta nas frases dadas pela professora
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Lousa - Giz branco
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Oralidade - Gestos indicativos - Expressão facial
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> - 20 minutos
Espaço Físico/Arranjo	<ul style="list-style-type: none"> - 6 fileiras com os alunos em carteiras individuais um atrás do outro - Aluno surdo na primeira carteira da terceira fileira

Concluída essa etapa com a edição da aula e preenchimento da parte inicial do protocolo, teria início a parte da intervenção.

3ª Etapa – Intervenção Colaborativa

A proposta de intervenção do presente estudo foi baseada no modelo que a literatura sobre inclusão escolar tem denominado como “ensino colaborativo”.

Jitendra, Edwards, Choutka & Treadway (2002) afirmam que, no ensino colaborativo, ocorre a aproximação dos professores do ensino especial e ensino comum para favorecer o acesso ao currículo de educação comum para os estudantes com necessidades educacionais especiais. Para isto, os professores devem adotar conjuntamente procedimentos, selecionar, organizar conteúdo, atividades, identificar arranjos e as modificações necessárias para maximizar a aprendizagem, bem como para avaliar o desempenho apresentado pelos alunos.

A proposta desenvolvida neste estudo pela pesquisadora vai ao encontro dos estudos realizados por Magalhães (1994), na qual atuou como colaboradora e as professoras das salas de recursos participaram esporadicamente, conforme eram solicitadas.

Foi previamente acordado com as professoras que o esquema de trabalho seria pautado na tríade ação-reflexão-ação, e que utilizando o recurso da filmagem da prática pedagógica em sala de aula, para posterior reflexão, e nova ação sobre as estratégias propostas, sugeridas e realizadas.

Nesta etapa desenvolveram-se as análises das práticas pedagógicas das professoras, bem como a elaboração das estratégias, quando necessárias, a partir das aulas editadas com base nas filmagens. Semanalmente, no horário de trabalho pedagógico coletivo da escola, os episódios gravados no período da manhã eram analisados e discutidos coletivamente com as três professoras, abordando a prática pedagógica com o intuito de elaborar junto a elas, quando necessário, um novo plano de ação por meio de novas estratégias visando a efetivação do processo ensino aprendizagem.

A análise das práticas pedagógicas iniciais das professoras foi realizada com apoio da literatura existente na área sobre adaptações e arranjos (IVERSON, 1999; MARTINEZ e PALOMINO, 1999; RUIZ e PEREJA, 1999).

Neste momento, foi preenchida a segunda parte do protocolo (Ver Protocolo no Anexo 5), denominada “Processo de Construção das Estratégias”, constando de avaliação da estratégia inicial, detecção das necessidades educacionais especiais, recursos, análise das possibilidades de implementar novas estratégias e proposição da estratégia.

O Quadro 9 apresenta um exemplo desta parte do protocolo, preenchida após o processo do ensino colaborativo.

Quadro 9: Exemplo do protocolo de registro dos episódios “Processo de Construção das Estratégias”

<i>Proposição da estratégia</i>	Acompanhamento individual do aluno - Ênfase na entonação e expressão facial
<i>Avaliação da estratégia inicial</i>	- A aluna surda participou da atividade proposta pela professora - Não conseguiu utilizar corretamente a pontuação solicitada
<i>Detecção das NEE</i>	- Atenção individualizada à aluna
<i>Análise das possibilidades de mudança de estratégia</i>	- Falar com mais entonação e expressão facial no momento da explicação referente à pontuação do texto

4ª Etapa – Implementação da Aula Replanejada

Esta etapa envolveu a implementação em sala de aula da atividade analisada e replanejada pela professora no horário de trabalho pedagógico coletivo. A aula foi novamente filmada e o episódio editado seguindo os mesmos critérios descritos na etapa 2.

Houve nesta etapa, esporadicamente, a colaboração de uma professora da sala de recursos, atuando ora como intérprete ora como apoio em sala de aula, promovendo assim, algumas das adaptações necessárias. A participação da professora da sala de recursos foi compreendida aqui como a utilização de mais um recurso por parte da professora da classe comum.

Após a aula, durante o horário de trabalho pedagógico coletivo, as professoras, juntamente com a pesquisadora, assistiam ao episódio da atividade já modificada e faziam a análise da prática pedagógica implementada e da efetividade quanto aos objetivos propostos. Após cada análise realizada pelo grupo, na qual os objetivos foram alcançados, retomava-se então a etapa 3 (Intervenção Colaborativa), com uma nova aula preparada pela professora.

Após a análise, era preenchida a terceira parte do protocolo (ver modelo no Anexo 5), denominada “Aula Replanejada”, constando das estratégias, materiais, recursos, tempo e espaço físico.

A partir daí, se necessário, eram repetidas pelas professoras da classe comum e pela pesquisadora, as etapas 3 e 4 até que se chegasse aos objetivos pretendidos para aquela determinada aula.

O quadro 10 apresenta um exemplo do registro dessa parte do protocolo já preenchida.

Quadro 10: Exemplo do protocolo dos registro dos episódios “Aula Replanejada”

Aula Replanejada	
Estratégias	- Acompanhamento individualizado na carteira do aluno para auxílio na compreensão e resolução das atividades propostas
Materiais	- Caderno do aluno - lápis
Recursos	- Oralidade - Expressão facial - Gestos indicativos
Tempo	- 5 minutos
Espaço Físico	- 6 fileiras com os alunos em carteiras individuais um atrás do outro - Aluno surdo na primeira carteira da terceira fileira - Professora ao lado da aluna surda

O Quadro 11 representa a parte do protocolo destinada ao registro das filmagens referente à “Análise Final da Aula Replanejada”, constando os resultados obtidos e a avaliação da professora.

Quadro 11: Exemplo do protocolo de registro dos episódios “Análise Final da Aula Replanejada”

Análise Final da Aula Replanejada	
Resultado	- Todas as atividades foram realizadas com apoio da professora e a aluna demonstrou compreender a função da pontuação nas frases.
Avaliação	- Adaptação de estratégia metodológica positiva, entretanto o objetivo não foi atingido apenas com as atividades propostas sendo necessário acompanhamento em período contrário pela professora da sala de recursos.

O Quadro 12 apresenta o resultado quantitativo do número de episódios de sala de aula filmados e que foram posteriormente analisados, para cada uma das díades, considerando as áreas curriculares das aulas analisadas.

Quadro 12: Número de episódios de estratégias elaboradas por professora

Prof./Alun. \ Área	Português	Matemática	Ciências	História	Geografia	TOTAL
Ana/Vera	9	0	2	0	0	11
Regina/Daniel	9	1	3	0	0	13
Rosa/Alan	8	4	2	2	3	19
TOTAL	26	5	7	2	3	43

Não foi possível obter um número igualitário de episódios por área de conhecimento (português, matemática, ciências, história e geografia), pois no total foram analisados 43 episódios, tendo sido a maioria deles centrada nas áreas de português e ciências, tendo-se em vista que a carga horária destes componentes, definida por lei, é maior que as demais.

5ª Etapa – Avaliação da Aula Replanejada

O registro foi então realizado na quarta parte do protocolo, denominada “Análise Final da Aula Replanejada”, Quadro 12, constando dos resultados. Concluída a etapa do planejamento e implementação, na sessão final era assistido o filme da última aula e era preenchida a quarta parte do protocolo. (ver Protocolo no Anexo 5)

6ª Etapa – Avaliação da Validade Social

Após o término da intervenção, uma entrevista não estruturada foi realizada individualmente com cada uma das professoras, visando o registro da avaliação da percepção de cada uma delas. Desta entrevista constaram questões versando sobre:

- Conhecimento anterior sobre adaptações curriculares;
- Tempo de serviço com surdo em sala de aula comum;
- Efetividade ou não das adaptações curriculares no processo ensino aprendizagem;
- Beneficiários diretos e indiretos das adaptações curriculares em sala de aula;
- Validade em ter participado deste programa;

- Percepção da professora sobre o olhar e análise de sua prática pedagógica;
- Contribuições do programa para a vida profissional;
- Contexto de sala de aula mais fácil e mais difícil de trabalhar;
- Sugestões para próximos programas de formação continuada.

5.5. Procedimentos de Coleta de Dados

Na etapa 1 foi utilizado um questionário denominado “Protocolo de Planejamento Individual”, que foi preenchido, durante reunião de trabalho pedagógico, respectivamente pela professora que encerrou o ano de 2002 e pela professora que iniciou o ano de 2003 com o aluno surdo.

Nas etapas 2 e 3, as filmagens foram feitas semanalmente. Todas as segundas-feiras no período das 7:00 às 12:00 horas, nas classes das três séries referentes ao estudo. A duração da gravação realizada em cada classe ocorreu de acordo com a atividade proposta pela professora e variou de quinze minutos a uma hora em cada sessão.

Depois de concluídas as filmagens no período da manhã, os episódios foram editados no período da tarde e, na noite do mesmo dia, as professoras assistiam às filmagens e faziam as análises de suas práticas pedagógicas. Dependendo do resultado da análise, era proposta, ou não, a elaboração de uma nova aula com as devidas modificações.

Elaborado um novo plano de aula, este por sua vez era desenvolvido durante a semana, momento em que a aula novamente era filmada e editada. Na semana seguinte, as professoras assistiam à aula com a estratégia proposta e analisavam sua efetividade, caso o resultado fosse considerado insuficiente após a análise, um novo plano de aula passava a ser elaborado. Esta rotina repetiu-se ao longo de um semestre.

Nas etapas 2, 3 e 4 eram preenchidas gradualmente as diferentes partes do “Protocolo de Registro dos Episódios” (ver Protocolo Anexo 5), até completa-lo ao final da etapa de intervenção.

Na etapa 6, as entrevistas não estruturadas para avaliação foram realizadas com as professoras participantes. Foram gravadas em vídeo, posteriormente transcritas e os conteúdos dos relatos analisados.

Durante toda a coleta de dados foi utilizado um registro em forma de diário de campo, o qual subsidiou a apresentação, a análise e interpretação dos resultados. O Anexo 6 apresenta um trecho do relato feito no diário de campo numa das sessões.

5.6. Procedimentos de Análise

Os dados coletados através da “Ficha Individual e de Estratégias” foram sintetizados num quadro para cada um dos alunos. Tal quadro apresenta os objetivos e as estratégias planejadas pelas professoras, no final de 2002 e início de 2003, e o que realmente foi implementado ao longo de 2003. A partir dessa síntese é realizada uma comparação entre o planejado e o implementado nas três classes com alunos surdos.

A fim de avaliar se e quantas modificações foram realizadas nas aulas ao longo da implementação foi elaborado um quadro geral contendo a seqüência das aulas e indicando se elas sofreram ou não reformulações, para cada uma das professoras.

Em seguida foram analisados quais e com que freqüência as estratégias foram utilizadas por cada uma das três professoras.

Os registros do diário de campo foram lidos continuamente a fim de se extrair os pontos mais relevantes e as reflexões das professoras ao longo de toda a intervenção. Adicionalmente eram selecionados e descritos alguns episódios a fim de ilustrar as dificuldades que o professor do ensino comum encontra para planejar e implementar práticas que favoreçam a participação e aprendizagem do aluno surdo. Nesses episódios também constam as estratégias de solução de problemas de ensino que foram derivadas do apoio colaborativo da pesquisadora, professora especialista.

Posteriormente foram sintetizados os dados do diário de campo e do “Protocolo de Registro dos Episódios”, referentes à auto-avaliação apoiada pelos colegas em relação às estratégias e possibilidades futuras de modificações e resultados obtidos ao longo do estudo com o aluno surdo.

Finalmente, foram recortados e descritos os relatos dos professores que evidenciam suas percepções sobre a participação no tipo de intervenção envolvida no estudo.

Capítulo 6 - Apresentação e Discussão dos Resultados

A apresentação dos resultados do presente estudo foi organizada em seis itens.

No primeiro item é oferecida uma descrição geral baseada inicialmente na análise dos relatos do diário de campo e teve como objetivo apresentar resultados sobre as mudanças observadas em direção ao desenvolvimento profissional dos professores do ensino comum e do contexto escolar. O relato contém uma visão sobre o andamento das reuniões da pesquisadora com o grupo das três professoras da classe comum, com destaque para alguns aspectos registrados no diário de campo, que pareceram interessantes mas que não puderam ser captados através dos outros procedimentos de coleta de dados. Em seguida foram selecionados e recortados seis episódios de sala de aula que descrevem como as professoras do ensino comum procederam para ensinar seus alunos surdos e que ilustram dificuldades e práticas pedagógicas inclusivas, relacionadas especificamente ao desafio maior que foi a questão da comunicação.

No item 2 são comparados os resultados referentes às estratégias que são planejadas com as que são efetivamente implementadas na situação de sala de aula para cada um dos alunos surdos. A partir da comparação entre os dados de dois planejamentos prévios (efetuados pelas professoras da classe comum do ano anterior (2002) e da atual (2003)) e os dados referentes às estratégias efetivamente implementadas, buscou-se analisar os efeitos da intervenção sobre o planejamento e a implementação das estratégias na ótica das próprias professoras.

No item 3 são apresentados os resultados quantitativos do conjunto das aulas que sofreram ou não modificações ao longo da intervenção, a fim de avaliar se houve ou não algum efeito de generalização na melhoria da habilidade de planejamento e maior autonomia do professor do ensino comum, que no caso seria indicada pela diminuição da quantidade de aulas replanejadas em função do insucesso.

O item 4 descreve e analisa a frequência com que cada estratégia foi abordada pelas professoras da classe comum em sala de aula.

O item 5 propõe a análise da auto-avaliação da prática pedagógica das professoras da classe comum.

O item 6 aborda as percepções das professoras da classe comum referentes a sua participação na implementação deste programa.

6.1. Mudanças observadas em direção ao desenvolvimento profissional dos professores do ensino comum e do contexto escolar

No primeiro encontro oficial, as professoras da classe comum haviam sido filmadas pelo menos uma vez e apresentaram-se de forma solícita e aparentemente motivadas pela oportunidade de poderem refletir sobre o próprio trabalho juntas.

A primeira sessão de filmagem analisada envolveu a atividade de realização do cabeçalho, que integra a maior parte da rotina das salas de aula do ciclo I. As três professoras assistiram ao filme da atividade e pontuaram espontaneamente que não tinham uma boa postura à frente do quadro negro, ficavam na frente dos alunos, não utilizavam um tom de voz compreensível e não liam o que escreviam na lousa. Então, concluíram ser provável, por exemplo, que muitos de seus alunos poderiam não saber sequer o significado do “E.E.” (Escola Estadual) que copiavam diariamente do quadro. Elas apontaram, ainda, que se os alunos ouvintes pareciam não demonstrar compreensão clara da tarefa, provavelmente, o aluno surdo teria menos ainda.

Estes resultados vão ao encontro dos resultados propostos por Magalhães (1994) quando, em sua pesquisa utilizou o mesmo procedimento de análise da própria prática do professor por meio de aula videogravada.

Ao assistirem suas aulas pela primeira vez, os professores tendem a focalizar sua atenção em características pessoais como o tom de sua voz e o seu modo de agir. Esse foco na própria pessoa demonstra o quanto é doloroso olhar para si próprio, como um “outro”(Magalhães, 1994, p.75)

A partir dessas reflexões nas reuniões iniciais, as professoras da classe comum se propuseram de imediato a adotar estratégias de ensino que consideravam mais eficientes. Passaram, por exemplo, a escrever por extenso os dizeres do cabeçalho,

liam sempre alto o que escreviam para os alunos e sinalizavam quando necessário. Essa prática pode ser observada nas demais aulas durante o período da coleta de dados e, segundo as professoras, passou a ser uma prática incorporada ao trabalho diário.

Durante esse primeiro encontro também foi notado pelas próprias professoras que uma delas, a Rosa, demonstrava ter certo conhecimento e um vocabulário significativo composto pelos sinais básicos, que ela explicou ter adquirido em um curso do módulo I de Língua Brasileira de Sinais. A professora Regina informou ter participado do mesmo curso (módulo I Introdutório de Língua Brasileira de Sinais), mas não tinha um bom vocabulário, pois havia esquecido em função de não ter atuado com aluno surdo no ano anterior. A professora Ana, por sua vez, disse desconhecer qualquer sinal da Língua Brasileira de Sinais e informou que nunca tinha trabalhado com aluno surdo em sala de aula.

Assim, no conjunto, tais evidências permitem questionar se é viável e efetivo oferecer o curso de Língua Brasileira de Sinais para todos os professores do ensino comum, indistintamente, pois conforme observado, ensinar uma língua nova sem possibilidade de praticá-la, no caso, por exemplo, do professor não ter aluno surdo, pode ser um desperdício de investimento, uma vez que não parece haver garantia de que o aprendizado de uma nova língua possa ser retido sem exercício.

Após o decorrer de quatro reuniões, as professoras da classe comum levantaram alguns pontos positivos referentes à modificação em relação a sua própria prática pedagógica, as quais foram:

- a) aumento da motivação e responsabilidade;
- b) melhora na postura na lousa;
- c) mais conscientização e atenção para a expressão facial ao transmitir uma informação;
- d) maior preocupação em utilizar a comunicação gestual, independentemente de conhecer ou não os sinais padronizados da Língua Brasileira de Sinais.

Pontuaram também aspectos que ainda necessitavam melhorar, as quais foram:

- a) solicitar ao aluno surdo que fizesse o sinal em Língua Brasileira de Sinais indicando o objeto ou situação, pois esta seria uma das possibilidades da professora aprender o significado dos sinais para poder se comunicar com seu aluno;
- b) oportunizar mais a realização de atividades em duplas na sala de aula, uma vez que as professoras perceberam ser esta uma forma do aluno surdo compreender a dinâmica da sala de aula, ou seja, através do apoio de um colega;
- c) interpretar a leitura de frases e textos com entonação e expressão facial adequada, mesmo para o aluno surdo que não oralizasse, uma vez que as professoras compreenderam ser a expressão facial uma das formas de se fazer entender pelo surdo.

Os resultados obtidos logo nos primeiros encontros parecem referendar os pressupostos de Nóvoa (1992), segundo a qual os professores, ao refletirem e analisarem sua própria prática, além de demonstrarem preocupação em rever e melhorá-las, buscam embasamento teórico que proporcione suporte para essas mudanças. Nesse processo sistemático de pontuar não só suas práticas positivas como também elencar as ações passíveis de mudanças e de planejar mudanças, as professoras passam por um processo de formação continuada em serviço, enquanto profissionais da educação.

Houve um momento, por exemplo, no qual a professora Regina apresentava um problema referente à realização de uma atividade que envolvia leitura oral. Pensando em seu aluno surdo, a princípio a solução proposta por ela foi de excluir esse aluno da atividade, uma vez que ele não se comunicava oralmente. Entretanto, as colegas questionaram se não haveria um outro modo para que ele realizasse a leitura e a sugestão foi que, ao invés de Daniel fazer a leitura oral após a leitura feita pela professora de sala de recursos em Língua Brasileira de Sinais, ele fosse capaz de recontar a história com sinais, uma vez que o mesmo ainda não dominava com fluência os vocábulos da língua portuguesa escrita. A estratégia foi posteriormente implementada e considerada bem sucedida. As professoras descobriram uma forma de demonstrar respeito à especificidade do aluno surdo, favorecendo a participação e garantindo o acesso ao conteúdo do currículo que seria proporcionado aos seus colegas.

Também, nesses encontros houve momentos para estudos. Foram lidos e discutidos textos teóricos sobre adaptações e estratégias de sala de aula para favorecer a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (IVERSON, 1999; MARTINEZ E PALOMINO, 1999; RUIZ e PEREJA, 1999). Nessas ocasiões de estudos as professoras se posicionavam quanto à viabilidade das técnicas propostas bem como das possibilidades de adaptação das técnicas à realidade de suas classes. Em relação ao estudo teórico proposto durante os encontros, elas manifestaram confiança e afirmaram que muito do que estava posto na literatura elas já vinham fazendo como parte da prática pedagógica diária.

Em relação ao registro por meio de videogravação, só assistir ao vídeo, não viria a garantir a possibilidade da professora da classe comum tornar-se reflexiva. A participação das colegas e a discussão coletiva é que proporcionou essa possibilidade.

O vídeo, ao permitir que o professor se distancie de sua ação, teve importância sem igual para o processo reflexivo e de conscientização do professor. Todavia, desacompanhado das discussões (assim como das leituras) não teria levado o professor a olhar criticamente para a sua atuação, a vê-la com novos olhos e, dessa forma, propiciando um processo contínuo de compreensão e de transformação de sua prática. (MAGALHÃES, 1994, p. 75-76)

Uma questão bastante relevante nos encontros foi o reconhecimento da necessidade de que as professoras da classe comum estabelecessem um canal de comunicação mais efetivo com o aluno surdo. Pontuaram que isso seria fator fundamental para poder ensiná-los, entretanto, ponderaram que, embora imprescindível, não bastaria abrir um canal de comunicação. Havia situações com a presença da professora da sala de recursos atuando neste momento como intérprete, ainda assim as professoras da classe comum sentiam necessidade de modificar a estratégia para ensinar o aluno surdo.

A responsabilidade da educação do aluno surdo não pode recair sobre o intérprete, já que seu papel principal é interpretar. É preciso que haja parceria com o professor, propiciando uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição

possível de aprendizagem para a criança surda (LACERDA e POLETTI, 2004).

Tornou-se claro que a comunicação é importante sim, mas que, a prática pedagógica e a metodologia empregada também são importantes, pois se a comunicação bastasse os alunos ouvintes não teriam dificuldades acadêmicas.

Em alguns encontros, por meio da análise das filmagens, ficava claro que a estratégia metodológica não havia sido efetiva, o que acarretava a necessidade de se repensar as possibilidades de mudança. Mesmo nesses momentos as professoras da classe comum não demonstraram desânimo ou desmotivação, pelo contrário, estavam sempre dispostas a sugestões e abertas às novas propostas, ainda que isso demorasse mais que o previsto para atingir determinado objetivo para uma aula.

Este estudo se propôs ser, também, instrumento de formação continuada do professor, com ênfase na necessidade da criação e manutenção de espaços reflexivos no ambiente escolar. Os encontros aconteciam semanalmente e com um número reduzido de professoras participantes, fator esse que pareceu de fato garantir a efetiva participação dos mesmos nos processos de discussão e análise da prática pedagógica. Segundo Feldman (2001), para que essa prática reflexiva seja garantida não se pode pensar em capacitação em grande escala, pois assim se tenderia a distanciar o professor do enfrentamento de seus problemas práticos, tornando-os gerais ao grupo. Passar-se-ia, então, a generalizar práticas individuais, que teriam caráter imperativo e impessoal, inviabilizando resoluções efetivas, isso devido à diversidade educacional encontrada em cursos de formação para um número grande de professores.

No que tange à motivação e predisposição das professoras da classe comum em participar efetivamente desse tipo de formação, o presente estudo confirma os resultados obtidos por Magalhães (1994). Tais resultados apontaram que no trabalho colaborativo os professores demonstraram interesse na análise crítica de suas ações; pareceram motivados pela necessidade de compreender ensino e aprendizagem em sua sala de aula; motivados em resolver conflitos como a dificuldade de aprendizagem, bem como sobre o que enfatizar e como agir com os alunos.

Por vezes o problema de comportamento inadequado de outros alunos da sala tornava-se o centro das discussões. Os casos mais citados foram: brigas, desaparecimento de materiais da sala, alunos dormindo durante a aula, alunos caminhando pela sala tirando a concentração dos demais, alunos que se recusavam a participar da atividade, alunos retirados de sala pela ronda policial escolar por comportamento agressivo, dentre outros. As professoras da classe comum questionavam e solicitavam da pesquisadora que fosse indicada alguma teoria ou estratégia para lidar com esse tipo de problema. A professora Rosa chegou a argumentar que esse aluno também teria necessidade educacional especial, a qual deveria ser atendida de alguma forma. Essa colocação indicou que a inclusão, na concepção desta professora, é concebida de forma global e extensiva a todos os alunos que apresentem algum tipo de necessidade educacional especial, e não restrita apenas aos alunos surdos ou que tenham algum outro tipo de deficiência.

Durante o período da coleta, outras professoras da escola interrompiam os encontros, solicitando que gostariam de participar, mesmo não tendo um aluno surdo na sala. Elas manifestaram querer aprender algo novo ou uma estratégia diferente. Em algumas reuniões aparecia uma professora que solicitava para ver um pouco e participar por uns minutos, o que foi permitido de comum acordo com as professoras participantes.

Houve, também, outras professoras da escola que não fizeram nenhum comentário e nem sabiam o que estava ocorrendo, que sequer perceberam a presença da filmadora registrando as práticas pedagógicas das salas de aula de suas colegas.

Por vezes houve dificuldades para realização dos encontros. O professor coordenador não permitiu que as professoras de classe comum participantes e as professoras das salas de recursos se ausentassem por alguns minutos da reunião geral do corpo docente. Este alegava que seria tratado naquele momento assunto de extrema importância, o qual não poderia ser transmitido para as professoras em outro momento. Vale lembrar que havia sido feito um contrato prévio com o professor coordenador e com a diretora da escola explicitando que nesses horários as professoras participantes do estudo estariam ausentes da reunião geral; e cabe relembrar aqui que, embora tivesse

sido convidado, o professor coordenador não se dispôs a participar do estudo desde o início. Enfim essas intercorrências causaram, por conseguinte, atrasos na execução dos planos de aula propostos, fazendo com que na mesma semana fosse necessário realizar mais de duas coletas como previsto anteriormente. Algumas aulas foram adiadas e quando retomadas os alunos já não demonstravam a mesma motivação e interesse iniciais.

É perceptível que a implementação deste estudo direta e indiretamente acabou por interferir e alterar a rotina e a dinâmica escolar, uma vez que os demais professores de forma geral demonstraram interesse no procedimento e em participar das atividades. Algumas professoras da escola questionavam e sugeriam que esse tipo de trabalho, referente ao estudo específico das suas dificuldades de sala de aula com apoio da professora pesquisadora, deveria ser estendido a todas as salas de aula. Na verdade, parece que o período de intervenção acabou por despertar a consciência de algumas professoras para o real significado e função das reuniões de HTPC, ou seja, realmente discutir em grupos as atividades e práticas pedagógicas de sala de aula, contando com o apoio e cooperação dos demais colegas e do professor coordenador.

Em relato espontâneo uma das professoras participantes do estudo afirmou que as reuniões de HTPC da escola não estavam cumprindo o proposto e que, por essa razão, muitos dos problemas de sala de aula, referentes ao processo ensino e aprendizagem, passaram a ser colocados em segundo plano, ou nem aconteceram. Este fato vem a confirmar a necessidade latente que os professores demonstram ter em relação à apropriação e uso do espaço pedagógico específico para reflexão e estudo. Hutchinson e Martin (1999) afirmaram que é nesse espaço que os professores aprendem a questionar e modificar suas crenças e práticas.

Tal solicitação bem poderia ser atendida, na medida em que fossem estabelecidas e implementadas propostas colaborativas no âmbito escolar, reunindo professores e professores coordenadores, como também o professor especialista da área da Educação Especial, o qual poderia ser o professor da sala de recursos.

Uma outra mudança observada ao longo do estudo foi o aumento na solicitação da professora do ensino comum para que a professora da sala de recursos

apoiasse suas atividades na classe comum. Mesmo nos dias em que as filmagens não estavam agendadas, a solicitação ocorria, e isso ampliou a colaboração entre elas. Em depoimento espontâneo, uma das professoras do ensino comum relatou que, mesmo sabendo da existência da sala de recursos na escola, nunca havia levantado a possibilidade de solicitar apoio direto da professora, uma vez que associava o trabalho da professora da sala de recursos como sendo exclusivo para o atendimento do aluno. Hamil, Jantzen & Bargerhuff (1999) demonstraram que a colaboração/cooperação e/ou o trabalho em equipe, dentre outras sete categorias foi classificada como a mais importante para 74% das professoras participantes do estudo deles.

A professora da sala de recursos, por sua vez, relatou informalmente que observou em suas participações na classe comum que o aluno surdo parecia ser aquele que menos apresentava problemas. Pontuou que havia outros alunos com mais problemas sociais e de comportamento que comprometiam o aprendizado. Portanto, pareceu que essa experiência possibilitou para a professora da sala de recursos, ainda que não fosse seu objetivo, a relativização das necessidades educacionais especiais do aluno surdo, o que conseqüentemente, pode diminuir o estigma e promover uma postura mais favorável à inclusão.

A seguir são descritos alguns episódios que ilustram as dificuldades e possibilidades encontradas para o ensino do aluno surdo em classes inclusivas e sobre como o professor encontrou respostas para melhorar sua prática mediante o apoio colaborativo da pesquisadora e da professora da sala de recursos.

O episódio 1, denominado “O ciclo da água na natureza”, foi desenvolvido pela professora Ana e ilustra como foi uma tentativa de ensinar inicialmente sem apoio ou com seus próprios conhecimentos e habilidades.

O episódio 2, “Os pontos cardeais”, ilustra uma situação onde o intérprete ofereceu apoio a professora da classe comum.

O episódio 3, “HTPC da 14ª Semana”, ilustra, por meio da transcrição do registro do diário de campo, uma reunião semanal onde as professoras da classe comum avaliaram parte das modificações propostas e relataram as suas experiências da semana para discussão, onde são descritas as suas dificuldades.

O episódio 4, “Movimento aparente do sol e luz da lua”, ilustra uma situação na qual a professora da classe comum elaborou e foi bem sucedida nas estratégias de ensino implementada.

O episódio 5, “Texto sobre o final de semana”, ilustra uma situação na qual o surdo solicitou apoio de outras pessoas presentes na sala para se comunicar com a professora do ensino comum e para poder realizar a tarefa solicitada.

O episódio 6, “A Dália e a Margarida”, ilustra uma situação na qual a professora da sala de recursos atua como intérprete na classe comum.

Episódio 1: Ana e Vera: O ciclo da água na natureza

Cenário: Ana faz um desenho na lousa representando o ciclo da água na natureza, tendo como modelo uma figura extraída de um livro didático de 4ª série do Ensino Fundamental. Alunos sentados em fileiras duplas, realizando suas atividades individualmente. Ana distribui para cada aluno uma folha foto copiada, na qual há um texto explicativo referente ao tema da aula, um desenho semelhante àquele feito na lousa e duas questões para serem respondidas pelos alunos.

Ana: Com uma dessas folhas na mão, em pé, na frente da lousa, volta-se para a classe, mostra a folha, aponta com o dedo para a ilustração e para as questões dizendo O que representa esse desenho aqui? *Está tudo na lousa... lá né? É só prestar atenção e responder.* Dirige-se a Vera, que está sentada junto com uma colega na primeira carteira da fileira central da sala. Não fala nada, aponta com o dedo indicador o texto, a ilustração e as questões da folha.

Vera: Olha para Ana com expressão de questionamento e bate levemente com a mão sobre a folha.

Ana: Abaixa-se à frente da carteira de Vera de forma que seus rostos fiquem frente a frente.

Vera: Olha para Ana, Vera toca na mão esquerda de Ana chamando a atenção para si.

Ana: Leva a mão direita à cabeça posicionando o dedo indicador à altura da sobrancelha direita.

Vera: Olha para Ana.

Ana: Aponta o indicador para Vera, eleva o indicador à altura dos olhos e depois aponta para a folha. Repete isso por duas vezes. (Supõe-se que queira dizer: Você. Olhe para a folha) Aponta o texto, aponta o desenho e faz o sinal de “igual”. Articula sem som *Esse aqui texto. Esse aqui desenho. Os dois iguais.*

Vera: Faz sinal de “igual”.

Ana: Balança afirmativamente a cabeça e articula sem som *Os dois igual.* Faz o sinal de “igual”. Olha para Vera, espera que ela olhe para seu rosto, aponta para a folha e articula sem som *O que acontece...* Aponta para a folha e depois para uma página em branco do caderno de Vera. Levanta e segue em direção à lousa.

- Vera:** Olha para o caderno. Balança a cabeça negativamente. Acena com a mão na direção de Ana.
- Ana:** Retorna à carteira de Vera.
- Vera:** Sinaliza com mão “não” apontando para a folha.
- Ana:** Faz sinal de “jóia!”, com o polegar para cima indo na direção de Vera.
- Vera:** Balança a cabeça negativamente. Aponta a página do caderno e faz o sinal de “não”. Volta algumas páginas do caderno, aponta para a folha como texto e a ilustração, indicando que deveria estar no local, por ela mostrado no caderno, anteriormente.
- Ana:** Aponta a página atual no caderno de Vera.
- Vera:** Aponta para a página e faz sinal de “pequeno”.
- Ana:** Balança a cabeça afirmativamente e coloca a folha no local anteriormente indicado por Vera em seu caderno. Fica em pé à frente da lousa, voltada para a classe, com a folha na mão, aponta com o indicador na folha ao mesmo tempo em que diz *No texto... e no desenho... o quê? Igual?* Faz sinal de igual com expressão facial indicando uma pergunta. Continua, *Pensam, leiam a historinha se precisar de novo.*
- Vera:** Olha para Ana. Vira as páginas do caderno, derruba e apanha a folha que cai no chão.
- Ana:** Dirige-se à cadeira de Vera, abaixa-se, apanha a folha. Com o indicador aponta para Vera, aponta para os próprios olhos, aponta para o texto e depois para a própria frente, com expressão de quem pergunta “Entendeu?”.
- Vera:** Olhando para Ana balança a cabeça negativamente com expressão de descontentamento.
- Ana:** Olha para expressão de Vera, balança a mão com o gesto espontâneo de “mais ou menos”, com expressão de questionamento.
- Vera:** Bate o dedo indicador duas vezes na cabeça balançando negativamente, com expressão de descontentamento.
- Ana:** Aponta o dedo para a folha na direção do desenho do rio. Balança a mão com movimentos ondulatórios horizontais.
- Vera:** Olha atenta para Ana. Aponta para o rio e faz sinal de “não”.
- Ana:** Aponta novamente para o rio e repete o movimento ondulatório horizontal da mão. Aponta para o desenho do sol e faz sinal de “sol”.
- Vera:** Faz sinal calor.
- Ana:** Balança a cabeça afirmativamente. Aponta no desenho as flechas que indicam a evaporação da água e faz um gesto representativo semelhante ao sinal de “fogo” em Língua Brasileira de Sinais. Em seguida aponta a nuvem do desenho e faz sinal de “chuva”.
- Vera:** Vira a página do caderno e indica que a folha deveria estar em outro local.
- Ana:** Fica em pé, ao lado da cadeira de Vera, aponta com o indicador para o texto e diz *Aqui é a gotinha. Ela cai no rio e viaja né? Ai bate o sol.. sobe.* Aponta para o texto na folha e diz *Tudo igual.* Faz sinal de igual e se abaixa ao lado da carteira de Vera.
- Vera:** Olha para o texto e aponta com o lápis. No caderno responde à questão por escrito: *Gotinha sol forte vapor frio chuva. Ciclo da água na natureza.*

O episódio denominado “O ciclo da água na natureza”, desenvolvido pela professora Ana, ilustra como foi sua tentativa de ensinar inicialmente sem apoio ou com seus próprios conhecimentos e habilidades. Neste episódio é possível observar que a professora utilizou todo o seu repertório instrumental, ainda que pareça restrito no que

diz respeito às relações existentes entre fala, escrita e desenho. A princípio, vale destacar que este episódio foi o registro da aula inicial da professora, a qual foi planejada por ela individualmente, sem apoio do professor da sala de recursos nem da pesquisadora.

É explícito na descrição do episódio que a professora reduz drasticamente a informação, a oralidade em suas comandas. Parece que essa diminuição se deve à percepção da professora de que a língua em sua forma oral não é um canal efetivo de comunicação com a aluna surda. É possível inferir ainda que essa tomada de decisão da professora possa ser decorrente da busca do canal visual, então preservado no aluno surdo. Entretanto, por não ter domínio e um conhecimento bastante restrito em relação ao uso de gestos e sinais, também não encontra sucesso nessa iniciativa.

A prática da professora fica focada na aluna surda. Ela passa a ignorar os demais alunos da sala, desconsiderando que são ouvintes. Isso porque, emitir a comando da atividade restringe sua emissão a palavras justapostas, talvez por associar as palavras justapostas da fala do surdo à possibilidade de compreensão, o que não é verdadeiro. Em detrimento disso, é perceptível que seu foco em sala de aula deixa de ser o grupo como um todo e todas as estratégias implementadas passam a ser centradas na aluna surda e suas necessidades.

Assim, ainda que ela tenha centrado toda a atenção na aluna surda, os recursos que ela disponibilizou mostraram-se ineficazes, tanto para a aluna surda quanto para os alunos ouvintes.

As estratégias escolhidas pela professora da classe comum para o desenvolvimento deste tema acabaram por não atender nem ao aluno surdo, nem ao aluno ouvinte. Ela não dispõe de instrumentos para o ensino do aluno surdo, provavelmente não lida bem com essa situação por não saber como agir frente ao novo. Quando se depara com uma situação nova, seu comportamento pareceu se assemelhar ao de um professor iniciante, provavelmente por ser inexperiente neste contexto específico.

Episódio 2: Rosa e Alan: Os pontos cardeais

Cenário: Texto descrito na lousa sobre os pontos cardeais, alunos sentados, enfileirados, sem duplas. Alan na primeira carteira da fileira central. Professora da sala de recursos sentada à frente do Alan.

Rosa: Lê pausadamente o texto que está escrito na lousa acompanhando com uma régua com cerca de um metro. Lê: *É importante localizarmos os pontos que são norte, sul, leste e oeste.* Fala: *Estes são os pontos cardeais que servem para a gente se orientar. Quem já ouviu falar na TV Tem? Aquele SPTV que ele fala assim: A nossa região centro-oeste... Ou que houve um fato, ou algum acontecimento lá na região norte de São Paulo, lá na região sul de Bauru, centro-oeste. Já ouviram falar esses termos? Então, esses são pontos cardeais. Isso é nos orientar, saber em que direção a gente está de algum lugar. Norte, sul, leste e oeste.* Lê na lousa: *O lugar onde o sol nasce chama-se nascente.* Pergunta: *Quem sabe em que lugar? Em que direção?*

Profª. SR: Faz a interpretação da leitura e da fala da professora Rosa.

Alan: Olhar atento a professora da SR (sala de recursos) e a professora Rosa.

Rosa: Fala: *Agora eu quero que vocês fiquem em pé ao lado da carteira. Qual é o lado que o sol nasce?*

Cenário: Rosa em pé na frente da sala, perto do meio da lousa e atrás de sua mesa. Alunos enfileirados em pé ao lado da carteira.

Rosa: Fala: *Eu agora estou de frente pra vocês. Eu vou virar de costas para ficar na mesma posição. Qual é o braço direito de vocês? Deixe ele assim reto. Estenda o braço direito. Onde é que o sol nasce? O sol vai sempre nascer lá.*

Alan: Fica em pé e segue as comandas da professora por meio da professora da sala de recursos que desempenha o papel de intérprete.

Profª. SR: Mostra para Alan que ele ergue o braço errado.

Rosa: Fala: *Olha como é que a gente vai fazer certinho. O braço direito vira para lá pra você. Vou ficar sempre na mesma posição. Então o sol nasce lá, não nasce?*

Cenário: Professora Rosa e professora da sala de recursos mudam de posição. Vão para o fundo da classe e todos os alunos se viram com o rosto voltado para o fundo da sala. As duas professoras ficam lado a lado à frente dos alunos.

Rosa: Fala: *Onde o sol nasce... é para lá, leste ou nascente. Onde o sol se põe, se chama poente, ou oeste. Agora já localizamos os pontos cardeais. Agora vamos falar juntos.* Aponta com o braço e fala: *Norte, sul, leste, oeste.*

Profª. SR: Interpreta a fala e os movimentos da professora Rosa

Alan: Olha atento para as duas professoras e participa da atividade.

O episódio acima descrito é denominado “Os pontos cardeais” e ilustra uma situação onde a professora da classe comum solicitou a presença da professora da sala de recursos para atuar como intérprete numa aula de geografia. Neste episódio é possível verificar que a professora Rosa, ao planejar sua aula, tomou ciência que a

estratégia de representação com o próprio corpo para explicar os pontos cardeais necessitaria do apoio de um intérprete. Isso porque ela teria as mãos ocupadas sinalizando a localização dos pontos. Solicitou, então, que no horário de aula a professora da sala de recursos se ausentasse por alguns minutos de suas atividades e viesse auxiliá-la na execução da aula prevista.

Vale destacar que o registro deste episódio foi a aula inicial da professora, a qual foi planejada por ela individualmente, ou seja, não houve apoio da professora da sala de recursos, nem da pesquisadora. A iniciativa de solicitar a presença da professora da sala de recursos partiu dela.

Fica explícito na descrição do episódio que a professora não faz qualquer adaptação ou mudança na forma em que aborda o assunto para os alunos ouvintes. Suas comandas são simultaneamente traduzidas pela professora da sala de recursos. As professoras estabelecem durante a aula um canal efetivo de comunicação com o aluno surdo, o qual realiza todas as atividades propostas e demonstra compreensão.

A prática da professora da classe comum não fica focada no aluno surdo, ela desempenha seu papel de forma natural, atendendo ao grupo classe como um todo e não coloca o aluno surdo em evidência. A presença da professora da sala de recursos não alterou a dinâmica da aula, uma vez que ela é professora da própria escola e os alunos ouvintes estão acostumados com sua presença auxiliando os alunos surdos no dia-a-dia nos diversos espaços da escola.

A iniciativa de propor um trabalho conjunto com o auxílio da professora especializada, que pode ser a professora da sala de recursos, é uma das possibilidades de realização do ensino colaborativo (GARGIULO 2003). O comportamento da professora Rosa de solicitar a presença da professora da sala de recursos para atuar com ela em sala de aula, com o papel de um intérprete, pode ser considerada uma iniciativa baseada num processo de construção profissional. Rosa, no momento de preparar sua aula, provavelmente buscou estratégias educacionais construídas ao longo de sua carreira, elencou as possíveis práticas e atividades a serem abordadas e por fim buscou uma solução para promover o acesso do aluno surdo ao currículo. Ou seja, ela estava

instrumentalizada no que diz respeito a essa prática e utilizou isso para propor um trabalho efetivo (MANACORDA, 1986; GOFFREDO; 1998).

Episódio 3: Pesquisadora, Ana, Regina e Rosa: HTPC da 14ª Semana

Neste HTPC fizemos uma análise das ações propostas e realizadas pelas professoras em relação às modificações e adaptações elencadas no início do semestre. Para surpresa das professoras, elas mesmas pontuaram que muitas das estratégias que não foram previstas ocorreram naturalmente: os itens B (Assistência do professor comum), I (Modificação do espaço físico da sala de aula) e (J) Sinalização. Disse a elas que a possibilidade de usar essas estratégias só surgiu agora, por isso não tinham sido previstas e que se elas usaram foi porque sabiam que existiam. Assim estariam construindo um repertório de possibilidades a serem utilizadas na medida da necessidade. A professora Rosa disse que há necessidade de que as possibilidades de modificação na prática pedagógica venham em forma de um roteiro, compilado, para facilitar o preparo das aulas. No que diz respeito ao planejamento como um todo, pontuou a necessidade, também, que essas modificações e adaptações estejam previstas e presentes no plano de ensino da classe. Disse a ela que isso não resolveria, pois há uma infinidade de possibilidades e, se estivessem listadas na forma de um livro ou manual, certamente se a professora não encontrasse ali uma saída para sua dificuldade, colocar-se-ia na condição de impossibilitada de criar algo para resolver a situação posta. Além disso, disse, também, que há uma literatura na área e, embora ainda de difícil acesso, esta poderia dar um embasamento para sua prática. Fiquei de levar alguns textos na próxima semana sobre adaptações e estratégias de sala de aula. A professora Ana colocou que nessa semana, ao trabalhar a interpretação de um texto em português, foi capaz de passar a mensagem de pelo menos metade do texto e, quando não conseguiu mais se fazer entender, recorreu à professora da sala de recursos que a atendeu prontamente, realizando o papel de intérprete na sala de aula. Falei para ela que agiu corretamente. Há várias possibilidades de interagir colaborativamente com a professora da sala de recursos. A professora Regina relatou que ainda sente muita dificuldade em relação ao comportamento e disciplina do grupo na sala de aula, o que atrapalha a realização das atividades propostas. Discutimos aqui as possibilidades de ações que reverteriam essa dificuldade. Surgiram propostas como a confecção de regras de convivência, estipular um cartaz de pontos de recompensa para os alunos com bom comportamento, estabelecer relações de troca, etc. Regina disse que iria pensar nas sugestões das colegas. Rosa disse que não é necessário confeccionar material específico para o aluno surdo e que nesta semana está adaptando o alfabeto que fica sobre a lousa com os quatro tipos de letra, acrescentando o sinal da letra na forma do alfabeto digital. Disse a ela que está é uma forma de garantir o acesso do aluno ao currículo.

O relato desta reunião aponta a implementação de parte do programa proposto. O processo de avaliação das professoras de classe comum, referente às

estratégias planejadas e as que realmente foram implementadas, foi considerado um momento de extrema relevância. É o espaço próprio que as professoras têm para refletir sobre a prática pedagógica já realizada. A modificação da prática pedagógica ocorre acoplada a uma organização para que o espaço para reflexão promova essa possibilidade (PALOMINO e GONZÁLES, 2002).

Num processo de formação é relevante que o professor se aproprie de instrumentos que o conduzam à construção de um repertório de possibilidades de atuação. Quando as professoras da classe comum fizeram referência à utilização de estratégias que não foram previstas, é certo que já conheciam as estratégias, entretanto, não tiveram até então oportunidade, ou necessidade, de implementá-las. Entretanto, tinham um repertório de estratégias, o qual compõe o perfil do professor que se caracteriza por sua função em valorar e eleger entre a diversidade de alternativas pedagógicas, aquela que lhe pareça mais adequada à realidade da escola e da aula (MIRANDA, 2003).

A professora Rosa, em determinado momento da reunião, sugere que seria importante haver um tipo de livro, manual ou algo assim, no qual seria possível encontrar uma lista de estratégias. Esta colocação retoma a idéia do ensino tecnicista, na busca por manuais de ensino. Entretanto, a proposta aqui presente defende, sim, um enfoque instrumental, sem ser tecnicista, no qual é possível aumentar a capacidade para uma prática mais consciente, racional e autônoma mediante processos significativos, assentados numa recriação das possibilidades através da busca e da utilização prática de instrumentos didáticos como modelos de ensino, estratégias, técnicas específicas, etc. (FELDMAN, 2001).

A efetivação de uma das possibilidades de realização do ensino colaborativo está presente no relato da professora Ana. Quando ela solicita a presença da professora da sala de recursos e esta, por sua vez, atende de pronto.

A posição da professora Regina em expor suas dificuldades referentes ao comportamento de seus alunos em sala de aula, que vem prejudicando a implementação das atividades propostas, a sua decisão em ouvir as colaborações dos colegas, refletir e tomar uma decisão posterior vai ao encontro da idéia de que no ambiente escolar as

pesquisas realizadas podem se tornar oportunidades para auto-reflexão, análise crítica e transformação dos professores participantes (MAGALHÃES, 1994).

Em se tratando de acesso ao currículo, esta é uma questão relevante e que suscita discussões acirradas. As modificações nas estratégias de ensino podem e devem conduzir cada vez mais o aluno a ter acesso ao currículo. Ainda que com a questão terminológica não bem definida, Sá (2002) defende que o acesso ao currículo refere-se a recursos tais como adaptações do espaço físico, materiais, mobiliário, equipamentos e sistemas de comunicação alternativos. Quando a professora Rosa propõe a inclusão do alfabeto digital junto ao alfabeto que já estava presente na sala, propiciou ao aluno surdo um recurso de acesso ao currículo.

Episódio 4: Rosa e Alan: Movimento aparente sol e luz da lua

Cenário: Texto escrito na lousa sobre o movimento aparente do sol e luz da lua com desenho ilustrativo.

Rosa: Faz a leitura oral do texto explicando para os alunos. Utiliza alguns sinais da Língua Brasileira de Sinais. No texto aparece a frase em relação à lua: “Gira com a Terra e reflete a luz do sol.”

Bruna: *O que é reflete?*

Rosa: *O que significa reflete? Nós precisamos saber e colocar no vocabulário. Dirige-se à mesa, pega o dicionário, procura a palavra “refletir” e lê o significado para os alunos: O que eu encontrei aqui foi refletir: reproduzir a imagem, fazer reflexão, reproduzir-se, espelhar-se, repercutir. O que aqui mais atendeu o que aconteceu no texto? Vamos prestar atenção! Era o que você tinha dúvida Bruna. Eu li no dicionário o que estava escrito aqui. Agora vocês vão prestar atenção para ver o que vamos colocar no nosso vocabulário. “Gira com a Terra e reflete a luz do sol”. Quem quer me explicar? O que quer dizer reflete aí?*

Caio: *É que faz a mesma imagem que o sol.*

Rosa: *Exatamente.*

Alan: levanta de seu lugar, vai até Rosa e aponta para o desenho na lousa.

Rosa: olha para Alan, faz os sinais de “sentar” e “esperar”.

Alan: retorna ao seu lugar.

Rosa: olha para pesquisadora e pergunta *Como vou explicar para ele?*

Pesquisadora: Não interfere.

Bruna: *Na minha casa tinha uma lata. E o sol refletiu na lata.*

Rosa: *Exatamente! Escreveu na lousa “reflete: reproduz a imagem”. Disse aos alunos: Vamos fazer um desenho com o exemplo um sol em frente ao espelho e fazendo a lua. Vamos representar usando setinha. Faz o desenho na lousa, explica o desenho utilizando o sinal “sol”. Vai até sua bolsa e pega um espelho de maquiagem e coloca próximo ao desenho feito na lousa. Aponta para o sol, faz o sinal “sol” aponta para o espelho, mostra e aproxima o espelho do desenho, aponta a lua e soletra com o alfabeto digital “l-u-a”. Dirige-se para a janela, abre a cortina e fala: Ó! tem sol aqui! Pega o espelho*

na mão e fala: *Vai refletir*. Reflete com o espelho a luz do sol na lousa e nas paredes da sala de aula e diz *Isso é refletir*. Olha para Alan e faz o sinal “entender”.

Alan: Balança a cabeça afirmativamente e faz o sinal de “jóia”, com o polegar para cima.

O episódio acima descrito denominado “Movimento aparente do sol e luz da lua”, ilustra uma situação onde a professora da classe comum elaborou e foi bem sucedida nas estratégias de ensino implementadas.

A professora Rosa tem uma característica profissional diferenciada das demais. Rosa investiu em cursos de formação continuada na área da Educação Especial, em Língua Brasileira de Sinais e na área de alfabetização. Ela soube usar a sua experiência para planejar e implementar a aula de tal forma que a mediação entre o aluno, o conteúdo e a competência se tornou eficaz.

Esta aula foi planejada anteriormente, numa reunião de HTPC, com o apoio da pesquisadora. Ao refletir sobre sua prática, antes do planejamento da aula, certamente a professora dispunha de um referencial teórico-prático significativo, o que lhe deu possibilidades de escolhas. Entretanto, não havia sido prevista a solicitação de explicação por parte do aluno surdo, nem a estratégia da utilização do espelho. No momento em que ela se viu com a necessidade de resolver a questão naquele momento, refletiu na prática. Essa habilidade profissional certamente só se torna possível uma vez que professor já tenha estabelecido uma rotina profissional de construção permanente de conhecimentos, os quais passam a fazer parte de seu repertório e podem ser utilizados não só no planejamento, mas principalmente no momento de implementação da sua prática educativa.

Episódio 5: Regina e Daniel: Texto sobre o final de semana

Cenário: Regina solicita que os alunos produzam um texto contando o que fizeram no final de semana. Os alunos estão sentados em carteiras individuais e enfileirados na sala de aula. Após a comanda, Regina solicita que Daniel venha à sua mesa com o caderno, para que ela possa auxiliá-lo individualmente na produção do texto.

Regina: Pergunta a Daniel *O que você fez no sábado?*. Faz o sinal de “segunda-feira”.

Daniel: Olha para Regina e faz sinal de “domingo”.

- Regina:** Balança a cabeça negativamente e faz o sinal de “sábado”, na posição de segunda-feira, e pergunta *O que você fez?*.
- Daniel:** Faz sinal correto de “sábado”.
- Regina:** *Fala pra mim. Sábado.* Faz sinal de “sábado”.
- Daniel:** Segura com uma das mãos na beirada da mesa da professora. Arrasta o pé direito no chão, de frente para trás, repetidas vezes, e gira o corpo para a direita e para a esquerda com os joelhos levemente curvados.
- Regina:** Olha para Daniel e pergunta *Jogou bola?*
- Daniel:** Olha para Regina, olha para a pesquisadora que está filmando e, sorrindo, balança a cabeça. Junta os pés, ligeiramente um na frente do outro, e gira o corpo para direita e para a esquerda com um braço para frente e o outro para trás.
- Regina:** *Dançou?*
- Daniel:** Dá risadas e olha para Regina. Olha para pesquisadora e faz sinal de “não”. Separa os pés, faz movimento de flexionar o corpo para frente e arrastar um dos pés repetidamente para trás.
- Regina:** *Correu? Bicicleta?*
- Daniel:** Faz a letra “V” na mão, vira para baixo e desliza os dedos sobre a mesa da professora.
- Regina:** Olha para a pesquisadora.
- Daniel:** Olha para a pesquisadora, gesticula com a mão e diz: *A lá... Fala pá ela! Fala pá ela.*
- Pesquisadora:** Não interfere.
- Daniel:** Dirige-se à carteira de uma criança da classe e repete os gestos para ela.
- Regina:** *O que quer dizer isso, Fernanda?*
- Fernanda:** *Fala Não sei!*
- Daniel:** Pega um lápis, faz a letra “V” na mão, vira para baixo sobre o lápis na horizontal e desliza-o sobre a carteira da Fernanda.
- Fernanda:** *Skate*
- Daniel:** Aponta o dedo indicativo para Fernanda e balança a cabeça afirmativamente.
- Regina:** *Skate*
- Daniel:** Sorri para Regina e balança a cabeça afirmativamente.
- Regina:** Com sorriso, fala. *Eh! Eh! Eh! Eh! No sábado!* Escreve no caderno de Daniel “Sábado eu andei de skate.” Olha para Daniel e pergunta *Skate ou patinete?*
- Fernanda:** *Skate.*
- Daniel:** Desenha no caderno uma rampa de skate.

No episódio 5, denominado “Texto sobre o final de semana”, está representada uma situação de sala de aula, a qual ilustra a especificidade da linguagem do aluno surdo. Neste episódio o aluno surdo solicitou apoio de outras pessoas presentes na sala para se comunicar com a professora do ensino comum e poder realizar a tarefa solicitada.

Neste episódio fica claro que a professora buscou as estratégias que lhe pareceram mais adequadas: trazer o aluno para perto de si; não exigir do aluno tarefas que ele não possa cumprir (BEVILACQUA, 1987); permitir que a criança surda tenha o maior acesso possível aos sinais; e/ou a comunicação gestual, dar tempo para que a

criança elabore sua resposta (MARCHESI 1995). Foram estratégias discutidas durante as reuniões semanais e a professora fez uso de todas sem desconsiderar o fato de que ela não compreende a Língua Brasileira de Sinais, a principal forma de comunicação do aluno.

Entretanto, parece claro que o tempo utilizado para a realização da referida tarefa foi além do esperado. A professora demonstrou realmente não ter conhecimentos prévios de Língua Brasileira de Sinais, embora tivesse feito o curso introdutório. Ela fez tentativas tímidas de interlocução com o aluno utilizando sinais, ainda que de forma incorreta, e prontamente foi por ele corrigida, o que indica uma boa relação professor/aluno. Há neste episódio evidência da presença da intencionalidade de comunicação de ambas as partes. Tanto a professora quanto o aluno buscaram estabelecer um canal de comunicação.

Outro ponto que merece destaque neste episódio é a participação da colega de classe, sem que tivesse sido programado por parte da professora. Nas imagens é possível verificar que a aluna solicitada a ajudar Daniel estava em sua carteira, sentada e realizando a tarefa ora solicitada pela professora não estando atenta ao trabalho que Regina e Daniel desenvolviam na mesa. Assim mesmo a aluna atendeu prontamente à solicitação de Daniel.

A situação de sala de aula aqui descrita se desenrola em torno da ação comunicativa presente na relação professor-aluno e é extremamente relevante que esta esteja carregada de significados mediante a necessidade comunicativa então estabelecida (SOARES, 2004).

Episódio 6: Regina e Daniel: A Dália e a Margarida

Cenário: Sala de aula comum da 3ª série. Professora Regina coloca na lousa o texto:

A Dália e a Margarida

A Dália do jardim

Chorava toda desfolhada

“Onde estão as minhas pétalas?”

Ela perguntava desanimada

“Foi o vento que as levou.”

Foi dizendo a Margarida

Mas vou enfeitar você de novo

Que é do jardim a flor mais querida!

A professora da sala de recursos (Profa. SR) sentada a frente da carteira do aluno surdo. Sobre a carteira há uma cópia do texto a ser lido e compreendido e um livro didático com fotos das flores citadas no texto.

Profa. SR: Faz leitura silenciosa do texto. Estabelece com o aluno sinais para designar as flores Dália e Margarida. Interpreta o texto para o aluno surdo com auxílio das ilustrações.

Daniel: Acompanha atenciosamente a interpretação da professora da sala de recursos.

Profa. SR: Solicita, utilizando sinais, que Daniel recontar a história para ela.

Daniel: Reconta a história com sinais com auxílio da professora da sala de recursos.

Profa. SR: Parabeneza Daniel e explica para a professora Regina: *Ele foi lendo, aí ele fala assim “veio do vento”* (faz o sinal vento) *“e as pétalas caíram”* (faz o sinal flor e o sinal despetalar). *Aí a flor branca, que é a Margarida, Nós definimos flor branca Margarida* (faz sinal de flor e sinal de branco) *e flor rosa a Dália* (faz o sinal de flor e o sinal de rosa). *Aí a flor branca* (faz o sinal de flor e o sinal de branco) *fala* (faz o sinal falar): *“não fica triste”* (faz o sinal de não e o sinal de triste), *“eu vou ajudar você”* (faz o sinal de eu, o sinal de ajudar e o sinal de você). *Aí a flor rosa, que é a Dália,* (faz o sinal de flor e o sinal de rosa) *fica feliz* (faz o sinal de feliz).

Cenário: Professora da sala de recursos se retira da sala de aula.

Regina: *Agora vamos fazer a leitura do texto.* A professora lê o texto junto com os alunos acompanhando o texto na lousa com o apoio de uma régua grande.

Turma: Os alunos fazem a leitura oral junto com a professora.

Regina: *Olha, agora nós vamos ler novamente o Daniel vai participar da nossa leitura fazendo os sinais. Ele vai fazer os sinais.* Chama Daniel acenando com a mão e pronunciando seu nome, indicando que se aproxime da lousa para que leia o texto.

Daniel: Levanta da carteira, fica em pé próximo ao texto que está na lousa.

Regina: Lê o texto oralmente acompanhando com a régua.

Daniel: Acompanha a leitura oral da professora guiado pela régua que desliza pelo texto, e faz a leitura sinalizando o texto.

No episódio 6, denominado “A Dália e a Margarida”, está representada uma situação de sala de aula, a qual ilustra a colaboração em sala de aula da professora da sala de recursos. O objetivo é o apoio ao aluno surdo, a fim de que ele pudesse participar da atividade proposta. Esta colaboração foi prevista no momento em que as professoras da classe comum estavam refletindo sobre sua prática pedagógica na reunião de HTPC, com participação da pesquisadora. Na efetivação desta estratégia colaborativa, novamente vem à tona a especificidade da linguagem do aluno surdo (GARGIULO, 2003)

A professora da sala de recurso é fluente em Língua Brasileira de Sinais tendo cursado até o módulo IV, entretanto Daniel foi educado numa abordagem oral, com programa de reabilitação desde os três anos de idade e foi inscrito num programa de aprendizagem da língua de sinais somente a partir do ano de 2002. Assim, ele ainda

não tem fluência na Língua Brasileira de Sinais, nem conhece todos os sinais, mas está em processo de aprendizagem.

A própria professora da sala de recursos teve necessidade de traduzir para a professora do ensino comum, a qual tem poucas noções dos sinais da Língua Brasileira de Sinais, o que Daniel estava dizendo em sinais.

A professora do ensino comum demonstrou realmente interesse em proporcionar ao aluno surdo um espaço de aprendizagem que atendesse as suas necessidades especiais. Não ter conhecimentos prévios de Língua Brasileira de Sinais, embora tivesse feito o curso introdutório, não se constituiu um fator negativo nem de impedimento para a elaboração e execução da aula, uma vez que pôde contar com o apoio da professora da sala de recursos.

Outro ponto que merece destaque neste episódio é a participação dos demais colegas de classe na atividade proposta pela professora. Em nenhum momento houve algum tipo de discriminação ou impaciência por parte deles. Muito pelo contrário, após a finalização da atividade, os alunos pediram para aprender os sinais utilizados na leitura do texto.

A situação de sala de aula aqui descrita desenrola-se em torno da ação colaborativa presente na relação professor do ensino comum e professor da sala de recursos. O que enriquece o trabalho é o processo reflexivo, as discussões que geraram um trabalho efetivo.

6.2. O contraste entre as estratégias planejadas e as efetivamente implementadas

A fim de investigar a relação entre as estratégias que são planejadas com as que são efetivamente implementadas na situação de sala de aula, foram comparados os dados de dois planejamentos prévios efetuados pelas professoras da classe comum, sendo um do ano de 2002 e o outro do ano de 2003. Os dados referentes às estratégias efetivamente implementadas ao longo do período de intervenção foram registrados no protocolo segundo a análise das professoras de classe comum atuais. A descrição a

seguir apresenta a análise das estratégias planejadas pelas professoras, para cada um dos três alunos surdos, a saber: Ana/Vera, Regina/Daniel e Rosa/Alan.

Caso 1 –Ana e Vera

O Quadro 13 apresenta três colunas, sendo registrados na primeira coluna os objetivos e estratégias planejados pela professora da aluna ao final de 2002, na segunda coluna os mesmos dados segundo o planejamento da professora do ano de 2003, a participante do estudo. Na terceira coluna está descrito o que foi efetivamente implementado ao longo de 2003, segundo os registros observados e a avaliação da professora Ana.

Quadro 13: Análise das propostas e realizações das adaptações apontadas pelas professoras de Vera

<i>COMPONENTE CURRICULAR E ESPAÇO</i>	ANA E VERA - 4ª SÉRIE – ESTRATÉGIAS		
	<i>Propostas - 2002</i> <i>Objetivos: Lingüística, relação intrapessoal. Musical.</i>	<i>Propostas - 2003</i> <i>Objetivos: Lingüística, musical, relação intrapessoal, leitura, escrita, raciocínio, operações matemáticas.</i>	<i>Realizadas - 2003</i> <i>Objetivos: Lingüística, leitura, escrita, relação intra e interpessoal.</i>
1. Recreio, entrada, saída	A CD J		
2. Português	A CD J	ABCDE GH J	ABCH J
3. Matemática	A CD J	AB DEFGH J	
4. Ciências	A CD J	ABCD H J	AB H J
5. História	A CD J	ABCDE H J	
6. Geografia	A CD J	ABCD F HIJ	

Legenda:

- | | |
|---|--|
| (A) Assistência de colegas | (F) Uso de objetos/materiais manipuláveis |
| (B) Assistência do professor comum | (G) Atividades de expressão corporal |
| (C) Assistência do professor especial | (H) Auxílios visuais: vídeos, cartaz, gráficos etc |
| (D) Atividade cooperativa em grupos | (I) Modificações no espaço físico da sala de aula |
| (E) Aquisição e/ou confecção de material específico | (J) Sinalização |

Em relação aos objetivos traçados parece que a professora de 2002 priorizou um número menor de objetivos. A professora do ano de 2003 foi mais otimista, prevendo mais objetivos, o que em tese poderia ampliar o acesso de Vera ao currículo escolar. Entretanto, ao final do estudo, na opinião da mesma professora, não

foi possível atingir todos os objetivos, embora tenha ocorrido progresso nas áreas consideradas prioritárias: lingüística, leitura, escrita, relação intra e interpessoal.

Em relação ao componente curricular, percebe-se que a professora do ano de 2002 previa a necessidade de estratégias diferenciadas, tanto para ensinar o aluno dentro da sala de aula, quanto para lidar com ele no ambiente extraclasse. Por outro lado, a professora Ana previu que seriam usadas estratégias diferenciadas exclusivamente no âmbito da sala de aula, no ensino dos componentes curriculares.

O estudo permitiu constatar, entretanto, que estratégias diferenciadas estiveram restritas às aulas de português e ciências, embora caiba ressaltar que as aulas foram filmadas aleatoriamente, o que não permite afirmar que as estratégias previstas não foram utilizadas nas aulas sobre os demais componentes curriculares.

Em relação às estratégias, observa-se que as estratégias A (Assistência de colegas) e J (Sinalização) foram as únicas, entre as 10 possíveis, que foram previstas e implementadas pelas professoras em 2002 e em 2003.

A estratégia C (Assistência do professor do ensino especial, ou da sala de recursos) foi considerada prioritária e prevista pelas professoras em 2002 e em 2003. Entretanto foi implementada apenas nas aulas de português. Aqui caberia ressaltar que provavelmente o apoio colaborativo, dado pelo pesquisador na situação de planejamento, tenha reduzido a necessidade de apoio do outro professor especializado na implementação em sala de aula. Por outro lado, o resultado parece evidenciar que o professor do ensino comum desconsiderou o apoio do pesquisador como especializado e provavelmente se ateu ao papel do professor da sala de recursos.

As estratégias B (Assistência do professor comum) e H (Auxílios visuais: vídeo, cartaz, gráficos, etc.) foram previstas e implementadas apenas pela professora Ana.

A estratégia D (Atividade cooperativa em grupos), prevista pelas duas professoras, não foram implementadas.

As estratégias E (Aquisição e/ou confecção de material específico), F (Uso de objetos/materiais manipuláveis) e G (Atividades de expressão corporal), foram previstas apenas pela professora Ana, mas não foram implementadas.

De modo geral percebe-se que todas as estratégias foram consideradas viáveis, segundo o planejamento das duas professoras.

Concluindo, observa-se que todas as quatro estratégias planejadas pela professora do ano de 2002 e cinco das dez planejadas por Ana foram efetivamente implementadas.

Caso 2 – Regina e Daniel

O Quadro 14 apresenta os objetivos e estratégias, planejados pela professora anterior do aluno ao final de 2002, pela professora Regina no início de 2003, e na terceira coluna, o que foi efetivamente implementado para ensinar Daniel ao longo de 2003, segundo os registros observados e a avaliação da professora Regina.

Quadro 14: Análise das propostas e realizações das adaptações apontadas pelas professoras de Daniel

<i>COMPONENTE CURRICULAR E ESPAÇO</i>	REGINA E DANIEL - 3ª SÉRIE – ESTRATÉGIAS		
	<i>Propostas - 2002</i>	<i>Propostas - 2003</i>	<i>Realizadas - 2003</i>
	<i>Objetivos: disciplina, compreensão, dramatizações, confecção de materiais e expressão.</i>	<i>Objetivos: Leitura, escrita, operações matemáticas, vocabulário, limites, compreensão de regras, expressão, confecção de materiais, dramatizações</i>	<i>Objetivos: Leitura, escrita, operações matemáticas, vocabulário, limites, compreensão de regras, expressão, confecção de materiais, dramatizações</i>
1. Recreio, entrada, saída	ABCD G J		
2. Português	AB DE	ABCDE GH J	ABC FGH J
3. Matemática	B EFGH	AB DEFGH J	A D J
4. Ciências	AB D H J	ABCD H J	B GHIJ
5. História	AB DE H	ABCDE H J	
6. Geografia	B EF HI	ABCD F HIJ	

Legenda:

- | | |
|---|---|
| (A) Assistência de colegas | (F) Uso de objetos/materiais manipuláveis |
| (B) Assistência do professor comum | (G) Atividades de expressão corporal |
| (C) Assistência do professor especial etc | (H) Auxílios visuais: vídeos, cartaz, gráficos, |
| (D) Atividade cooperativa em grupos aula | (I) Modificações no espaço físico da sala de |
| (E) Aquisição e/ou confecção de material específico | (J) Sinalização |

Em relação aos objetivos traçados parece que a professora de 2003 priorizou um número maior de objetivos do que a professora do ano de 2002, o que parece denotar uma postura mais otimista e, conseqüentemente, uma possibilidade de ampliar o acesso de Daniel ao currículo escolar. Ao final do estudo observa-se, na opinião da mesma professora, que foi possível atender todos os objetivos propostos.

Em relação ao componente curricular, percebe-se que a professora do ano de 2002 previa a necessidade de estratégias diferenciadas, tanto para ensinar o aluno dentro da sala de aula, quanto para lidar com ele no ambiente extraclasse. A professora Regina, por sua vez, restringiu essa possibilidade e previu que seriam usadas estratégias diferenciadas exclusivamente no âmbito da sala de aula no ensino de componentes curriculares. O estudo permitiu pontuar, entretanto, que estratégias diferenciadas estiveram ausentes nas aulas de história e geografia, embora caiba ressaltar que as aulas foram filmadas aleatoriamente, o que não permite afirmar que as estratégias previstas não foram utilizadas nas aulas sobre os demais componentes curriculares.

Observa-se, também, que a estratégia A (Assistência de colegas), embora tenha sido altamente cotada pelas duas professoras, só foi implementada nos componentes de português e matemática.

A estratégia J (Sinalização), a princípio, não foi considerada prioritária pela professora do ano de 2002, mas sim fundamental para Regina em seu planejamento e foi efetivamente implementada nas áreas de estudo propostas.

A estratégia B (Assistência do professor comum) foi a única, entre as 10 possíveis, prevista por ambas as professoras e implementada por Regina, ainda que não em todos os componentes curriculares.

A estratégia C (Assistência do professor do ensino especial, ou da sala de recursos) foi considerada de pouca importância pela professora do ano de 2002. Sua previsão era de que esse tipo de assistência seria realizada apenas num ambiente extraclasse, no caso os horários de entrada, saída e de recreio, desconsiderando as possibilidades de trocas e apoio pedagógico a ser realizado em sala de aula propriamente dito. Entretanto, a professora Regina, por sua vez, fez exatamente o inverso. Priorizou a assistência da professora da sala de recursos em todas as áreas

curriculares previstas e desconsiderou essa possibilidade no ambiente extraclasse. Por fim, quando da implementação, a estratégia só foi registrada nas aulas de português.

Aqui caberia ressaltar que provavelmente o apoio colaborativo dado pelo pesquisador na situação de planejamento teria reduzido a necessidade de participação do professor especializado na implementação na sala de aula. Por outro lado, o resultado parece evidenciar que, da mesma forma que a professora Ana, a professora Regina desconsiderou o apoio do pesquisador como professor especializado e, provavelmente, se ateve ao professor da sala de recursos ao analisar a implementação dessa estratégia.

A estratégia H (Auxílios visuais: vídeo, cartaz, gráficos, etc.) foi prevista em todos os componentes pelas duas professoras e implementada pela professora Regina em português e ciências.

A estratégia D (Atividade cooperativa em grupos), prevista pelas duas professoras, foi implementada apenas em matemática.

A estratégia E (Aquisição e/ou confecção de material específico) foi prevista pelas duas professoras, mas não foi implementada.

A estratégia F (Uso de objetos/materiais manipuláveis) foi prevista pelas duas professoras em componentes curriculares diversos e implementada pela professora Regina no componente de português, e esta não estava prevista em seu planejamento. Isso parece retratar a flexibilidade de escolha e possibilidades de execução das estratégias, ainda que tenham sido especificamente traçadas para determinada área.

A estratégia G (Atividades de expressão corporal) foi proposta pelas duas professoras e implementada por Regina em dois componentes curriculares: português e ciências.

De modo geral, percebe-se que todas as estratégias foram consideradas viáveis, segundo o planejamento das duas professoras, de forma que todas foram previstas com maior ou menor incidência e nenhuma das prevista deixou de ser implementada, mesmo que não tenha sido na área prevista.

Concluindo, a professora Regina foi mais otimista em comparação com as expectativas da professora responsável pela turma do mesmo aluno no ano de 2002, propôs em seu planejamento um rol abrangendo a maioria das estratégias possíveis e, no

momento de implementação, mesmo que sem abranger todas as áreas previstas, além de implementar as nove planejadas, ousou ainda na estratégia I (Modificações no espaço físico da sala de aula). De fato, a professora Regina pareceu não opor resistência em usar esse tipo de estratégia ao longo da intervenção, o que não foi o mesmo para as demais professoras, as quais, embora tivessem previsto nos replanejamentos, em várias situações, a possibilidade de mudar o espaço físico (por exemplo, reorganizar as carteiras, arranjos de duplas e grupos, etc.), não chegaram a implementar.

Caso 3 – Rosa e Alan

O Quadro 15 apresenta os objetivos e estratégias planejados pela professora do aluno Alan ao final de 2002, e pela professora participante do estudo, Rosa, no início de 2003. Na terceira coluna o que foi efetivamente implementado ao longo de 2003, segundo os registros observados e a avaliação da professora Rosa.

Quadro 15: Análise das propostas e realizações das adaptações apontadas pelas professoras de Alan

COMPONENTE CURRICULAR E ESPAÇO	ROSA E ALAN - 2ª SÉRIE - ESTRATÉGIAS		
	Propostas - 2002	Propostas - 2003	Realizadas - 2003
	<i>Objetivos: Linguística, espacial, relação intra-pessoal, raciocínio lógico-matemático, organização espacial.</i>	<i>Objetivos: Linguística, espacial, relação intra-pessoal, ampliação de vocabulário, escrita de frases, operações matemáticas, desafios com cálculos, relação causa efeito com pensamento abstrato</i>	<i>Objetivos: Linguística, espacial, relação intra-pessoal, ampliação de vocabulário, escrita de frases, operações matemáticas, desafios com cálculos, relação causa efeito com pensamento abstrato.</i>
1. Recreio, entrada, saída	AB D		
2. Português	CD	CD F H J	ABC E H J
3. Matemática	D F	DEF	AB EFG J
4. Ciências	CD	CD H	ABC FGHIJ
5. História	D	CD H	ABC G J
6. Geografia	CD J	CD H J	ABCDEF HIJ

Legenda:

- | | |
|---|---|
| (A) Assistência de colegas | (F) Uso de objetos/materiais manipuláveis |
| (B) Assistência do professor comum | (G) Atividades de expressão corporal |
| (C) Assistência do professor especial etc. | (H) Auxílios visuais: vídeos, cartaz, gráficos, |
| (D) Atividade cooperativa em grupos aula | (I) Modificações no espaço físico da sala de |
| (E) Aquisição e/ou confecção de material específico | (J) Sinalização |

Em relação aos objetivos traçados, parece que a professora Rosa, assim como as outras duas professoras de 2003, priorizou um número maior de objetivos, o que indica uma expectativa mais otimista, com a previsão de mais objetivos, o que poderia garantir uma ampliação do acesso de Alan ao currículo escolar. Ao final do estudo, na opinião da mesma professora, foi possível atender todos os objetivos propostos.

Voltando as atenções para os componentes curriculares, percebe-se que a professora do ano de 2002 previa a necessidade de estratégias diferenciadas, tanto para ensinar o aluno dentro da sala de aula, quanto para lidar com ele no ambiente extraclasse, e a professora Rosa, por sua vez, restringiu essa possibilidade e previu que seriam usadas estratégias diferenciadas exclusivamente no âmbito da sala de aula, no ensino de componentes curriculares. O estudo permitiu pontuar que estratégias diferenciadas estiveram presentes em todos os componentes curriculares, lembrando ainda que as aulas foram filmadas aleatoriamente. Observa-se, também, no quadro que a professora Rosa foi bastante prudente em seu planejamento quanto à proposição das estratégias possíveis. Pode-se levantar daí a hipótese de que provavelmente isso tenha ocorrido devido a ela estar centrada em seus próprios referenciais, sendo cautelosa ao fazer proposições que poderia vir a não cumprir.

Em relação aos tipos de estratégias, observa-se que a A (Assistência de colegas) e a B (Assistência do professor comum) foram propostas apenas pela professora de 2002 e em um ambiente extraclasse. A professora Rosa nem chegou a cogitar a possibilidade de implementar essas estratégias em seu planejamento, embora tenham sido implementadas em todos os componentes curriculares no decorrer da intervenção.

A estratégia J (Sinalização), semelhante à estratégia A (Assistência de colegas), a princípio não foi considerada prioritária pela professora do ano de 2002, nem para Rosa no planejamento de 2003, mas foi utilizada em todos os componentes curriculares durante a implementação nas áreas de estudo propostas.

A estratégia C (Assistência do professor do ensino especial, ou da sala de recursos) foi considerada relevante pelas duas professoras em componentes curriculares específicos, contudo a implementação ocorreu conforme a professora Rosa havia planejado. Um dado interessante diz respeito a que ambas as professoras não previram a implementação dessa estratégia e a professora Rosa realmente não a implementou no componente curricular matemática. Talvez isso se deva à crença de que o aluno surdo tem dificuldades nas áreas que envolvem leitura e escrita mais especificamente e facilidade com as operações matemáticas, contudo não é possível fazer essa afirmação.

A estratégia H (Auxílios visuais: vídeo, cartaz, gráficos, etc.) não foi prevista pela professora do ano de 2002. A professora Rosa, por sua vez, planejou a implementação em quatro componentes curriculares e efetivamente implementou em apenas 3, dispensando-a nas aulas de história.

A estratégia D (Atividade cooperativa em grupos), prevista pelas duas professoras, foi prioritária no ano de 2002 e 2003, entretanto a implementação ocorreu apenas em geografia. A utilização desta estratégia implica a princípio na modificação, ou seja, que se proponha um outro arranjo no espaço físico da sala de aula, o que corresponde à estratégia I (Modificações no espaço físico da sala de aula), a qual não foi prevista por nenhuma das duas professoras, e implementada duas vezes, uma em ciências e a outra em geografia. A modificação no espaço físico foi um dos pontos de resistência encontrado em dois dos três casos, pois tais modificações foram cogitadas durante as reuniões de planejamento e replanejamentos semanais, mas, todavia, não foram implementadas na mesma proporção.

A estratégia G (Atividades de expressão corporal), não prevista pelas duas professoras, foi implementada no decorrer da intervenção por Rosa.

A estratégia E (Aquisição e/ou confecção de material específico), a princípio só foi prevista pela professora Rosa em 2003 para matemática, que acabou por implementá-la, também, em português e geografia.

A estratégia F (Uso de objetos/materiais manipuláveis) foi prevista pelas duas professoras e implementada em matemática. Contudo, a ocorrência de previsão em uma área e implementação em outra foi marcante no planejamento referente a essa

estratégia. Provavelmente, Rosa não tinha a percepção das dimensões do campo de aplicação desta.

De modo geral percebe-se que todas as estratégias foram consideradas viáveis, segundo o planejamento das duas professoras, de forma que todas foram previstas com maior ou menor incidência e nenhuma estratégia prevista deixou de ser implementada.

Concluindo, a professora Rosa foi mais otimista em comparação à professora responsável pelo ano de 2002, não em relação à proposição, mas sim em relação à implementação de estratégias, as quais, a princípio, não lhe pareciam viáveis. De fato, a professora Rosa pareceu não opor resistência em usar nenhuma das possibilidades de estratégia, pelo contrário, no início fez uma previsão de seis estratégias e, ao final do estudo, havia implementado as dez possibilidades propostas.

Os resultados aqui descritos corroboram, de forma geral, com o estudo proposto por Correia (1999), segundo o qual a diferenciação e a flexibilidade do professor em relação à sua prática pedagógica são decorrentes da necessidade deste adequar o ensino às características do aluno. Assim, esta prática requer a experiência didática do professor e, para que isso ocorra, é fundamental que o professor tenha acesso a teorias que fundamentem seu trabalho, ou seja, as professoras só ousaram implementar as estratégias por terem a possibilidade de pensar e refletir sobre a efetividade destas para o trabalho específico previsto para o aluno com necessidades educacionais especiais.

Também cabe aqui referenciar que boa parte do planejamento e da implementação foi realizada mediante a proposta colaborativa na qual o pesquisador tomou por vezes o papel do professor especializado, compondo assim o que na literatura é descrito como ensino colaborativo. Este tipo de ensino, por sua vez, tem o intuito de discutir, analisar as possibilidades e a viabilidade das estratégias de ensino no sentido de garantir um currículo o mais próximo possível do aluno com necessidades educacionais especiais (GARGIULO 2003).

Assim, os resultados permitem concluir que a possibilidade de atuar de forma colaborativa, contando com o apoio do pesquisador que também é um professor

especializado, parece ter ampliado as expectativas do professor atual, tanto em relação ao planejamento de objetivos para o seu aluno surdo, quanto à possibilidade de planejar uma maior diversificação das estratégias de ensino em situação de sala de aula. Posteriormente, percebe-se que as percepções do professor sobre sua prática e o desempenho de seus alunos parecem confirmar suas expectativas positivas. Tais evidências indicam que a intervenção proposta tem potencial para melhorar a qualidade do ensino para o aluno surdo inserido em classe comum, na medida em que o professor diversifica suas estratégias e amplia o acesso ao currículo.

6.3 Análise das estratégias implementadas nas aulas iniciais e nas modificações posteriores.

Com a finalidade de analisar quantas modificações foram necessárias ao longo da implementação, foi elaborado um quadro geral contendo a seqüência das aulas para cada professora de classe comum e indicando se elas tiveram ou não que ser modificadas posteriormente, em função de terem sido consideradas mal sucedidas.

O Quadro 16 apresenta o número de aulas analisadas para cada uma das três professoras (Ana, Rosa e Regina), onde a primeira linha apresenta a ordem seqüencial das aulas (cujo número variou de 11 a 19) e na linha seguinte estão apontadas apenas as aulas que sofreram modificações por terem sido avaliadas como mal sucedidas, que tiveram que ser replanejadas, às vezes mais do que uma vez. A Tabela 2 apresenta uma síntese desses mesmos resultados, em termos de porcentagem, das aulas que sofreram modificações durante replanejamento e das aulas nas quais houve solicitação de apoio do professor da classe de recurso no momento da implementação.

Quadro 16: Apresentação do número de aulas ministradas e modificadas pelas professoras ao longo do programa.

Professora	Aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
Ana	Inicial	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x									
	Modificada	x	x		x				x		x										
Regina	Inicial	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x							
	Modificada	x	x	x	x			x	x		x		x		x						
Rosa	Inicial	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Modificada	x	x			x				x					x	x					x

Tabela 2 - Aulas dadas e aulas com adaptação por professora

	Aula inicial	%	Aula com Modificação	%	Apoio da professora especialista	%
Ana	11	100	5	45.4	1	9.0
Regina	13	100	9	69.2	3	23.0
Rosa	19	100	7	36.8	7	36.8
Total	43	100	21	48.8	11	25.5

Os resultados na turma de Ana, onde havia a aluna surda Vera, indicam que foram pouco menos da metade das aulas que necessitaram de reformulações (5/11). Entretanto o tempo utilizado na análise da prática e construção dessas modificações ocupou boa parte do período dispensado para a realização do programa de intervenção. Esse dado conduz à idéia defendida por Olsen et al. (1997) de que, para o ensino colaborativo ser efetivo, é preciso ser tolerante, reflexivo e flexível, respeitando-se o tempo do professor e do aluno.

A professora, seguindo o mesmo percurso das demais, parece que passou a generalizar sua prática a partir do planejamento da aula inicial, dispensando, assim, a necessidade de proposição de novas estratégias e modificações nas aulas seguintes. Tal resultado confirma o que postula Feldman (2001) que trabalhar sobre práticas exitosas pode abrir melhores possibilidades para reconstrução dos fundamentos teóricos, desenvolver princípios e ampliar a base aplicável dos conhecimentos.

Dentre as 11 aulas propostas pela professora, mais as cinco aulas que sofreram modificações, em apenas uma aula de português houve a presença da professora da sala de recursos atuando como intérprete para o aluno surdo.

Nas aulas da professora Regina, onde havia o aluno Daniel, muitas foram as aulas que precisaram de modificações, sendo que as estratégias, materiais e recursos utilizados nem sempre foram suficientes para que o objetivo da aula fosse alcançado. A princípio, pressupõe-se que a professora não generalizou sua prática anterior, necessitando assim, dispensar mais tempo para propor uma nova forma de trabalho, tendo-se em vista que apenas quatro aulas não necessitaram de reelaboração.

Dentre as 13 aulas propostas pela professora, mais as nove aulas com modificações, em três delas houve a presença da professora da sala de recursos atuando como intérprete para o aluno surdo, e isso ocorreu nas aulas de português.

Na classe da professora Rosa, onde havia o aluno Alan, poucas foram as aulas que necessitaram de modificações, sendo que as estratégias, materiais e recursos utilizados foram suficientes para que o objetivo da aula fosse alcançado. A professora passou a generalizar sua habilidade de diversificar estratégias, dispensando, assim, a proposição de novas modificações nas aulas subsequentes.

Dentre as 19 aulas propostas pela professora, mais as sete aulas com adaptações, em sete houve solicitação da presença da professora da sala de recursos atuando como intérprete para o aluno surdo, e isso ocorreu com mais frequência nas aulas de português. A princípio este dado pode conduzir à reflexão que a frequência do intérprete nas aulas de português acontece devido ao fato de que a professora da classe comum não tem habilidade e conhecimento suficientes para desenvolver os conteúdos propostos, apenas com seu repertório de comunicação, utilizando os sinais padronizados da Língua Brasileira de Sinais. Por outro lado, cabe aqui também a reflexão de que esta professora, tomando consciência das possibilidades de colaboração do professor especialista, não se constrangeu em solicitar a presença deste sempre que julgasse necessário para que o aluno surdo tivesse melhor condição de acesso ao currículo.

Assim, conclui-se que a intervenção proposta, baseada no ensino colaborativo, com ênfase no momento do planejamento, parece ter promovido o desenvolvimento profissional das professoras. Isso, na medida em que gradualmente elas demonstraram melhora nas habilidades de promover, o que Giné e Ruiz (1995) denominam de adequação curricular, ou seja, habilidade de promover as modificações

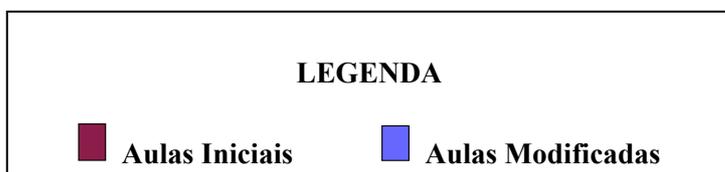
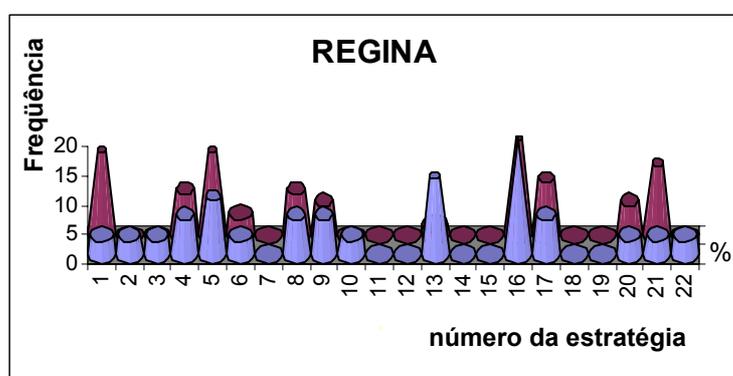
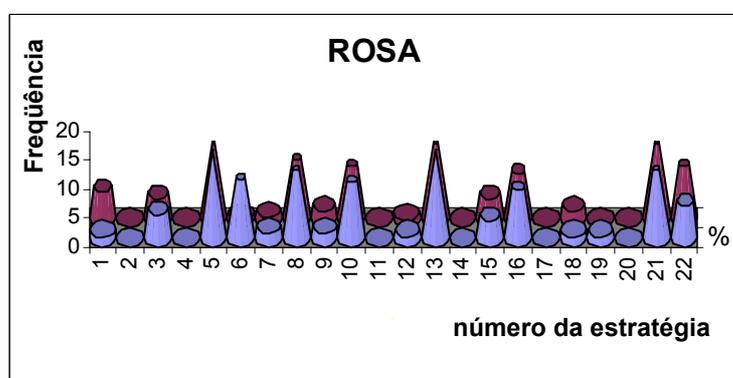
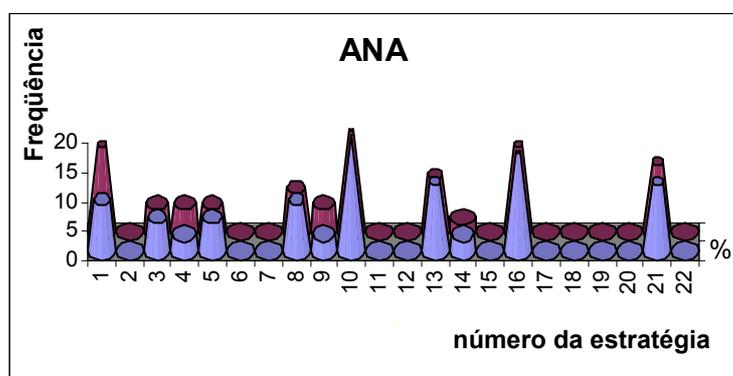
necessárias nos diversos elementos do currículo básico para adequá-los a diferentes situações, grupos e pessoas para o qual ela se destina.

As habilidades aprendidas parecem ter sido generalizadas, embora ainda se constate a necessidade de apoios eventuais de colaboradores especialistas. Houve, também, um aparente aumento na disponibilidade das professoras da classe comum de buscar o apoio do especialista, no caso o professor da sala de recursos e a pesquisadora, também para a fase de implementação do ensino em sala de aula. Assim, como implicação para a formação continuada pode-se concluir que as necessidades de qualificação dos professores são diferenciadas e que os programas de formação devem levar em consideração também essa diversidade nas habilidades dos professores.

6.4. As estratégias utilizadas pelas professoras das classes comuns com alunos surdos

A Figura 1 apresenta a frequência do uso das 22 estratégias utilizadas para ensinar os alunos surdos em cada uma das turmas das três professoras (Ana, Rosa e Regina), nas aulas inicialmente planejadas e nas aulas modificadas ou replanejadas em função do insucesso. Esta figura colaborou para a análise do comportamento didático de cada uma das professoras envolvidas nesse estudo, ao longo do processo ensino e aprendizagem de seus respectivos alunos, como apresentado a seguir. Além da frequência foram utilizados os apontamentos realizados durante as aulas e durante as reuniões semanais realizadas pela pesquisadora para interpretar os achados.

Vale ressaltar que as estratégias não ocorreram simultaneamente em todas as aulas, mas foram propostas de acordo com o objetivo e a escolha da própria professora, no sentido de melhor adequar sua proposta de atividade a ser desenvolvida.



	Estratégias
1	Atenção individualizada ao aluno surdo
2	Atividade ao ar livre
3	Conduzir o aluno à lousa para atividade
4	Confeção de material pelo aluno
5	Confeção ou apresentação de ilustrações
6	Dramatizações
7	Elaboração de vocabulário de apoio
8	Escrever na lousa
9	Estabelecer diálogo com o grupo classe
10	Explicação ou exposição oral do tema
11	Explicações em grupos pequenos
12	Introdução da música
13	Leitura oral
14	Modificação da estrutura da avaliação
15	Professor da sala de recursos como intérprete
16	Realização de atividades no caderno de classe
17	Realização de trabalhos em grupo
18	Reorganização do espaço físico
19	Soletração
20	Trabalhos em duplas
21	Utilização de gestos indicativos ou dos sinais padronizados da Língua Brasileira de Sinais
22	Utilização de material pedagógico para apoio

Figura 1 – Proporção em porcentagem do uso das 22 estratégias observadas em cada uma das turmas das 3 professoras (Ana, Rosa e Regina) nas aulas iniciais e nas aulas modificadas após o replanejamento.

É possível inferir da Figura 1, na comparação entre as três professoras em relação à “Aulas Iniciais” e “Aulas Modificadas”:

- Observa-se que as estratégias 8 (Escrever na lousa), 13 (Leitura oral), 16 (Realização de atividades no caderno de classe) e 21 (Utilização de gestos indicativos ou sinais padronizados da Língua Brasileira de Sinais) foram as proporcionalmente mais utilizadas, sugerindo serem essas que as professoras mais acreditavam ser as melhores para proporcionar aos alunos, inclusive para o surdo, condições para apropriação do conteúdo por ela considerado
- As estratégias 1 (Atenção individualizada ao aluno surdo), 5 (Confecção ou apresentação de ilustração) e 10 (Explicação ou exposição oral do tema) foram também utilizadas com alta frequência por pelo menos duas das três professoras. Tais resultados parecem indicar que estas seriam provavelmente as consideradas pelos professores as mais viáveis para o ensino de alunos surdos.
- As estratégias 4 (Confecção de material pelo aluno), 9 (Estabelecer diálogo como grupo classe) e 17 (Realização de trabalhos em grupo) foram utilizadas com frequência pela professora Regina e o mesmo aconteceu com a estratégia 22 (Utilização de material pedagógico para apoio) para a professora Rosa. Tais evidências parecem indicar que existem preferências pessoais no uso de determinadas estratégias, quando o objetivo é replanejar as aulas.

Para uma análise geral do comportamento didático das três professoras em relação às referidas estratégias, a Figura 2, ilustra o conjunto total de aulas ministradas pelas três professoras e a frequência com que cada estratégia foi utilizada.

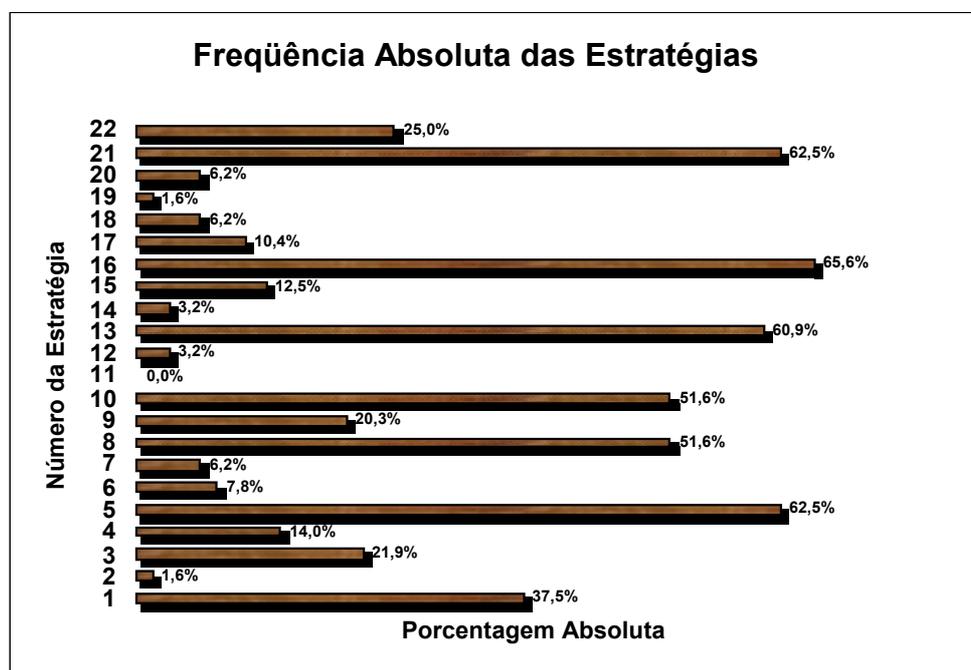


Figura 2 – Frequência Absoluta do uso total das 22 estratégias nas 64 aulas das turmas das 3 professoras (Ana, Rosa e Regina) somando aulas iniciais e aulas modificadas após o replanejamento.

Com o objetivo de facilitar a visualização das estratégias mais utilizadas pelas três professoras, foi elaborada a Figura 3 que tem por objetivo nortear a leitura da incidência das estratégias, tendo por parâmetro os critérios de utilização das estratégias: “muito”, “regular” e “pouco”.

	Estratégias comuns a 3 professoras	Estratégias comuns a 2 professoras	Estratégias de 1 professora	Estratégia não utilizada
LEGENDA	Pouco (1 a 25%) Regular (26 a 50%) Muito (50% ou +)			
	(1) 3 5 8 9 10 13 16 21	4 6 22	2 7 12 14 15 17 18 19 20	11
Total	9	3	9	1
Porcentagem	41%	13%	41%	5%

Figura 3 – Utilização das três estratégias comuns às três professoras.

As “**estratégias comuns às três professoras coincidem com as *muito e regularmente utilizadas***”(1,3,5,8,9,10,13,16,21), são estratégias de uso comum e freqüente para o aluno ouvinte. Isso leva a dois tipos de raciocínio: a professora garante o fluxo regular de suas aulas atendendo à maioria de seus alunos e, utiliza as mesmas estratégias sem se preocupar especificamente com o surdo, ou a professora com o intuito de não colocar o aluno surdo em evidência acaba por não atender suas especificidades.

Por outro lado, a estratégia 11 não foi utilizada pelas professoras, ainda que se apresente como altamente eficaz uma vez que a proximidade pode vir a resolver situações específicas que não seriam colocadas no coletivo, incluindo a especificidade do aluno surdo.

As “**estratégias comuns às duas professoras coincidem com as *pouco utilizadas***” (4 e 6), podem ser devido à falta de flexibilidade delas no sentido de promover um espaço para que os alunos possam produzir. Sendo mais fácil oferecerem as atividades prontas e pré-programadas (16), as quais limitam muitas vezes a criatividade do aluno, que nem sempre propiciam interações e trocas entre os alunos, diminuindo suas possibilidades de se envolver num espaço de aprendizagem cooperativa. Essa análise se refere tanto ao aluno surdo quanto ao ouvinte.

As “**estratégias utilizadas por somente uma das professoras coincidem com as *pouco utilizadas***” (2,7,12,14,17,18,19 e 20) embora seja quase metade (41%) do número de estratégias elencadas.

Sendo assim, as professoras perderam muitas oportunidades para transformar a realidade da sala de aula, como a de explorar atividades que envolvessem o canal visual, o qual poderia ser muito mais explorado ao ar livre do que na sala de aula. Como também, não aproveitaram da presença de um professor especializado na escola, que faz o papel de intérprete, quando solicitado.

Apesar de todo processo reflexivo, as professoras fizeram poucas tentativas de inovação mediante a análise da própria prática. A tendência marcante se deu no momento em que elas utilizam com mais freqüência determinadas estratégias. Contudo, é possível notar a predisposição em enveredar por novas perspectivas e formas de ação

em sala de aula no momento em que adotam estratégias individualmente, arriscando mudanças na rotina de trabalho.

Por conseguinte, seria adequado que essa análise continuasse a ser compartilhada pelas professoras para que pudessem rever as possibilidades da prática e analisarem seus motivos e objetivos para com as escolhas realizadas. Para que essa proposta fosse possível de ser realizada em nossas escolas, caberia ao professor coordenador, em conjunto com o professor especialista, formar uma rede de apoio juntamente com os professores de classe comum, visando propiciar esse ambiente de reflexão de forma regular. Este trabalho coletivo provavelmente resultaria em mudanças, cada vez mais efetivas, na *práxis* do professor por um ensino realmente inclusivo para todos, ação essa que evidencia o ensino colaborativo. Dessa forma seria mantido um processo permanente de formação continuada em serviço.

As estratégias de ensino da professora Ana

Das 22 estratégias pensadas, Ana utilizou 11, logo 50% delas, no decorrer de 16 aulas, como segue:

1. Escrever na lousa;
2. Leitura oral;
3. Modificação da estrutura da avaliação;
4. Explicação ou exposição oral do tema;
5. Confecção ou apresentação de ilustrações;
6. Conduzir o aluno à lousa para atividade;
7. Estabelecer diálogo com o grupo classe;
8. Utilização de gestos indicativos ou dos sinais padronizados da Língua Brasileira de Sinais;
9. Atenção individualizada ao aluno surdo;
10. Confecção de material pelo aluno;
11. Realização de atividades diversas no caderno de classe.

Quanto aos recursos utilizados, (oralidade, soletração com o alfabeto digital, utilização dos sinais em Língua Brasileira de Sinais, utilização de gestos indicativos aprendidos com o próprio aluno, apoio do professor da sala de recursos,

ilustrações impressas, expressão facial) a professora repetiu os mesmos, tanto nas aulas iniciais, quanto nas aulas com adaptações. O que diferiu foram os momentos em que cada recurso foi utilizado.

A professora não buscou em momento nenhum dispor ou propor algo diferente sugerido pelas outras professoras, atendo-se aquilo que já dominava. Esta postura poderia ser atribuída à satisfação apresentada pela professora quando percebia a efetividade das estratégias por ela utilizadas, buscando assim manter esse padrão por ela considerado positivo.

No que diz respeito à utilização e organização do espaço físico, a professora manteve a sala organizada em forma de cinco fileiras individuais com quatro ou cinco alunos em cada uma durante a maioria das aulas. Entretanto, houve momentos em que ela disponibilizou a sala em fileiras duplas de forma a favorecer o trabalho em pares.

Entre os tipos de estratégias utilizadas pela professora durante as aulas se encontram aquelas propostas pela literatura estudada durante os encontros, as estratégias que já faziam parte do repertório da professora e aquelas sugeridas pelas outras professoras que participaram do estudo.

Em relação aos materiais utilizados pela professora na aula inicial e na aula com adaptações foram os mesmos. Caderno do aluno, lápis de cor e lápis preto, livro didático, livros paradidáticos, fichas mimeografadas e papel sulfite, o giz e a lousa foram os materiais utilizados em todas as aulas. Nas aulas nas quais as adaptações foram propostas não aparecem na seleção de materiais outros tipos de material. Na verdade, a professora não utilizou nenhum material específico além daqueles que já utilizava anteriormente, apenas modificou a forma como foram utilizados.

As estratégias de ensino da professora utilizadas nas aulas iniciais na maioria das vezes foram suficientes e adequadas para o aluno surdo. Entretanto, a professora não dispõe de um repertório muito variado de proposições, nem parece apresentar motivação para adotar práticas sugeridas pelas outras duas professoras. Ela não descarta as práticas que se mostraram eficazes em determinadas aulas em detrimento de outras, generalizando-as para outras aulas.

A professora utilizou apenas dois critérios de avaliação para a aula: avaliação processual do desempenho do grupo classe, e compreensão e entendimento do tema e conteúdos propostos. Não explicitou em momento algum que a avaliação da aluna surda seguiria outros ou o mesmo critério geral. Entretanto, durante os encontros nos HTPCs, a professora fazia referência à avaliação da aluna surda de forma diferenciada e, ao mesmo tempo, relatava que a aluna muitas vezes apresentava um desempenho melhor do que outros alunos da classe. Quando se referia a outros alunos da classe, estes eram os não alfabetizados ou em processo de alfabetização, pois a aluna surda demonstrava melhor compreensão da escrita do que estes. Tal comportamento da professora vem a comprovar a tendência comparativa ao se propor um processo avaliativo. Ela se posiciona dizendo que a aluna surda é melhor que os demais, pois consciente ou inconscientemente, fez uma tabela divisória para classificação dos alunos.

As estratégias de ensino da professora Rosa

Das 22 estratégias possíveis de serem empregadas, Rosa utilizou 19, logo 86% delas, no decorrer de 26 aulas, como segue:

1. Escrever na lousa;
2. Leitura oral;
3. Soletração;
4. Explicação ou exposição oral do tema;
5. Confecção ou apresentação de ilustrações;
6. Utilização de material pedagógico de apoio;
7. Conduzir o aluno à lousa para atividade;
8. Estabelecer diálogo com o grupo classe;
9. Utilização de gestos indicativos ou dos sinais padronizados Língua Brasileira de Sinais;
10. Atenção individualizada ao aluno surdo;
11. Elaboração de vocabulário de apoio;
12. Realização de atividades diversas no caderno de classe;
13. Introdução da música;
14. Reorganização do espaço físico;
15. Apoio do professor da sala de recursos como intérprete;
16. Dramatizações;
17. Explicações em grupos pequenos;

18. Confeção de material pelo aluno;
19. Acompanhamento individualizado.

Quanto aos recursos utilizados (oralidade, soletração com o alfabeto digital, utilização dos sinais em Língua Brasileira de Sinais e ampliação do léxico, utilização de gestos indicativos aprendidos com o próprio aluno, apoio do professor da sala de recursos), a professora repetiu os mesmos tanto nas aulas iniciais quanto nas aulas com adaptações, o que diferiu foram os momentos em que cada recurso foi utilizado. Não foi necessário em momento algum dispor de algo diferente e externo à realidade escolar disponível.

No que diz respeito à utilização e organização do espaço físico, a professora manteve a sala organizada em forma de cinco fileiras com quatro ou cinco alunos em cada uma durante a maioria das aulas, entretanto houve momentos em que ela disponibilizou a sala de forma a favorecer o trabalho em grupo, a dramatização e em uma aula utilizou o pátio externo da escola para desenvolver o trabalho referente à localização espacial (pontos cardeais).

Em relação aos materiais utilizados pela professora na aula inicial pouco se diferenciaram daqueles utilizados na aula com adaptações. Giz e lousa foram os materiais utilizados em praticamente todas as aulas. Nas aulas em que as adaptações foram propostas aparecem na seleção materiais como seqüências lógicas, material dourado, mapas, globo terrestre, carimbos, aparelho toca CD, CD de música, espelho, lápis de cor, caneta hidrocor, pincel atômico, cartolina, livros didáticos e paradidáticos. Na verdade, a professora não precisou disponibilizar materiais específicos além daqueles que já existiam na escola; ela apenas otimizou a utilização dos mesmos.

As estratégias de ensino da professora, utilizadas nas aulas iniciais, na maioria das vezes, foram suficientes e adequadas para o bom desempenho do aluno surdo. Entretanto a professora abandonou algumas práticas que se mostraram ineficazes em determinadas aulas em detrimento de outras. Estratégias estiveram presentes antes e depois da adaptação proposta sendo complementadas por outras.

Os critérios de avaliação para a aula e objetivos foram: avaliação processual do desempenho do grupo classe; observação e análise das produções dos

alunos; desempenho na recontagem de histórias; compreensão e entendimento do tema e conteúdo propostos.

As estratégias de ensino da professora Regina

Das 22 estratégias possíveis de serem empregadas, Regina utilizou 15, logo 68% delas, no decorrer de 22 aulas, como segue:

1. Escrever na lousa;
2. Leitura oral;
3. Trabalhos em duplas;
4. Confecção ou apresentação de ilustrações;
5. Dramatizações;
6. Estabelecer diálogo com o grupo classe;
7. Utilização de gestos indicativos ou dos sinais padronizados da Língua Brasileira de Sinais;
8. Realização de atividades diversas no caderno de classe;
9. Atenção individualizada ao aluno surdo;
10. Utilização de material pedagógico para apoio;
11. Realização de trabalhos em grupo;
12. Confecção de material pelo aluno;
13. Atividade ao ar livre;
14. Conduzir o aluno à lousa para atividade;
15. Explicação ou exposição oral do tema.

Quanto aos recursos utilizados (oralidade, soletração com o alfabeto digital, utilização dos sinais em Língua Brasileira de Sinais, utilização de gestos indicativos aprendidos com o próprio aluno, apoio do professor da sala de recursos, inserção de figuras impressas ilustrativas nas aulas e a presença da professora da sala de recursos), a professora repetiu os mesmos tanto nas aulas iniciais quanto nas aulas com adaptações; o que diferiu foram os momentos em que cada recurso foi utilizado.

No que diz respeito à utilização e organização do espaço físico, a professora manteve a sala organizada em forma de fileiras, os alunos dispostos em duplas ou individualmente, dependendo da atividade a ser desenvolvida durante as

aulas. Entretanto houve momentos em que ela disponibilizou a sala de forma a favorecer o trabalho em grupo, a dramatização e em uma aula utilizou o pátio externo da escola para desenvolver o trabalho referente à localização espacial (a sombra produzida pelo sol em diferentes horários do dia).

Em relação aos materiais utilizados pela professora na aula inicial pouco se diferenciaram daqueles utilizados na aula com adaptações, mas, pelo contrário, a professora deixa de utilizar carimbo e apoio do livro didático quando propõe determinada adaptação para uma aula, e o mesmo ocorre em relação ao uso do jornal diário. Giz e lousa foram os materiais utilizados em praticamente todas as aulas. Nas aulas nas quais as adaptações foram propostas, aparecem na seleção materiais como figuras impressas, livros paradidáticos, sulfite, dicionário, lápis de cor, barbante. Neste caso, a professora não precisou disponibilizar materiais específicos além daqueles que já existiam na escola, ela apenas otimizou a utilização dos mesmos. Em alguns momentos ela recusou acrescentar determinados materiais pedagógicos disponíveis na escola como, por exemplo, material dourado ou blocos lógicos, alegando que os alunos não têm disciplina para a utilização acabando por danificar o material.

As estratégias de ensino da professora, utilizadas nas aulas iniciais, não foram suficientes e adequadas para o bom desempenho do aluno surdo, contudo a professora não abandonava algumas práticas que se mostraram ineficazes em determinadas aulas e pouco modificava sua prática. Algumas estratégias estiveram presentes antes e depois da adaptação proposta, sendo complementadas por outras.

Os critérios de avaliação para a aula e objetivos foram: avaliação processual do desempenho do grupo classe; observação e análise das produções dos alunos referentes a escrever corretamente, produzir textos, seqüencializar fatos etc.; desempenho na utilização e utilidade de um jornal diário; compreensão e entendimento do tema e conteúdo propostos em cada aula.

Pelo exposto, para comparar a utilização do número de estratégias das três professoras implementadas, durante as aulas, é possível inferir que a professora Rosa (86%) preocupa-se mais em variar a maneira de abordar os conteúdos curriculares com seus alunos, em comparação a professora Regina (68%) e a professora Ana (50%). No

entanto, pelos apontamentos, apesar da professora Rosa ser mais predisposta a variar na utilização das estratégias, a professora Regina otimizava mais as aplicações das estratégias. A professora Ana, por sua vez, demonstrou receio de inovar, alegando que a classe tem problemas de disciplina.

6.5. Auto-Avaliação da prática pedagógica pelas professoras

Neste tópico são apresentados inicialmente os dados da auto-avaliação individual de cada uma das professoras referentes a três itens: desempenho individual, possibilidades de modificação na prática pedagógica e os resultados mais relevantes após as modificações. A seguir os resultados são compilados em forma de um quadro, possibilitando assim a análise e discussão global das respostas das três professoras.

Seguindo os critérios de auto-avaliação de desempenho individual, a professora Ana fez a análise de sua própria prática, com o auxílio das outras duas professoras. Estes tópicos foram levantados em conjunto à medida que as análises das aulas filmadas eram feitas. Desta forma, algumas das respostas são semelhantes ou mesmo idênticas, tendo em vista que quando uma delas levantava um ponto observado, as outras duas concordavam e tomavam a análise para a sua própria prática. Os principais tópicos levantados durante o período foram os seguintes:

- Gestos indicativos e sinais padronizados da Língua Brasileira de Sinais insuficientes para que o aluno tenha acesso ao conteúdo;
- Não estabelecimento de comunicação efetiva impedindo a possibilidade de aprendizado da aluna surda;
- Apenas a oralidade não garantiu a compreensão das explicações e dos conteúdos abordados, embora a aluna tivesse um bom desempenho em leitura orofacial;
- Dificuldade da professora em ilustrar a aula e os textos trabalhados.

Seguindo o mesmo procedimento de auto-avaliação e análise, os principais tópicos levantados pela professora Regina para o seu desempenho, com o auxílio das outras duas professoras, foram os seguintes:

- Repetição da rotina escolar sem consciência da função educacional da atividade ou ação proposta;
- Comanda inadequada ou inexistente por parte da professora frente à classe (falar de frente para a lousa, não explicar o que vai fazer, comandas indevidas, tom de voz, etc.);
- Não compreensão do aluno por falta de comunicação adequada;
- Gestos indicativos e sinais padronizados da Língua Brasileira de Sinais insuficientes para que o aluno tenha acesso ao conteúdo;
- Ilustrações insuficientes para contextualizar o tema e o conteúdo da aula;
- Excesso de explicação oral sem expressão facial e ou apoio de gestos indicativos ou sinais padronizados da Língua Brasileira de Sinais;
- Excesso de informações orais em um curto espaço de tempo e sem apoio visual;
- Organização inadequada da classe para realização das atividades (individuais, grupos, duplas, etc.);
- Proposição da atividade que exigisse competência além do que o aluno dispunha;

Em relação à professora Rosa, os principais tópicos levantados quando a professora fez a análise de sua própria prática pedagógica, com o auxílio das outras duas professoras, foram os seguintes:

- Repetição da rotina escolar sem consciência da função educacional da atividade ou ação proposta;
- Postura inadequada da professora frente à classe (falar de frente para a lousa, não explicar o que vai fazer, comandas indevidas, tom de voz, etc);
- Excesso de explicação oral sem expressão facial e ou apoio de gestos indicativos ou sinais padronizados da Língua Brasileira de Sinais;
- Disponibilização inadequada de materiais pedagógicos (ex: um globo terrestre para observação do grupo classe ao mesmo tempo);
- Excesso de informações orais em um curto espaço de tempo;
- Textos muito longos com vocabulário desconhecido;
- Gestos indicativos e sinais padronizados da Língua Brasileira de Sinais insuficientes para que o aluno tenha acesso ao conteúdo;
- Ilustrações insuficientes para contextualizar o tema e o conteúdo da aula;
- Excesso de texto na lousa e pouca ilustração indicativa.

Tendo por base o segundo item, versando sobre as possibilidades de modificações em sua postura e prática pedagógica, a seguir encontram-se os resultados apresentados individualmente pelas professoras. Quando analisados esses tópicos, a professora Ana elencou como possibilidades as seguintes propostas:

- Utilizar sinais padronizados da Língua Brasileira de Sinais sempre que possível;
- Ilustrar os textos com desenhos na lousa ou figuras;
- Falar mais pausadamente e com mais entonação propiciando que o aluno surdo faça leitura orofacial;
- Manter contato com a professora da sala de recursos quando necessário;
- Oferecer atendimento individualizado para o aluno surdo durante o período de aula em sua própria carteira;
- Realizar atividades em pares.

Quando analisados esses tópicos, as possibilidades de modificações propostas pela professora Regina foram as seguintes:

- Escrever na lousa e ler em seguida explicando o texto;
- Sinalizar sua fala sempre que possível;
- Soletrar usando o alfabeto digital sempre que possível;
- Solicitar a presença do professor da sala de recursos como intérprete quando necessário;
- Propor dramatizações para compreensão e fixação de determinados conteúdos;
- Propor trabalho em duplas ou grupos em determinadas atividades;
- Oferecer atendimento individualizado para o aluno surdo durante o período de aula em sua própria carteira.
- Seqüencializar conteúdos extensos;
- Utilizar materiais concretos nas explicações;
- Utilizar ilustrações durante as aulas.

A professora Rosa, por sua vez, descreveu como possibilidades de modificações as seguintes propostas:

- Escrever na lousa e ler em seguida explicando o texto;

- Sinalizar sua fala sempre que possível;
- Não colocar o aluno surdo em evidência, trabalhando em grupo quando possível;
- Ilustrar os textos com desenhos na lousa ou figuras;
- Seqüencializar conteúdos extensos;
- Falar mais pausadamente propiciando que o aluno surdo faça leitura orofacial;
- Solicitar a presença do professor da sala de recursos como intérprete, quando necessário;
- Realização de uma atividade prática para explicar uma determinada teoria ou conteúdo;
- Oferecer atendimento individualizado para o aluno surdo durante o período de aula em sua própria carteira.

O terceiro item versou sobre quais foram os resultados mais relevantes segundo as professoras, após as modificações e arranjos realizados em sala de aula. Na concepção da professora Ana foram os seguintes:

- Melhor compreensão dos conteúdos pelo aluno surdo e pelos demais alunos da classe;
- Colaboração entre os colegas para realização das atividades propostas;
- Participação do aluno surdo em todas as atividades propostas para o grupo classe;
- Maior e mais efetiva participação dos demais alunos da classe.

Segundo a professora Regina, os resultados mais relevantes, após as modificações e arranjos realizados em sala de aula foram:

- Melhor compreensão dos conteúdos pelo aluno surdo e pelos demais alunos da classe;
- Melhora na atenção dispensada pela classe como um todo;
- Melhora na leitura oral pela classe como um todo;
- Melhor fixação do alfabeto pela classe toda com apoio do alfabeto digital;
- Compreensão de regras dos trabalhos em dupla e em grupo por parte do aluno surdo e dos demais alunos da classe.

Os resultados mais relevantes segundo a professora Rosa, após as modificações e arranjos realizados em sala de aula, foram:

- Melhora na leitura oral para a classe toda;
- Melhor fixação do alfabeto pela classe toda com apoio do alfabeto digital;
- Melhor compreensão dos conteúdos pelo aluno surdo e pelos demais alunos da classe;
- Participação do aluno surdo em todas as atividades propostas para o grupo classe;
- Compreensão de regras por parte do aluno surdo;
- Maior motivação dos demais alunos da classe.

Os dados apresentados pelas professoras, referentes à análise comparativa da própria prática pedagógica com auxílio das colegas, foram compilados e organizados no Quadro 17.

Em relação ao estabelecimento de comunicação com o aluno surdo, as três professoras assumiram que o conhecimento que elas têm da Língua Brasileira de Sinais é insuficiente para um bom padrão de comunicação. A avaliação realizada pelas professoras compreende implicitamente que, apesar dos esforços realizados, elas não atingem os objetivos propostos, nem conseguem estabelecer um bom padrão de comunicação com o aluno surdo. Este dado destoa da proposta de Castanedo (2001), que trata especificamente de condutas de sala de aula que o professor comum deve adotar quando da presença de um aluno surdo em sua turma.

Quadro 17: Análise comparativa da própria prática pedagógica com auxílio das colegas

Ana	Rosa	Regina
Gestos indicativos e sinais padronizados da Língua Brasileira de Sinais insuficientes para que o aluno tenha acesso ao conteúdo	Gestos indicativos e sinais padronizados da Língua Brasileira de Sinais insuficientes para que o aluno tenha acesso ao conteúdo	Gestos indicativos e sinais padronizados da Língua Brasileira de Sinais insuficientes para que o aluno tenha acesso ao conteúdo
Não estabelecimento de comunicação efetiva impedindo a possibilidade de aprendizado da aluna surda	Textos muito longos com vocabulário desconhecido	Não compreensão do aluno por falta de comunicação adequada
Apenas a oralidade não garantiu a compreensão das explicações e dos conteúdos abordados, embora a aluna tivesse um bom desempenho em leitura orofacial	Excesso de explicação oral sem expressão facial e ou apoio de gestos indicativos ou sinais padronizados da Língua Brasileira de Sinais	Excesso de explicação oral sem expressão facial e ou apoio de gestos indicativos ou sinais padronizados da Língua Brasileira de Sinais
Dificuldade da professora em ilustrar a aula e os textos trabalhados	Ilustrações insuficientes para contextualizar o tema e o conteúdo da aula. Excesso de texto na lousa e pouca ilustração indicativa.	Ilustrações insuficientes para contextualizar o tema e o conteúdo da aula
	Postura inadequada da professora frente à classe (falar de frente para a lousa, não explicar o que vai fazer, comandas indevidas, tom de voz, etc.);	Comanda inadequada ou inexistente por parte da professora frente à classe
	Repetição da rotina escolar sem consciência da função educacional da atividade ou ação proposta	Repetição da rotina escolar sem consciência da função educacional da atividade ou ação proposta
	Excesso de informações orais em um curto espaço de tempo	Excesso de informações orais em um curto espaço de tempo e sem apoio visual
		Organização inadequada da classe para realização das atividades (individuais, grupos, duplas, etc.);
		Proposição da atividade que exigisse competência além do que o aluno dispunha
	Disponibilização inadequada de materiais pedagógicos (ex: um globo terrestre para observação do grupo classe ao mesmo tempo);	

Os outros tópicos relevantes destacados pelas professoras foram referentes à postura inadequada frente aos alunos e às comandas que não atingiam o objetivo proposto. Parece que esses tópicos comprometem sim, o aprendizado do aluno surdo, entretanto essas posturas elencadas fazem parte do perfil das professoras, independentemente de terem um aluno surdo na sala de aula. O *saber fazer* para os alunos comuns é que também está comprometido.

Assim, constata-se que os programas de formação inicial e em serviço pelos quais tais professoras passaram não deram conta sequer das necessidades básicas do alunado comum, o que dirá então dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para que isso não ocorresse seria necessário que o professor tomasse por base o que postula Jovè (2001) apud Ruiz e Pereja (2002), que o professor deve responder algumas perguntas a fim de que possa atender a diversidade: a) O que ensinar?; b) Quando ensinar?; c) Como ensinar?; d) O que, como e quando avaliar?

Propostas por Goffredo (1998), vale retomar aqui que uma das finalidades básicas de um curso de formação de professores para atuar em ambientes inclusivos, deveria ser a criação de uma consciência crítica sobre a realidade em que eles irão trabalhar e a oferta de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz. E, a princípio, não parece que esta finalidade esteve presente nos cursos de formação dessas professoras.

Em relação às possibilidades de modificação, o que de mais marcante apareceu na avaliação das três professoras de classe comum foi: utilizar sinais e ilustrações sempre que possível, contar com o apoio do professor da sala de recursos, oferecer ao aluno atendimento individualizado em sala de aula, seqüencializar conteúdos extensos, explicar os textos escritos na lousa. Todas essas estratégias estão presentes na literatura estudada, o que conduz à idéia de que as professoras associam a possibilidade de colocar em prática, na sala de aula, os estudos realizados durante as reuniões semanais. MARCHESI, et al (1995); BISHOP (1979); STAINBACK & STAINBACK (2000); MARTINEZ e PALOMINO (2002).

Os dados apresentados pelas professoras de classe comum, referentes às possibilidades de modificação de estratégias propostas, foram compilados e organizados no Quadro 18.

Quadro 18 - Possibilidades de modificação de estratégias propostas

Ana	Rosa	Regina
Utilizar sinais padronizados da Língua Brasileira de Sinais sempre que possível	Sinalizar sua fala sempre que possível	Sinalizar sua fala sempre que possível.
Ilustrar os textos com desenhos na lousa ou figuras	Ilustrar os textos com desenhos na lousa ou figuras	Utilizar ilustrações durante as aulas
Falar mais pausadamente e com mais entonação propiciando que o aluno surdo faça leitura orofacial	Falar mais pausadamente propiciando que o aluno surdo faça leitura orofacial	
Manter contato com a professora da sala de recursos quando necessário	Solicitar a presença do professor da sala de recursos como intérprete quando necessário	Solicitar a presença do professor da sala de recursos como intérprete quando necessário
Oferecer atendimento individualizado para o aluno surdo durante o período de aula em sua própria carteira	Oferecer atendimento individualizado para o aluno surdo durante o período de aula em sua própria carteira	Oferecer atendimento individualizado para o aluno surdo durante o período de aula em sua própria carteira
Realizar atividades em pares		Propor trabalho em duplas ou grupos em determinadas atividades
		Utilizar materiais concretos nas explicações
		Propor dramatizações para compreensão e fixação de determinados conteúdos
	Seqüencializar conteúdos extensos	Seqüencializar conteúdos extensos
	Escrever na lousa e ler em seguida explicando o texto	Escrever na lousa e ler em seguida explicando o texto
		Soletrar usando o alfabeto digital sempre que possível
	Não colocar o aluno surdo em evidência, trabalhando em grupo quando possível	
	Realização de uma atividade prática para explicar uma determinada teoria ou conteúdo	

Outras possibilidades pontuadas pelas professoras, individualmente, também estão presentes na literatura e versam sobre oportunizar leitura orofacial, propor trabalhos em duplas, utilização de material concreto e dramatizações (BEVILACQUA, 1987; CASTANEDO, 2001; MARTINEZ E PALOMINO, 2002).

Os dados apresentados pelas professoras, referentes aos resultados mais relevantes após as modificações nas estratégias, foram compilados e organizados no Quadro 19.

Quadro 19 - Resultados mais relevantes após as modificações nas estratégias

Ana	Regina	Rosa
Melhor compreensão dos conteúdos pelo aluno surdo e pelos demais alunos da classe	Melhor compreensão dos conteúdos pelo aluno surdo e pelos demais alunos da classe	Melhor compreensão dos conteúdos pelo aluno surdo e pelos demais alunos da classe
Maior e mais efetiva participação dos demais alunos da classe	Melhora na atenção dispensada pela classe como um todo	Maior motivação dos demais alunos da classe
Participação do aluno surdo em todas as atividades propostas para o grupo classe		Participação do aluno surdo em todas as atividades propostas para o grupo classe
Colaboração entre os colegas para realização das atividades propostas		
	Melhora na leitura oral pela classe como um todo	Melhora na leitura oral para a classe toda
	Melhor fixação do alfabeto pela classe toda com apoio do alfabeto digital	Melhor fixação do alfabeto pela classe toda com apoio do alfabeto digital
	Compreensão de regras dos trabalhos em dupla e em grupo por parte do aluno surdo e dos demais alunos da classe	Compreensão de regras por parte do aluno surdo

Após a modificação nas estratégias e, conseqüentemente, no gerenciamento da dinâmica da sala de aula, as professoras pontuaram quais foram os resultados mais relevantes. Dos itens por elas levantados, os que atenderam às três foi uma melhor compreensão dos conteúdos pelo aluno surdo e pelos demais alunos, bem como uma maior motivação e participação dos demais alunos nas atividades propostas para a classe. Essa análise confirma o que foi apontado por Falvey, Givner e Kimm

(1999) apud Stainback & Stainback (2000), no que diz respeito à diversificação de sugestões de estratégias para facilitar o acesso do aluno à aprendizagem, o que, por sua vez, não é específico para alunos surdos.

Outros quatro pontos relevantes, para duas das professoras, diz respeito à melhora da leitura oral pela classe, melhora na fixação do alfabeto com auxílio do alfabeto digital e compreensão de regras por parte dos alunos e participação do aluno surdo em todas as atividades propostas (FALVEY, GIVNER E KIMM, 1999 apud STAINBACK & STAINBACK, 2000; CASTANEDO, 2001).

Por fim, uma avaliação individual da professora Ana atenta para a colaboração entre os colegas para realização das atividades propostas (MARTINEZ e PALOMINO, 2002).

6.6. Percepções das professoras sobre a participação na intervenção

Finalizando o programa de formação continuada, cada professora participou de uma entrevista aberta semi-estruturada, com roteiro prévio e uma gama de tópicos relevantes, para que fizesse uma auto-avaliação de sua prática pedagógica e de sua participação no programa.

A professora Ana, quando questionada sobre seus conhecimentos prévios, referentes às adaptações curriculares, revelou que não havia tido contato com o termo no campo teórico nem em cursos de capacitação e orientações técnicas promovidas pela Diretoria de Ensino. Este dado confirma o fato de que, da década de 90 em diante, os investimentos em formação continuada de professores para atuarem na Educação Especial ou em classes inclusivas, não têm sido prioritários no Estado de São Paulo. A professora fez o seguinte relato sobre um trabalho de apoio realizado em sua sala de aula no ano anterior com um aluno com deficiência mental:

Olha eu ano passado tive uma aluna DM.(...) Então assim, com muita conversa, carinho, atenção... sabe, com trabalho diversificado com esse aluno, tentei cativar ele primeiramente e aí fui desenvolvendo o trabalho.(...) Houve acompanhamento por parte da V. (...) Este ano, eu estou com a DA, e também foi uma novidade para mim, foi um outro susto. Eu falei assim:

“Meu Deus, como é que eu ia fazer?” Porque eu não tinha noção de como me comunicar com ela. Então, de alguma forma a gente tem que ter uma comunicação. E aí eu fui fazendo do meu jeito, pedi para ter calma, e fui... E eu fui conseguindo muita coisa com ela. Assim do meu jeito ela conseguia entender umas coisas e outras coisas eu tinha hora que eu parava e pensava: “Meu Deus, e agora?” Mas eu tive o auxílio seu, da sala de recursos e o importante é ela estar caminhando bem.

A professora diz não conhecer o termo, embora tenha atuado no ano anterior com um aluno com deficiência mental e tenha participado de um trabalho com apoio especializado²³, porém não teve acesso nem ao documento oficial do MEC “Adaptações Curriculares” (BRASIL, 1999). Afirmou que ter um aluno com necessidade educacional especial na sala é algo novo, que foi “fazendo do seu jeito”, o que retrata uma prática pedagógica arraigada nos conceitos adquiridos na formação inicial.

Questionada sobre a validade das adaptações curriculares para o aluno surdo e para a classe como um todo, ela faz referência especificamente à classe que está trabalhando durante o período em que o programa foi desenvolvido:

(Esse trabalho) Pode ser aplicado sim. Minha classe por ser uma classe mais lenta, esse trabalho pode ser aplicado na sala de aula, como já foi e deu resultado positivo.

No que diz respeito à utilização e à otimização dos recursos disponíveis na escola, a professora Ana considera que a escola não dispõe dos recursos necessários. As pesquisas desenvolvidas, como a de Tartuci (2002), apontam que um dos principais problemas encontrados em salas de aula que têm alunos surdos centra-se no uso inadequado de procedimentos de ensino e não na ausência de material específico.

É assim, falta materiais didáticos, visuais, que é muito importante, que falta material para ser trabalhado na sala de aula. Acho que nesse caso não é só para ela, mas para o grupo todo que também sente necessidade de um trabalho mais visual. São crianças que precisavam mesmo. A exploração do

²³ Trata-se do apoio oferecido por uma pesquisadora que desenvolvia um estudo em sua sala naquele ano, mas não foi um serviço oferecido pelo órgão responsável pela educação.

canal visual, do sentido, tocar, sair... Sabe, não ficar só na sala de aula. Na minha sala já senti, eles têm necessidade de não só ficar ali, de sair, conhecer, tocar, ver...

Outro aspecto do depoimento de Ana diz respeito à questão do aprendizado do aluno. Esse aprendizado é visto como fator motivacional para que possa investir na capacitação e otimização de sua prática pedagógica, impulsionada pela reflexão e análise da mesma:

É interessante, de repente a gente fica assim: “Ai meu Deus!” Na hora eu nem acredito, porque na medida em que ela faz uma expressão que entendeu, que tá conseguindo, que tá acompanhando, é muito bom e, ... a gente vendo depois, a gente pode ver no que você falhou, no que pode melhorar, então é interessante.

Em relação aos parâmetros de comunicação e compreensão, os alunos surdos que não têm uma língua, acabam por desenvolver uma forma de comunicação particular com a família, geralmente estendida para a escola, construída aleatoriamente segundo as necessidades comunicativas dos pais, irmãos e adultos que com ela convivam, o que está posto no depoimento da professora (SOARES, 2004).

Quando o questionamento feito à professora se refere aos pontos considerados mais fáceis e mais difíceis de serem desenvolvidos em sala de aula, ela expõe que:

O ponto mais tranquilo pra mim é a matemática e textos de língua portuguesa. O que teve assim mais dificuldade, apesar de usar muitos recursos visuais, foi a parte da história, por causa da fala. Faltou vocabulário, história e geografia exigem muito mais de você para entendimento. Assim, vocabulário mais difícil.

O levantamento desta professora poderia ser atribuído a uma questão maior. O ensino de história, tanto quanto de outras áreas do conhecimento que implicam a utilização de conceitos prévios e análises temporais, requer habilidades e

competências dos alunos ouvintes e, por conseguinte, dos surdos também. Fator esse que poderia ser considerado causal por ser um ponto destacado como *difícil*.

Por fim, a professora foi questionada sobre sua participação no programa de formação continuada e a validade dele para sua vida profissional:

Bom, enquanto profissional foi uma experiência muito válida mesmo. Me senti muito bem, tinha bastante interesse em conseguir. Enquanto pessoa também, porque é uma experiência nova, um contato diferente, também foi muito bom.

A professora Rosa, quando questionada sobre seus conhecimentos prévios referentes às adaptações curriculares, revelou que já havia tido contato com o termo no campo teórico em cursos de capacitação e orientações técnicas. Entretanto, fica claro em sua fala que buscou por conta própria apoio com a professora da sala de recursos da escola para aprimorar sua prática:

Então eu fui buscar isso com a ajuda da professora aqui da escola da sala de recursos. Para atender ele, pra ir adaptando, porque senão, não tava ensinado nada pra ele praticamente. Eu sentia isso. Então busquei me adaptar para atender a ele.

A professora do ensino comum relata que buscou a parceria de trabalho com a professora da sala de recursos. O estudo descrito por Soares (2004) refere-se a uma atuação conjunta do professor especialista com o professor do ensino regular para construir práticas educativas que contemplem as desigualdades dos alunos. Aqui se pode observar que a inserção do aluno surdo na classe comum pode mobilizar a busca pelo conhecimento. Outra fala da professora Rosa que retrata a importância do desenvolvimento contínuo e apoio constante de um especialista, no caso a pesquisadora:

... o teu trabalho tá ajudando muito. Que você está corrigindo. Eu nunca tive assim uma pessoa que me orientasse como tá acontecendo agora.

Questionada sobre a validade das adaptações curriculares para o aluno surdo e para a classe como um todo:

Eu agora to vendo mais resultado. É devagarzinho, mas eu to vendo mais resultado no meu trabalho e com relação a ele no sentido dele estar aprendendo. (...) Eu acredito que beneficia a sala como um todo, ele tá ajudando.

A professora Rosa considera que a otimização dos recursos disponíveis na escola foi um grande passo para promover as adaptações. Assim, a preocupação com a melhoria da qualidade da educação está estreitamente ligada a um processo permanente de profissionalização pedagógica dos professores (PALOMINO & GONZÁLEZ, 2002. p.167).

Sobre isso, o que a professora considera mais relevante é a sua própria instrumentalização no sentido de promover a melhoria na qualidade do ensino:

foi importante é eu aprender sinais para ensinar só para ele. Atenderia mais ele, né, uma adaptação de comunicação que é restrita, eu passar para ele sinais.

Outro aspecto marcante do depoimento de Rosa diz respeito às mudanças que ocorreram em sua prática pedagógica, impulsionadas pela reflexão e análise da mesma:

Eu acho que deveria ser assim... ter continuidade.. e, para todos, porque a gente vai se corrigindo (...)... é difícil você assistir, você vê, e você mesmo se analisando ali. E se acontecer isso? Isso não deveria ser só para mim, para todos, porque depois você passaria essa atividade num coletivo para as pessoas discutirem a postura. Nossa!! Eu acho que ajudaria muito.

A postura assumida pela professora, em relação à possibilidade de discussão e reflexão sobre a própria prática, está presente na proposta de Iverson (1999), mediante a qual o professor segue uma linha de pensamento que o conduz à resolução dos problemas práticos de sala de aula. Outro aspecto a ser considerado, segundo

Goffredo (1998), é a necessidade de que os cursos de formação de professores lhes proporcionem ambiente para a criação de uma consciência crítica sobre a realidade em que eles vão trabalhar.

Quando o questionamento feito à professora se refere a sua prática pedagógica futura, ela afirma que sim, o que construiu em termos de conhecimento a acompanhará:

Eu não vejo só para o aluno surdo essas adaptações. Para os outros que têm problema de aprendizagem... sendo outras as dificuldades dele eu acho que foi muito bom. Eu vou poder utilizar isso para todos. Em outros momentos também, né. Principalmente na hora da alfabetização.

Aqui fica clara a postura da professora em assumir que um aluno com necessidades educacionais especiais não terá necessariamente uma deficiência e ela aponta a possibilidade de utilizar as estratégias para outros alunos que, segundo ela, têm problemas de aprendizagem. A proposição e implementação de estratégias de ensino nem sempre estão voltadas especificamente para o aluno, ou melhor, a maioria das propostas pela literatura não o é (IVERSON 1999).

A professora Regina, quando questionada sobre seus conhecimentos prévios, referentes às adaptações curriculares, revelou que conhecia muito pouco sobre o termo, pois poucas foram as possibilidades de participação em cursos de capacitação e orientações técnicas promovidas pela Diretoria de Ensino. Isso fica claro em sua fala:

Muito pouco... e curso na Diretoria de Ensino com a V., fiz um curso com ela. Quando eu tive uma aluna DA, a primeira vez inclusive foi a Tati. Não tinha ainda esses cursos de orientação no centrinho, não era chamada ainda pra ir. Depois fiquei um tempo sem aluno DA.. muito pouco..

Outra fala da professora retrata sua preocupação em relação ao aprimoramento e desenvolvimento contínuo em relação a sua prática pedagógica:

Sinto que muita coisa tenho que aprender ainda, estudar, fazer curso de Língua Brasileira de Sinais. A gente percebe através da filmagem discussão da aula que tem muito que melhorar..

Quando questionada sobre a validade das adaptações curriculares para o aluno surdo e para a classe como um todo:

a gente trabalha o conjunto. Quando a gente... depois da primeira filmagem.. a gente via tudo preparava uma nova aula...discutia... procurava fazer adaptação... e a adaptação servia para todos.

Neste sentido, Palomino & González (2002) e Miranda (2003) atribuem a melhora da qualidade da educação a um processo de profissionalização que instrumentaliza o professor com especial eficácia, ancorado em três pivôs básicos de aperfeiçoamento, a investigação e a análise da prática escolar pelos mesmos professores com quantas assistências e assessoramentos forem necessários.

A professora Regina considera que houve pontos mais fáceis e pontos mais difíceis de serem desenvolvidos durante o planejamento e implementação das adaptações:

Por exemplo, o trabalho em grupo eu aproveitei bastante: gravura, sinalização e eles trocam idéias... sei lá tem uma comunicação entre eles.. que eu mesma através da gravura fica mais fácil para mostrar... desde que tenha o visual torna-se mais fácil. Agora por exemplo um assunto meio abstrato que a gente não tem a linguagem apropriada pra transmitir através de sinais... essa parte que fica a mais complicada é isso.

As discussões durante esse trabalho apresentaram-se efetivas. E, os resultados apontados seguem na mesma direção dos estudos de Magalhães (1994). Em ambos os estudos, fica claro que no início da intervenção,

os professores demonstravam dificuldades em analisar criticamente suas ações, em ligar objetivo à prática e em perceber como algumas de suas ações serviam para manter em lugar de transformar as situações problemáticas. Com o tempo, tornaram-se mais críticos e mais reflexivos e as construções

sociais se tornaram mais conscientes e informadas pela análise crítica sobre a ação e/ou na ação. (MAGALHÃES, 1994, p.77)

Quando o questionamento feito se refere à prática pedagógica futura, outro aspecto marcante do depoimento de Regina diz respeito à autopercepção em relação a sua prática pedagógica impulsionada pela reflexão e análise da mesma:

Eu vou acabar juntando a minha prática pedagógica. (em relação aos conteúdos desenvolvidos neste programa). Bom... senti assim que eu dei uma contribuição nesse trabalho. Infelizmente não pode ser melhor porque eu desconhecia.. me deixou bem claro que tenho muito que aprender... muito que melhorar... foi válido... no início eu tinha medo da câmera.. vergonha.. mas depois fui me acostumando.

A responsabilidade social do professor é uma cobrança constante para que ele esteja a serviço de promover mudanças de forma produtiva e vinculada à nova ordem social. Feldman (2001) é enfático em relação a essa postura, está convencido de que a única pessoa que pode modificar o ensino é o professor, e que o ato de melhorar o ensino depende, em primeiro lugar e, sobretudo, de que se compreenda isso.

Segundo os relatos, pode-se comprovar a validade da intervenção proposta baseada na disponibilidade de tempo para a realização do planejamento e avaliação das práticas fora da sala de aula e a colaboração de profissionais especializados.

Os relatos evidenciam ainda que haja uma demanda pela continuidade desse tipo de atividade no ambiente de sala de aula e a conscientização das professoras de que precisam se desenvolver ainda mais do ponto de vista profissional quando afirmam que ainda sentem que têm a aprender.

Finalmente, os relatos indicam que o âmbito da discussão sobre inclusão deve se centrar na questão de como melhorar a qualidade do ensino para todos os alunos, e não sobre qual é a melhor colocação apenas para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Capítulo 7 – Conclusões

Os resultados relativos às mudanças observadas em direção ao desenvolvimento profissional dos professores do ensino comum e do contexto escolar mostram que houve um envolvimento das professoras na proposta de formação continuada em serviço. O grupo de professoras participantes se mostrou predisposto, durante todo o desenrolar do processo, em desenvolver e implementar o trabalho proposto.

Um aspecto importante relatado informalmente pelas participantes e assinalado pela pesquisadora foi a satisfação das professoras em realizar as atividades de discussão e estudo em grupo. Esse resultado, a princípio, pareceu ser inesperado, pois se acreditava que a falta de uma definição clara do papel do professor do ensino comum na escolarização do aluno surdo poderia se manifestar na forma de resistência ou como resposta negativa por parte dos professores atuantes na rede pública, uma vez que a questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, tem sido bastante polêmica, provocando questionamentos e insegurança entre eles.

As análises de relatos das observações e memórias registradas no diário de campo dos HTPCs realizados durante o período de implementação da proposta, apontam alguns resultados e elementos que coincidem com estudos já realizados em relação ao tema (MARCHESI et al, 1995; MAGALHÃES, 1994; BRASIL, 1997; GOFFREDO, 1998, MAJON, 1995; GUIJARRO, 1992; NÓVOA, 1992):

- a) uma criticidade exacerbada e auto-crítica dolorosa ao analisar a própria prática pedagógica, por parte das próprias professoras;
- b) a existência da percepção quanto à necessidade de uma formação profissional adequada que possibilite estabelecer um canal de comunicação efetivo com o aluno surdo, capaz de garantir assim a especificidade em relação ao trabalho a ser realizado na sala de aula;

- c) o surgimento da necessidade de realização de maior diversidade nos arranjos para que o aluno surdo compreenda a dinâmica da sala de aula, quanto às questões relacionadas ao planejamento;
- d) a busca por uma fundamentação teórica que proporcione suporte às mudanças ou aperfeiçoamento do material e das técnicas didáticas, bem como a preocupação em rever e melhorar a própria prática, a partir da reflexão e análise;
- e) o posicionamento quanto à viabilidade das técnicas propostas bem como das possibilidades de adaptação das técnicas à realidade de suas classes nos momentos de estudo;
- f) demonstração de interesse na análise crítica de suas ações, motivadas pela necessidade de compreender ensino e aprendizagem em sua sala de aula, em relação ao trabalho colaborativo;
- g) o despertar a consciência de algumas professoras para o real significado e função das reuniões, como *lócus* privilegiado, para discutir em grupo as atividades e práticas de sala de aula, contando com o apoio e cooperação dos demais colegas e do coordenador pedagógico;
- h) o fato de que não é em todas as aulas e as disciplinas que as professoras propõem adaptações ou mudança de estratégias;
- i) reflexão sobre a própria prática de forma coletiva, analisando e propondo as adaptações e arranjos necessários de forma colaborativa e não imposta.

Na medida em que tais elementos puderam ser detectados no desenvolver da proposta, é possível supor que haveria uma melhor preparação e capacitação profissional, consequência direta do estudo e da prática reflexiva coletiva, propiciando a compreensão do corpo de conhecimentos da área.

Embora os resultados obtidos nessa etapa possam ser considerados positivos quanto às transformações na prática das professoras envolvidas, não foi possível inferir que tenham ocorrido mudanças significativas para a equipe escolar como um todo, em relação à organização do espaço específico do HTPC para a finalidade a qual ele se destina. Segundo Miranda (2003), as adaptações ocorrem em dois contextos: um próximo que é a sala de aula e, outro, mais amplo, que é a escola.

Dessa forma, o grau de satisfação no trabalho do grupo de professoras, talvez possa ser explicado pelo fato de que a proposta valorizou e respeitou, inicialmente, o tipo de estratégia empregada pela professora ao planejar sua aula, independente de ser coerente ou fundamentada – atividade considerada importante para essa professora (FELDMAN, 2001).

Os resultados observados relativos ao contraste entre as estratégias planejadas e as efetivamente implementadas apontam que as professoras participantes do estudo foram solícitas e predispostas a testarem e usufruírem todas as possibilidades de adaptação de sala de aula (MIRANDA, 2003).

Muitas vezes, a falta de conhecimento e envolvimento com a área específica da surdez foi um fator marcante no momento do planejamento e implementação das estratégias. Outras vezes, aquilo que as professoras denominam como objetivo de seu trabalho não se mostra tão diferente, em relação a alunos ouvintes e surdos como são as representações das professoras. Isso acaba levando à busca de fatores de satisfação fora daquilo que seria específico ao trabalho pedagógico, levando a confusão entre aquilo que é particular da escolarização e o que deveria (poderia) ser desenvolvido especificamente para o aluno surdo, ou seja, o que é objeto particular da escolarização de qualquer aluno (surdo e ouvinte) e o que deveria (poderia), ser desenvolvido de acordo com o universo de representações da professora, especificamente para o aluno surdo.

Em contrapartida, esse envolvimento do professor com planejamento, replanejamento e avaliação das estratégias parece compensar o professor, a medida em que esse procedimento só ocorre em virtude da possibilidade de utilização de um espaço realmente colaborativo e reflexivo, criando assim um lugar diferenciado dentro da escola (GARGIULO, 2003).

Todas as estratégias foram consideradas viáveis, segundo o planejamento das professoras, uma vez que todas foram previstas com maior ou menor incidência e nenhuma estratégia prevista deixou de ser implementada. Esta constatação, aparentemente se relaciona ao fato de que a utilização de materiais confeccionados e

adaptados para a realização das aulas pode diminuir em certa medida a ansiedade com relação à efetividade da aula planejada.

As evidências contidas e descritas nos resultados indicam que a intervenção proposta tem potencial para melhorar a qualidade do ensino para o aluno surdo inserido em classe comum, que essa melhoria tende a ocorrer na medida em que o professor diversifica suas estratégias ampliando a possibilidade de acesso do aluno surdo ao currículo (PALOMINO & GONZALEZ, 2002).

Com a finalidade de analisar “se” e “quanto” as modificações foram necessárias ao longo da implementação, os resultados observados apontam que as professoras modificaram suas aulas; incluindo adaptações, arranjos e modificações de estratégias, em função da avaliação da aula como mal sucedida ou, ainda, como iniciativa própria frente à elaboração da aula inicial. Assim, as adaptações curriculares que implicam ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender, como e quando e quais as formas de organização mais eficazes estão contempladas no processo reflexivo das professoras (MAJON, 1995; GUIJARDO, 1992).

As professoras manifestaram o descontentamento com o resultado. Tal aspecto sugere que esse sentimento, não é decorrência da falta de clareza quanto à sua especificidade de atuação, particularmente no que diz respeito ao conhecimento que deveria ser transmitido, mas, muito provavelmente, se deva ao fato delas como causa atribuírem a falta de formação adequada para trabalhar com o aluno surdo. A partir do momento em que ferramentas são disponibilizadas e há a possibilidade de discussão coletiva e avaliação, as professoras não relutaram em retomar a aula anterior (considerada mal sucedida) e planejar nova abordagem do tema, agora de forma diferenciada.

O significado da ação pedagógica das professoras, diferente de um produto manufaturado, está estreitamente condicionado à necessidade que o aluno tem dessa ação. E, uma vez que o trabalho do professor tem como característica predominante a utilização de seu repertório de formação, o professor de classe comum com aluno incluído precisa dispor de uma bagagem teórico-prática que favoreça as suas

possibilidades de elaborar e reelaborar suas aulas em atenção à necessidade educacional especial de seu aluno. É necessário que suas aulas se tornem, desta forma, elementos vivos e significativos para ele. Do contrário, na ótica das professoras, as atividades propostas perderiam sua real finalidade ao fim de cada processo e desapareceriam como se nunca houvessem existido.

Então, as modificações propostas, baseadas no ensino colaborativo, com ênfase no momento do planejamento, parecem ter promovido o desenvolvimento profissional das professoras. Neste processo de colaboração o professor do ensino comum acaba por se colocar numa condição de exclusividade quanto a um trabalho típico da escolarização do aluno surdo, particularmente no que se refere aos elementos inerentes à aprendizagem e ao saber escolarizado. Consequentemente, as atividades replanejadas, foram entendidas, pelas professoras, como importantes para o convívio social e educacional do aluno surdo, não havendo, portanto, por que atribuir um significado menor ao trabalho que realizam. Este resultado parece ser mais um elemento para a reflexão sobre a adoção de posturas, tipicamente ligadas ao saber fazer da sala de aula. Isso confirma as adaptações de pequeno porte, ou seja, aquelas modificações menores, que podem ser realizadas pelo professor constituindo pequenos ajustes no contexto normal da sala de aula (BRASIL, 1999).

Com a finalidade de validar socialmente o processo de intervenção, as percepções das professoras sobre a participação na intervenção conduzem à leitura deste trabalho sob a perspectiva docente, e não do pesquisador. Da análise das transcrições das entrevistas os dados presentes nos registros de observação e de HTPCs foram elencadas as categorias: conhecimento prévio das professoras acerca da educação do aluno surdo e adaptações curriculares; utilização e otimização das estratégias e recursos pedagógicos e perspectivas em relação à atenção em sala de aula no futuro.

Em relação à categoria “conhecimentos prévios que as professoras tinham acerca da educação do aluno surdo e das possibilidades de adaptação curricular”, a análise aponta para o fato de que a formação inicial e continuada pelas quais passaram pouco contribuiu para a atuação das professoras, uma vez que não demonstraram conhecer os aspectos relacionados às adaptações curriculares; o que as leva a associar

“adaptações curriculares” a sua própria adaptação à presença do aluno surdo ou a “adequação” do aluno surdo em sala de aula.

Tais resultados parecem mostrar que os cursos de formação continuada, realizados nos moldes mais tradicionais, não se mostraram eficazes em promover a mudança na prática, provavelmente por apresentarem aos professores uma longa série de conceitos e de informações num curto período de tempo, sem que houvesse a possibilidade de reflexão sobre os mesmos ou da análise à luz de suas práticas pedagógicas (FIORENTINI e MELO, 1998).

Quanto às perspectivas de atuação em sala de aula no futuro, os resultados apontaram que as professoras ainda depositam uma grande expectativa nos cursos de formação, como agentes de sua formação, capazes de subsidiar a prática pedagógica em relação aos alunos surdos. Os professores, em geral, buscam subsídios e fundamentação para desenvolver seu trabalho de sala de aula. Esse suporte é descrito tanto na forma dos cursos, quanto nas proposições de intervenções do ensino colaborativo, entendido aqui como um tipo de formação continuada em serviço. Por outro lado, esses cursos apresentam uma grande “responsabilidade” na visão do professor; são responsáveis por preparar professores para atuar na mais variada gama de atividades dentro da sala de aula (FELDMAN, 2001).

Os resultados em relação aos “recursos materiais disponíveis”, mostram que não há consenso entre as professoras. Uma delas considera que os materiais existentes na escola são apropriados e em quantidade satisfatória, enquanto outra professora, da mesma escola, que dispõe dos mesmos recursos, considera que estes são poucos e escassos. Essa discrepância parece relacionar-se diretamente com a questão da formação dessas professoras, envolvendo as habilidades e competências desenvolvidas no sentido de otimizar a utilização do material didático. Em relação à otimização e utilização de recursos e estratégias, as professoras mostram diferentes percepções acerca, o que nos remete novamente à formação inicial e continuada, pois muitos dos problemas e dificuldades encontradas em sala de aula são decorrentes dessa situação.

A prática reflexiva, a elaboração de modificações e a realização do planejamento de forma colaborativa constituem-se práticas pertinentes ao

aprimoramento da profissionalização do educador. São instâncias que permitem essa otimização não só em relação ao aluno surdo, mas também em relação aos demais alunos da sala de aula (GOFFREDO, 1998).

Em relação à terminologia, “Adaptação Curricular”, as controvérsias e entendimentos podem conduzir a uma confusão ou mesmo a um equívoco conceitual. Na tentativa de importar o conceito, pois a maior parte da literatura que trata do assunto é estrangeira, difundiu-se o uso de vocábulo traduzido para o Português, que efetivamente não contemplou as especificidades do conceito.

O termo “Adaptação Curricular” talvez não seja o mais adequado, uma vez que o mesmo induz à interpretação de que o currículo é passível de sofrer alterações e que pode ser aceitável que o aluno com necessidades educacionais especiais não tenha o direito de ter acesso ao mesmo currículo que seus colegas sem necessidades educacionais especiais. Assim, as adaptações, em verdade, não deveriam ocorrer no âmbito do currículo propriamente dito, mas sim nos procedimentos de acesso a ele. Talvez o termo mais apropriado seria “adaptações de acesso ao currículo” e não “adaptações curriculares”. Nesse sentido, o termo “adequações curriculares”, também encontrado na literatura como sinônimo de “adaptações curriculares” enfrenta as mesmas dificuldades.

Em relação às possibilidades de garantir o direito às denominadas adaptações de acesso ao currículo, pode-se concluir que elas só se efetivarão na prática quando houver adesão à idéia por parte da equipe escolar como um todo. A responsabilidade sobre o planejamento dessas adaptações não pode ficar exclusivamente na mão do professor da classe comum e nem do professor de educação especial, devendo ser um processo coletivo que envolva o coordenador pedagógico, a direção e a família do aluno.

Um ambiente educacional inclusivo se constrói de forma cíclica, começando pela elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola, prevendo a presença do aluno com necessidades educacionais especiais, até a implementação das estratégias de sala de aula pelo professor. Poderíamos representar as relações de pertinência conforme apresentado no diagrama abaixo:



Figura 4: Representação cíclica de um ambiente educacional inclusivo

No Estado de São Paulo, as práticas educativas para com o surdo sempre estiveram ancoradas na filosofia de integração e normalização, de forma que sempre cabia ao aluno surdo buscar as condições mais favoráveis possíveis para sua permanência no ensino comum. Ao professor da classe especial cabia o papel de ensinar esse aluno a fim de garantir seu ingresso e permanência futura na classe comum. Ao professor da classe comum, por outro lado, pouco era solicitado em termos de formação para atuar com o aluno surdo, pois era o aluno quem deveria adaptar-se à rotina de sua sala de aula e, não o professor se adaptar às necessidades educacionais do aluno surdo.

Entretanto como a escolarização do aluno surdo em geral não se efetivava de modo a atingir o desempenho esperado para o ingresso na classe comum, ele passava praticamente toda sua vida escolar em classes especiais, ou no máximo em salas de recursos. Seu ensino sofria na verdade modificações curriculares uma vez que o foco do ensino prioritário era a comunicação e o conteúdo acadêmico curricular era frequentemente ignorado.

A perspectiva da inclusão escolar não pressupõe que o aluno tenha que estar pronto ou no nível de desempenho da turma para ingressar na classe comum e a colocação preferencial na classe comum tem como implicação para o professor do

ensino comum o desafio de ensinar todos os seus alunos , incluindo o surdo com o qual ele sequer consegue se comunicar, sendo eles usuários ou não de língua de sinais. Na realidade encontrada em nosso país, o que se observa quanto às práticas ditas inclusivas com surdos são alunos que sequer dominam alguns fragmentos de uma ou duas das línguas (Português e Língua Brasileira de Sinais) e professores mal preparados, até mesmo para assistir os alunos ouvintes, e nesse contexto o insucesso é altamente previsível.

Parece ainda importante enfatizar que, embora exista a previsão de que a opção pela abordagem educacional compete à família, ou seja são os pais que devem definir se a criança vai ser educada dentro de uma abordagem auri-oral ou bilíngüe, na realidade impera a falta de opção e o que se observa é a indefinição metodológica ou inconsistência da grande maioria dos programas de escolarização para surdos. A perspectiva pode ainda se agravar nos programas ditos inclusivos nas escolas públicas, nos quais os surdos chegam tardiamente na escola, uma vez que o ensino obrigatório se inicia por volta dos seis anos, quando antes mesmo de dominar uma língua os surdos são expostos a demandas em português que é a língua majoritária.

Assim, a perspectiva da inclusão escolar no caso de alunos surdos assume desafios consideráveis em função da dificuldade de comunicação entre a escola e o aluno, uma dificuldade que se não for sanada põe em risco os objetivos da educação para esse tipo de estudante nas escolas regulares.

O ingresso tardio na escola para um aluno que na maioria das vezes ainda precisa desenvolver uma forma de comunicação mais efetiva impõe limites para a efetividade dos apoios subseqüentes para favorecer sua escolarização em ambientes inclusivos, especificamente no caso do ensino colaborativo. Nesse sentido, se houver uma base de comunicação mais efetiva, provavelmente a possibilidade de colaboração entre professores do ensino comum e especial provavelmente se potencializará.

A inclusão escolar pressupõe, ainda, que haja uma redefinição no papel do professor do ensino especial, já que ele deve deixar de ser um professor restrito à classe especial. Ele deve passar então a atuar num ambiente que busca ser inclusivo e deve adquirir o papel de colaborador do professor do ensino comum.

Esta colaboração diz respeito ao atendimento das necessidades educacionais especiais e, para tanto, torna-se necessário que esse professor do ensino especial também participe de programas de formação continuada - uma vez que sua formação inicial não garantiu a abordagem das competências para que possa atuar como apoio num ambiente inclusivo. Cabe ressaltar que, além da especificidade da formação do professor do ensino especial, também não está contemplada na formação do professor do ensino comum essa perspectiva de trabalho colaborativo em atenção às necessidades educacionais especiais.

Os resultados deste estudo apontaram que a prática pedagógica do professor do ensino comum que atenda um aluno surdo não depende necessariamente de tempo de experiência anterior que este tenha tido com este tipo de aluno surdo. Neste estudo, a professora que teve menos tempo de trabalho com o surdo foi a que propôs maior número de modificações, proposições e implementação de estratégias, enquanto que a professora que teve mais tempo de trabalho com o surdo foi a que menos fez proposições. A professora que mais ousou no planejamento de estratégias, foi a que menos estratégia implementou e a professora que menos estratégias planejou, mais estratégias implementou.

Uma das questões propostas por esse estudo versou sobre como o professor de classe comum deve proceder ao preparar um plano de aula para sua turma de uma classe comum que tenha um aluno surdo nela inserido. As professoras foram solicitadas a elaborar seus planos de aula, tendo como base, a apropriação de estratégias de ensino que pudessem auxiliar no processo ensino e aprendizagem. Para surpresa das professoras, elas mesmas pontuaram que muitas das estratégias não estavam e não foram previstas, entretanto, elas ocorreram naturalmente. Por outro lado, muitas estratégias foram previstas e não foram realizadas. Infere-se que isso possa ter ocorrido por falta de conhecimento a respeito do próprio trabalho e a oportunidade de reflexão oferecida possibilitou esse autoconhecimento e o agir com mais intencionalidade em direção aos objetivos. Cabe ressaltar que em momento algum do trabalho as professoras foram coagidas ou obrigadas a realizar algo que fosse contra sua vontade.

Em se tratando da questão referente a como o professor de classe comum deve proceder ao preparar e implementar um plano de aula para sua turma de uma classe comum que tenha um aluno surdo nela inserido, uma opção é considerar o potencial do ensino colaborativo, como possibilidade para solucionar problemas do ensino e também como estratégia de desenvolvimento profissional e pessoal. A colaboração pode se dar tanto no momento do planejamento como foi conduzido neste trabalho, mas pode e deve ser realizado também na implementação na própria sala de aula, no trabalho colaborativo com o coletivo ou com a equipe da escola. No caso do presente estudo optou-se por um recorte da análise das possibilidades do ensino colaborativo e, mais especificamente, na etapa de planejamento. Outros estudos poderão ser conduzidos para investigar outras possibilidades do trabalho colaborativo no contexto escolar.

Outra questão bastante intrigante diz respeito a como tornar mais efetiva a prática pedagógica do professor que atua em classe comum com o aluno surdo inserido, pois se constatou que apenas a previsão de estratégias pedagógicas nem sempre é suficiente para atender às necessidades educacionais do aluno surdo, em virtude da dificuldade de comunicação entre professores e o aluno e, em determinadas situações, a presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais pode ser essencial. Além disso, embora, as estratégias fossem planejadas e replanejadas continuamente, em alguns casos as professoras apresentaram resistência no momento de implantação e um exemplo óbvio foi a questão da reorganização do espaço físico da sala de aula, em grupos ou duplas de trabalho, que não se efetivou conforme foi previsto no início do semestre.

Em relação à formação de professores para atuar em espaços educacionais inclusivos, os resultados sugerem que o trabalho colaborativo enquanto estratégia de formação continuada poderia ser institucionalizado. Os resultados apontam que uma possibilidade possa estar centrada na capacitação do professor do ensino comum em serviço, uma vez que as escolas dispõem, de forma geral, um espaço para discussões pedagógicas semanalmente. A possível efetividade desta prática é indicada pelos resultados obtidos que, de um determinado número de semanas em diante, as adaptações já passaram a fazer parte da programação da atividade da professora, não

sendo necessário intervenções. Entretanto, mais estudos são necessários a fim de se avaliar entre quantas e entre quem devem ser estabelecidas as parcerias colaborativas (professor do ensino comum, professor do ensino especial, intérprete de Língua Brasileira de Sinais, coordenador pedagógico especial, coletivo da escola, etc) e em que momentos os parceiros irão trabalhar juntos.

Os resultados apontam ainda que, para instrumentalizar o professor através de um programa de formação continuada de forma a torná-lo autônomo para que possa adequar sua prática pedagógica às necessidades de seus alunos, é requisito ter uma prática reflexiva constante e sistematizada. Sugere-se que a análise da prática, se possível filmada, os estudos de caso de alunos considerados difíceis, possam ser procedimentos sistemáticos na escola. As reuniões realizadas no horário de trabalho pedagógico coletivo poderiam, por exemplo, priorizar os estudos de casos difíceis.

Com o intuito de avaliar, através da percepção do professor, o programa de formação continuada baseado no apoio colaborativo do pesquisador, as entrevistas indicam que, em depoimento próprio, as professoras confirmaram que não houve em nenhum momento a sensação de constrangimento por parte delas, nem quando não atingiam o objetivo proposto na primeira tentativa de implementação da aula planejada. Talvez a sensação de conforto seja atribuída ao fato de que o apoio era ancorado na análise das sessões filmadas e para tomar decisões sobre planejamento, ficando a implementação na sala de aula totalmente sob a responsabilidade da professora do ensino comum. Talvez se a colaboração fosse estendida para a implementação na sala de aula a avaliação do professor seria outra, mas isso pode ser objeto de futuras pesquisas.

De forma geral, os resultados deste estudo apontaram que muitas são as possibilidades de se estabelecer um ambiente colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor de educação especial. A colaboração no planejamento e para a análise da implementação de estratégias de sala de aula se constituíram de fato num programa de desenvolvimento profissional para ambos os professores, o que indica que essa possibilidade de colaboração possa ser implementada nas escolas, no sentido de

promover um ensino de melhor qualidade para os alunos surdos que estão sendo escolarizados em classes comuns.

Entretanto, embora se tenha constatado melhora na qualidade, caberia ressaltar que a intervenção proposta ainda não é suficiente para oferecer ao surdo uma educação devida. Seria preciso avaliar, por exemplo, os efeitos que uma intervenção mais prolongada, ou com a colaboração do intérprete na etapa de implementação poderiam ter sobre o processo de inclusão do surdo no ensino regular. Sugere-se ainda que, estudos comparativos dos efeitos da escolarização do surdo em diferentes tipos de serviços e apoios sejam realizados, a fim de investigar se a escolarização na classe comum é de fato uma opção viável e indicada para eles.

Os resultados também apontam que a preocupação dos professores do ensino comum, além do processo de ensino e aprendizagem, está centrada no estabelecimento de um canal de comunicação efetivo com seu aluno surdo.

A proposta aqui é concluir para começar. As questões deste estudo são ainda reticentes em relação à necessidade de material teórico e prático que venham a contribuir para o ensino do aluno surdo. Muito ainda há para ser trilhado e investigado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, S P. **A Reflexividade Como Elemento da Prática Docente: Alguns Limites Para Sua Efetivação**: O Caso da Informática na Educação. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/a_reflexivadecomoelemento.asp>. Acessado em 12 de novembro de 2004.

ARANHA, M. S. F. **Formando Educadores para a Escola Inclusiva**. Disponível em: <http://www.tve_brasil.com.br/salto/boletins2002/feei/teimp.htm>, 2002. Acessado em 12 de maio de 2003.

BAUMEL, R. C. R. e CASTRO, A. M. Formação de professores e a escola inclusiva: questões atuais. **Revista Integração**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, nº. 24, p. 6-11, 2002.

BAUWENS, J. & HOURCAD, J. J. **Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students**. Austin, Texas, 1995.

BAUWENS, J, HOURCADE, J.J & FRIEND, M. Cooperative teaching: a model for general and special Education. **Remedial and Special Education**. n.º 2, vol. 10, p. 17-22, 1989.

BEIRNE-SMITH, M.. Peer tutoring in arithmetic for children with learning disabilities. **Exceptional Children**, vol. 57, n.º 4, p. 330-337, 1991.

BEVILACQUA, M. C. **Desenvolvimento do trabalho em qualquer abordagem auditiva**. Serviço de Educação Especial Equipe Técnica de Recursos Auxiliares. SEE. São Paulo, 1973. mimeo.

BEVILACQUA, M. C. **A criança deficiente auditiva e a escola. (Coleção ensinando-aprendendo, aprendendo-ensinando)**. Cadernos Brasileiros de Educação, vol.2: São Paulo, 1987.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5692/71**. Brasília: Senado Federal, 1971.

BRASIL. **Proposta Curricular para Deficientes Auditivos**. Elaborada pela Divisão de Educação e Reabilitação dos distúrbios da Comunicação – Convênio CENESP/PREMEN. Brasília: MEC/Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação – sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área da deficiência auditiva**. Ministério da Educação. Série Diretrizes. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL (MEC). **Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais**, Vol III, Série Atualidades Pedagógicas/ Organizado por Lucinda F. Brito et. al. Brasília: SEESP, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, **Adaptações Curriculares – estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Secretaria de Educação Fundamental / Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

BRASIL (MEC). **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização**. 2.ed. rev. vol. 7. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

BRYANT, D. P. & BRYANT, B. R. Using assistive technology adaptations to include students with learning disabilities in cooperative learning activities. **Journal of Learning Disabilities**. n.º 1, vol. 31. January/February. 1998.

BUENO, José Geraldo Silveira e FERREIRA, Júlio Romero. **Políticas regionais de Educação Especial no Brasil**. Reunião da 26º ANPED, Caxambu, 2003. Disponível em < <http://www.anped.org.br/26/outrostextos/tegt15.doc>> Acessado em 23 de junho de 2004.

BUENO, J. G. da S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista? In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol. 3, n.º. 5. Piracicaba/SP, UNIMEP, pp.7-25. 1999.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: Aline M. M. M., Reali e Maria da Graça N. Mizukami (orgs). **Formação de professores, tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar/FINEP, pp 139-152, 1996.

CAPELLINI, V.L.M.F. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. Dissertação de mestrado – UFSCar: São Carlos, 2001.

CARNEIRO, R. U. C. E DENARI, F. E. Avaliação de um curso de formação em serviço para professores de alunos com deficiência auditiva. In: **Resumos da 7ª Jornada de Educação Especial**. Marília: SP, Fundep, 2004. p. 175

CASTANEDO, C. **Bases Psicopedagógicas de la Educacion Especial**. 3.ed. Editora CCS. Madri: 2001.

CICCONI, M. M. C. et. al. **Comunicação Total: introdução estratégia a pessoa surda**. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica. 1990.

CORREIA, B. **Alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula**. Portugal: Porto Editora. 1999.

COOK, L. & FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**. n.º. 28, vol. 3, p. 1-16, 1995.

COUTO, L. Educação do deficiente auditivo pelo Método Perdoncini. **Anais do III Congresso Ibero Americano de Educação Especial. Resumos**: Foz do Iguaçu, Paraná, 1998.

DENARI, F. E. Escola e diversidade: novos olhares sobre a formação do professor. In: **Resumos da 7ª Jornada de Educação Especial**. Marília: SP, Fundep, p.176, 2004.

DÓRIA, A. R. F. **Como ajudar uma criança surda?** Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro, 1967.

DUCHARDT, B., MARLOW, L., INMAN, D., CHRISTENSEN, P. & REEVES, P. Collaboration and co-teaching: general and special education faculty. **The Clearing House**. n.º. 72, vol 3, p. 186-190, 1999.

ESTRABOOKS, W. **Abordagem auditiva-verbal**. Material apresentado e distribuído no curso “Prática Auditiva Verbal” promovido pelo Programa de Estudos de Pós-Graduação em Distúrbios da Audiocomunicação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. 1996.

EWING, K. M. e JONES, T. W. An analysis of teacher preparation in deaf education: program approved by the Council on Education of the deaf. **American Annals of the Deaf**. n.º. 5, vol. 147, 2002.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DO SURDO - FENEIS. **Jornal**, n.º 13, dez/fev. de 1998

FELDMAN, D. **Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, J. R. Pesquisa no contexto da política em Educação Especial. **Anais do II Seminário Brasileiro de Pesquisa em Educação Especial**. p.8-11, 1991

FIorentini, S Jr. e MeLo, P. Os Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALI, C.M.G. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado da Letras. 1998. p. 307 a 335.

GARGIULO, R. M. **Education on contemporary society: an introduction to exceptionality**. Thomson Learning: United Station. 2003.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

GELZHEISER, L. M.; MACLAINE, M.; MEYERS, J & PRUZEK, R. M.. IEP – Specified Peer Interaction Needs: Accurate but Ignored. **Exceptional Children**, n.º 1, vol. 65, pp. 51-65. 1998.

GERALDI, João Wanderley. O uso como lugar de construção dos recursos lingüísticos. Revista Espaço, INES, Rio de Janeiro, RJ, n. 8, ago/dez. 1997. In: SOARES, M. A. L. A atuação do especialista em educação de surdos junto ao ensino regular. Apud **Anais 12º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Conhecimento local e conhecimento universal**: Curitiba: PUC-PR, 2004. (Publicação em CD-Rom)

GINÉ, C. e RUIZ, R. As adequações curriculares e o Projeto de Educação do Centro Educacional. In: Coll, César et alli. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIOVANNI, M. L. O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa-ação colaborativa. In: **Anais 10º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços**. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. (Publicação em CD-Rom)

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a identidade deteriorada**. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1982.

GOFFREDO, V. L. F. S. Como formar professores para uma escola inclusiva? In: BRASIL - Educação **Especial: Tendências Atuais**. TVE - texto de Apoio pedagógico da série Salto para o Futuro. Agosto, 1998.

GOES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. 2.ed., Campinas: São Paulo: Editora Autores Associados, 1999.

GUBERINA, P. **Método verbotonal**. Publicação do Centro de Reabilitação Sydinei Antônio com autorização de Western Pennsylvania School for the Deaf, Pittsburgh. Volume 1, 2, 3, e 4,. Trad. de Vera Beatriz Karam Isfer. 1983.

GUIJARRO, R.B. (org). Alumnos com necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. Espanha: Ministério de Educación y Ciência, 1992. In: BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, **Adaptações Curriculares – estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Secretaria de Educação Fundamental / Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

HAMIL, L.B., JANTZEN, A. K. & BARGERHUFF, M. E. Analysis of effective educator competencies in inclusive environments. **Action in teacher education**. n.º 21, vol. 3, p. 21-37, 1999.

HUTCHINSON, N. L. & MARTIN, A. K. The challenges of creating inclusive classrooms: experiences of teachers candidates in a field-based course. **Teachers Education Quartely**. n.26, vol. 2, 1999.

IDE, S. M. Pessoas com necessidades educativas especiais: do currículo ao programa e intervenção educativa. **Temas sobre Desenvolvimento**, n.º. 42, vol. 7, p. 5-14, 1999.

IVERSON, A. M. Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva. In: STAINBACK & STAINBACK, **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

JIMÉNEZ, M. B. **Adaptaciones curriculares**. Espanha: 1995. Disponível em: <<http://es.geocities.com/adaptacionescurriculares>> Acessado em 20 de julho de 2003.

JITENDRA, A. K., EDWARDS, L., CHOUTKA, C. M., & TREADWAY, P. A collaborative approach to planning in the content areas for students with learning disabilities: access to the general curriculum. **Learning Disabilities Research & Practice**, n.º 17, vol. 4, p. 252-267, 2002.

LACERDA, C. B. F. & POLETTI, J. E. **A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete da Língua de Sinais**. Reunião da 27ª ANPED, Caxambu, 2004. (Disponível em CDRom).

LAKATOS, E. M. **Sociologia Geral**. 5.ed. São Paulo: Atlas. 1989.

LEITE, L. P. **A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial**. Tese de Doutorado, FFC/UNESP – Marília, 2003.

LOPES, A. W. A. e VALDÉS, M. T. M. Formação de professores de educação física que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência auditiva): uma experiência no ensino fundamental da rede pública de Fortaleza. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos, SP. UFSCar, 2003.

LUKNER, J. L. An examination of tow coteaching classrooms. **American Annals of Deaf**. n.º 1, vol. 144, 1999.

MACHADO, Mardem de Almeida . Ensino de matemática financeira por cbt - uma abordagem metodológica. Tese de Doutorado. **Capítulo 1: Algumas reflexões teórico-metodológicas sobre o ensino escolar**. Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento de Engenharia de Produção. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis / 1997. Santa Catarina – Brasil. In: <<http://www.eps.ufsc.br/teses98/mardem/cap1.htm>> Acessado em 08 de dezembro de 2004.

MAGALHÃES, M. C. C. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professores. **Trabalho Linguagem e Aplicação**. Campinas. VoL. 23, p. 71-78, Jan./Jun. 1994.

MAJÓN, D. G.; GIL, J. R. & GARRIDO, A. A. **Adaptações curriculares**. In: Majon, D. G. et ali. Necesidades educativas especiales. Lisboa: Dinalivros. 1997.

MAJÓN, D.G.; GIL, J. R. & GARRIDO, A.A. **Adaptaciones Curriculares – guia para su elaboración**. Granada-Espanha: Aljibe,. Coleccion: Educación para la diversidad, 1995.

MANACORDA, M. A. Depoimento. Trechos de uma entrevista realizada por Maria Lourdes Stamato de Camillis. Colaboração na transcrição e tradução do italiano Marcos Sales de Oliveira e texto final de Maristela Debenest. **Revista ANDE**, Ano 5. n.º 10. São Paulo. 1986

MARCHESI, A., et. al. Desenvolvimento Psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Cap. 14. **A educação da criança surda na escola integradora**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, p. 215-231, 1995.

MARQUES, M. R. L. C. **A Problemática do Currículo na Inclusão de Crianças com NEE**. Ílhavo, Portugal: 1998. Disponível em: <<http://lgp.fl.ul.pt/arquivo/documentos/trabalhoNEE.doc>> Acessado em 20/07/2003

MARTINEZ, A. A. & CALVO, Á.R.. **Documento individual de adaptación curricular informatizado**. Espanha: 2003. Disponível em:<[http://es.geocities.com/adaptaciones curriculares](http://es.geocities.com/adaptaciones_curriculares)> Acessado em 20 de julho de 2003.

MARTINEZ, J. J. C. & PALOMINO, A. S. **Estratégias organizativas de aula para atender a la diversidad**. In: Educación especial.. Espanha: Ediciones Pirâmides, 2002.

MENDES, E. G. **O planejamento de serviços para indivíduos com necessidades educacionais especiais no Brasil**. Texto em elaboração para uso interno e exclusivo da disciplina "Educação Especial no Brasil". UFSCar, São Carlos, Abril de 2001.

MIRANDA, T. G.. **A educação especial no marco do currículo escolar**. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/~nepec/noesis1/theres.htm>.> 2003. Acessado em 20 de julho de 2003.

MIRANDA, A. A. B. et al. Formação de professores, inclusão e educação especial: a universidade em foco. In: **Resumos da 7ª Jornada de Educação Especial**. Marília: SP, Fundep, p.176, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MOURA M. C.; LODI A. C. & PEREIRA M. C. C. **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art. 1993.

MORAES, M.C.M. Uma possibilidade de escola para todos: A formação continuada de professores em educação especial. In: **Revista de Educação PUC-Campinas**, n.11, novembro/2001.

MORAIS, R. Q. Na prática docente a teoria se desmancha no ar: a resistência a teoria no espaço-escolar. **Revista do centro de Educação**, volume 29, nº. 1. Universidade Federal de Santa Maria, RS. In: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2004/01/r3.htm>> Acessado em 08 de dezembro de 2004.

MURAWSKI, W. W. e SWANSON, L. H. A Meta analisys of co-teaching research.: Where are the data? **Remedial an Special Education**. vol. 22, nº 5. Sep/Oct, 2001.

NORTHERN, J. L. & DOWNS, M. P. **Audição em crianças**. 3.ed. trad. Maria Lucia Maciel França Madeira et. al.. São Paulo: Manole, 1989.

NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, L. R. D. P.; GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. **Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação**. Rio de Janeiro: Vol. III. Série Questões Atuais em Educação, 1998.

NUNES, L. R. D. P., FERREIRA, J. R., & MENDES, E. G. **Relatório parcial de pesquisa**. CNPq-PRODISC, 2002.

OLSEN, M., CHALMERS, L., & HOOVER, J. (1997). Attitudes and attributes of general education teachers identified as effective inclusionists. **Remedial and Special Education**, n.º 18, January, 1997.

O'SHEA, D.J. & O'SHEA, L.J. What have we learned and where are we headed? Issues in collaboration and school reform. **Journal of Learning Disabilities**, n.º 30, p. 376-377, 1997.

PALOMINO, A. S. y GONZÁLEZ, J. A. T. (Coord) **Educación Especial I**. Madrid, Espanha: Pirámide, 2002.

PERDONCINI, G.. **Précis de psychologie et de rééducation infantiles**. tradução em Espanhol de José Gisbert Alós (Manual de Psicología y Reeducción) Paris: Flammarion. 1980.

PERRENOUD, P. Formação inicial dos professores e profissionalização. In: Philippe Perrenoud. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Don Quixote, pp. 135-154, 1993.

PERRENOULD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. Pesquisa Colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. **Reunião da 24ª ANPED**,

Caxambu, 2001. Disponível em <<http://www.anped.org.br/24/ts3.doc>> Acessado em 23 de junho de 2004.

PINTO, N. B. Formação Continuada: concepções e implicações na profissão docente. In: **Revista Educação em Movimento**. Curitiba: Champagnat – v.1 – n.1 – p.19 a 23 – jan./abril 2002.

POLLACK, D.. **Educational audiology for limited hearing infant**. Illinois: Charles C. Tomas Publ. 1970.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 12.ed. São Paulo: Cortez e autores associados, 1992

RIO DE JANEIRO. **The Volta Bureau**. Washington, 7, D.C., Estados Unidos da América do Norte, Centro Internacional de Informações sobre a Surdes. 1968.

RUIZ, M. J. C. & PEREJA, E. D. Las Adaptaciones curriculares como estratégias de atención a la diversidad. In: **Educacion Especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad**. Espanha: Ediciones Pirâmide, 2002.

SÁ, E. D. Verbete Adaptações Curriculares. Unicamp, 2002. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/nt/ta1.6.htm> > Acessado em 20 de julho de 2003.

SÁ, N. L. **Os estudos surdos**. 2004. Disponível em <http://www.feneis.com.br/Educacao/artigos_pesquisas/estudos_surdos.htm> Acessado em 20 de novembro de 2004.

SANDERS, D. A.. **Aural rehabilitation**. 2 ed. New Jersey: Prentice - Hall. 1971

SANTAROSA, L. C. e HEINDRICH, R. O. Formação de professores para inclusão educativa em curso a distância. IX Taller Internacional de Software Educativo TISE 2004. **Memórias TISE 2004**. In: <<http://www.tise.cl/archivos/tise2004/pp/24.pdf>> Acessado em 30 de novembro de 2004.

SANTOS, G. C. S. A formação docente e as possibilidades educacionais especiais discentes: limitações e possibilidades curriculares. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos, SP. UFSCar, 2003.

SÃO PAULO, (Estado). Secretaria da Educação. **Informações sobre o serviço de educação especial**. São Paulo: Mimeo. 1972

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. **Deliberação CCE nº.13/73**, publicada no D.O.E. de 11/08/1973

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Divisão de Supervisão Serviço de Educação Especial. **Projeto 02/SEE/DS - 1976 – Aperfeiçoamento de professores de deficientes auditivos para utilização de recursos técnicos específicos**. São Paulo. Mimeo. 1976.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE n.º 73/78**, publicada no D.O.E. de 23/06/1978

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **A educação do deficiente auditivo: escola, família e comunidade**. São Paulo. 1981.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Você e os problemas da linguagem**. São Paulo. 1982.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Serviço de Educação Especial. **Escolas que formaram professores de Educação Especial nível de 2º Grau a partir de 1972 e Ensino Superior a partir de 1973**. São Paulo. 1983.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Relatório de atividades do serviço de Educação Especial**. São Paulo. 1985.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Você e os problemas da audição**. São Paulo, 1986.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O deficiente auditivo entra na escola: elementos para um trabalho pedagógico**. São Paulo, 1986.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Posso entrar?... uma reflexão sobre o início da vida escolar**. São Paulo, 1986.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Psicologia, lar, escola**. São Paulo, 1986.

SÃO PAULO. (Estado). **Constituição do Estado de São Paulo**. Imprensa Oficial do Estado. S.A. – IMESP: São Paulo, 1988.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Indicação CEE n.º12/99**, publicada no D.O.E. de 14/12/1999.

SÃO PAULO, (Estado). Secretaria da Educação. **Deliberação CEE n.º 05/00**, publicada no D.O.E. de 05/01/2000.

SATO, C.; CARDOSO A. M.; TOLOCKA, R. E.. A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais nas escolas regulares: Receio ou Coragem? In **Pedagogia do movimento. Coletânea de Textos**. Venâncio, S.; Augusto, D.I.L.S. Campinas: Unicamp-FEF/DEM, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SMITH, SARAH T. **The roles and responsibilities of the special educator, the general educator, and the educational interpreter in the education of students who are deaf or hard of hearing (inclusive education, teachers).** The University Of Alabama Edd. Sep 1999.

SNELL, M. E.. **Instruction of student with severe disabilities.** New Jersey: Prentice. 1993

SOARES, M. A. L. A atuação do especialista em educação de surdos junto ao ensino regular. In: **Anais 12º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Conhecimento local e conhecimento universal:** Curitiba: PUC-PR, 2004. (Publicação em CD-Rom)

SOBALER, M. L. (et.al). **Diac - documento individual de adaptación curricular.** Espanha: 1995. Disponível em: <http://es.geocities.com/adaptaciones_curriculares> Acessado em 20 de julho de 2003.

SOUZA, M. R. **Que palavra que te falta? O que o surdo e a sua lingua(gem) de sinais têm a dizer à lingüística e à educação.** Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas. 1996.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W.. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TARTUCI, D. Alunos surdos na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimento. **Anais da 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Caxambu, ANPEd. 2002.

WEISS, M. P. e LOYD, J. Conditions for co-teaching: lessons from a case study. **Teacher Education and Special education.** nº1, vol. 26, 2003.

WOOLFOLK, A. E. Educational psychology Boston, 1993. Apud IVERSON, A. M. Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva. In: STAINBACK &

STAINBACK, **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

ZARALLO, Narciso Rodríguez. **Documento individual de adaptaciones curriculares**. Espanha: 1995. Disponível em: <<http://es.geocities.com/adaptacionescurriculares/formatos.htm>> Acessado em 20 de julho de 2003.

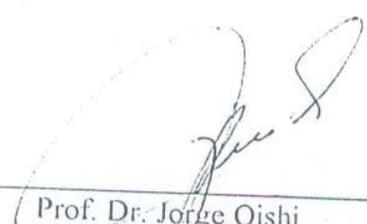
ANEXO 1 – PROTOCOLO DE APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ - REITORIA DE PÓS - GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENADORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar, registrado no CONEP/Conselho Nacional de Saúde, pelo ato de 18 de março de 1997, DELIBEROU aprovação o projeto com protocolo nº 040/2002 e título: "**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE CLASSE COMUM SOBRE ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA DEFICIENTES AUDITIVOS**" com orientação do Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

São Carlos, 12 de setembro de 2002.



Prof. Dr. Jorge Oishi
Presidente da Comissão de Ética

ANEXO 2 - QUESTIONARIO INVESTIGATIVO

I. Identifique-se

1. Nome: _____
2. Tempo de Magistério: _____ anos
3. Atua na Rede de Ensino: () Municipal () Estadual () Particular
4. Escola(s) em que trabalha: _____
5. Série que leciona: _____ Período: _____
6. Atua em outro nível de ensino? _____ Qual? _____
7. Telefone para contato: _____ Escola: _____

II. Formação

1. Nível Médio
() colegial () Normal () Habilitação Magistério () Outro: _____
2. Nível Superior
() Licenciatura Plena em Pedagogia () Licenciatura Pela em _____
() Licenciatura Curta em _____
3. Cursos
() Oferecidos pela Secretaria de Educação
() Oferecidos por Instituições Privadas
() Voltados para Educação Especial
() Especialização em _____

III. Vida escolar

1. Você já trabalhou em Classe com aluno surdo? () sim () não
2. Sua experiência com surdo é de:
() menos de 1 ano () entre 1 e 2 anos () mais de 3 anos
3. Você é responsável por qual (quais) componentes curriculares?
() Matemática () Ciências () História () Ed. Física
() Português () Ed. Artística () Geografia
4. Quais suas principais dificuldades com relação ao processo ensino e aprendizagem do aluno surdo em relação a:
- Comunicação:

- Interação com o grupo classe:

- Exposição dos conteúdos:

- Disciplina:

- Outros:

ANEXO 3 - FICHA INDIVIDUAL E ESTRATÉGIAS

Nome do aluno: Vera Idade: 10 anos Série: 4º. Período: manhã Profª. Ana Ano: fev/2003

1. Lingüística			
Escreve melhor que os colegas	Sempre	As vezes	Nunca
Inventa histórias, conta casos e piadas		X	
Gosta de jogos de palavras, rimas, poesias, trocadilhos		X	
Tem um bom vocabulário e sabe soletrar		X	
Gosta de ouvir histórias	X		
Utiliza-se de comunicação oral		X	
Utiliza-se de comunicação gestual	X		
2. Lógico-Matemático			
Pergunta sobre o funcionamento das coisas	Sempre	As vezes	Nunca
Resolve operações matemáticas de cabeça		X	
Gosta de resolver desafios matemáticos com cálculos		X	
Gosta de jogos (xadrez, damas, quebra-cabeças, charadas)		X	
Estabelece relações de causa e efeito com pensamentos abstratos		X	
Compara a solução de fatos do dia-a-dia com relações matemáticas		X	
3. Espacial			
Relata imagens visuais com clareza	Sempre	As vezes	Nunca
Demonstra maior interesse por leitura de figuras (mapa, cartaz, gráfico) do que de textos	X		
Gosta e tem mais habilidades que seus colegas com atividades artísticas	X		
Extrai fatos das figuras quando está lendo um livro ilustrado	X		
Faz rabiscos em livros didáticos, folhas e papéis variados descompromissadamente			X
4. Corporal Cinestésica			
Distingue-se dos colegas em um ou mais esportes	Sempre	As vezes	Nunca
Movimenta-se mesmo quando está sentado	X		
Tem necessidade de “pegar” tudo o que vê	X		
Demonstra habilidades em trabalhos com coordenação motora fina e manipulação tátil	X		
Tem uma maneira dramática de se expressar		X	
5. Musical			
Percebe a vibração ou som da música quando desafinado	Sempre	As vezes	Nunca
Gosta de tocar algum instrumento musical			X
Bate ritmicamente na carteira ou cadeira quando trabalha		X	
Reage favoravelmente quando percebe música		X	
Movimenta-se ritmicamente		X	
6. Interpessoal			
Gosta de estar em grupos	Sempre	As vezes	Nunca
Tem espírito de liderança	X		
Gosta de brincadeiras coletivas		X	
Gosta de ensinar informalmente outras crianças		X	
Tem dois ou mais amigos íntimos	X		
Mantém relacionamentos cordiais com os colegas	X		
7. Intrapessoal			
É independente	Sempre	As vezes	Nunca
Tem percepção de suas potencialidades e limites	X		
Prefere trabalhar sozinho do que com outras pessoas	X		X
Expressa com precisão seus sentimentos	X		
Tem uma auto-estima elevada	X		
Tem bom senso de direção	X		

Com base nas repostas que apontaram necessidades de estratégias de adaptações e arranjos necessárias ao aluno organize as diretrizes do trabalho:

OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS							
	recreio entrada /saída	português	matemática	ciências	história	geografia	ed. fisica	ed. artistica
1. Leitura	ABCH	ABCH	ABCE	ABCH	ABCDH	ABCDH	ABJ	ABDF
2. Escrita	A	ABCH	ABCFH	ABCH	ABCDH	ABCDH	ABDG	ABF
3. Raciocínio			ABCFH					
4. Operações			ABCF					
5. Auxílios visuais		H	H	H	H	H	H	H

Legenda de Estratégias Possíveis

(A) Assistência de colegas; (B) Assistência do professor comum; (C) Assistência do professor especial; (D) Atividade cooperativa em grupos; (E) aquisição e/ou confecção de material específico; (F) Uso de objetos/materiais manipuláveis; (G) Atividades de expressão corporal; (H) Auxílios visuais – vídeos, cartazes, gráficos, etc.; (I) Modificações no espaço físico da sala de aula; (J) Sinalização

Nome do aluno: Daniel Idade: 09 anos Série: 3ª. Período: manhã Prof. Regina Ano: fev/2003

1. Lingüística			
Escreve melhor que os colegas	Sempre	As vezes	Nunca
Inventa histórias, conta casos e piadas		X	
Gosta de jogos de palavras, rimas, poesias, trocadilhos		X	
Tem um bom vocabulário e sabe soletrar			X
Gosta de ouvir histórias	X		
Utiliza-se de comunicação oral	X		
Utiliza-se de comunicação gestual		X	
2. Lógico-Matemático			
Pergunta sobre o funcionamento das coisas	X		
Resolve operações matemáticas de cabeça		X	
Gosta de resolver desafios matemáticos com cálculos		X	
Gosta de jogos (xadrez, damas, quebra-cabeças, charadas)	X		
Estabelece relações de causa e efeito com pensamentos abstratos		X	
Compara a solução de fatos do dia-a-dia com relações matemáticas		X	
3. Espacial			
Relata imagens visuais com clareza	X		
Demonstra maior interesse por leitura de figuras (mapa, cartaz, gráfico) do que de textos	X		
Gosta e tem mais habilidades que seus colegas com atividades artísticas		X	
Extraí fatos das figuras quando está lendo um livro ilustrado	X		
Faz rabiscos em livros didáticos, folhas e papéis variados descompromissadamente			X
4. Corporal Cinestésica			
Distingue-se dos colegas em um ou mais esportes	X		
Movimenta-se mesmo quando está sentado	X		
Tem necessidade de “pegar” tudo o que vê	X		
Demonstra habilidades em trabalhos com coordenação motora fina e manipulação tátil	X		
Tem uma maneira dramática de se expressar	X		
5. Musical			
Percebe a vibração ou som da música quando desafinado		X	
Gosta de tocar algum instrumento musical		X	
Bate ritmicamente na carteira ou cadeira quando trabalha		X	
Reage favoravelmente quando percebe música	X		
Movimenta-se ritmicamente	X		
6. Interpessoal			
Gosta de estar em grupos	X		
Tem espírito de liderança	X		
Gosta de brincadeiras coletivas	X		
Gosta de ensinar informalmente outras crianças	X		
Tem dois ou mais amigos íntimos	X		
Mantém relacionamentos cordiais com os colegas	X		
7. Intrapessoal			
É independente	X		
Tem percepção de suas potencialidades e limites		X	
Prefere trabalhar sozinho do que com outras pessoas		X	
Expressa com precisão seus sentimentos	X		
Tem uma auto-estima elevada	X		
Tem bom senso de direção	X		

Com base nas repostas que apontaram necessidades de estratégias de adaptações e arranjos necessárias ao aluno organize as diretrizes do trabalho:

OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS							
	recreio entrada /saída	português	matemática	ciências	história	geografia	ed. física	ed. artística
1. Leitura		ABCGJ	BDEJ	BCDH	BCJ	BCHJ		
2. Escrita		ABCH	ABDF	ABCDH	ABD	ABDH		
3. Operações			ABDF					
4. Vocabulário		ABCHJ		ABCDHJ	ABCDHJ	ABCDHJ		
5. Limites		ABDJ	ABDJ	ABDJ	ABDJ	ABDJ		

Legenda de Estratégias Possíveis

(A) Assistência de colegas; (B) Assistência do professor comum; (C) Assistência do professor especial; (D) Atividade cooperativa em grupos; (E) aquisição e/ou confecção de material específico; (F) Uso de objetos/materiais manipuláveis; (G) Atividades de expressão corporal; (H) Auxílios visuais – vídeos, cartazes, gráficos, etc.; (I) Modificações no espaço físico da sala de aula; (J) Sinalização

Nome do aluno: Allan Idade: 08 anos Série: 2ª. Período: manhã Profª. Rosa Ano: fev/2003

1. Lingüística			
Escreve melhor que os colegas	Sempre	As vezes	Nunca
Inventa histórias, conta casos e piadas		X	
Gosta de jogos de palavras, rimas, poesias, trocadilhos		X	
Tem um bom vocabulário e sabe soletrar		X	
Gosta de ouvir histórias	X		
Utiliza-se de comunicação oral		X	
Utiliza-se de comunicação gestual	X		
2. Lógico-Matemático			
Pergunta sobre o funcionamento das coisas	X		
Resolve operações matemáticas de cabeça		X	
Gosta de resolver desafios matemáticos com cálculos		X	
Gosta de jogos (xadrez, damas, quebra-cabeças, charadas)		X	
Estabelece relações de causa e efeito com pensamentos abstratos			X
Compara a solução de fatos do dia-a-dia com relações matemáticas		X	
3. Espacial			
Relata imagens visuais com clareza	Sempre	As vezes	Nunca
Demonstra maior interesse por leitura de figuras (mapa, cartaz, gráfico) do que de textos		X	
Gosta e tem mais habilidades que seus colegas com atividades artísticas		X	
Extrai fatos das figuras quando está lendo um livro ilustrado		X	
Faz rabiscos em livros didáticos, folhas e papéis variados descompromissadamente		X	
4. Corporal Cinestésica			
Distingue-se dos colegas em um ou mais esportes	Sempre	As vezes	Nunca
Movimenta-se mesmo quando está sentado	X		
Tem necessidade de “pegar” tudo o que vê	X		
Demonstra habilidades em trabalhos com coordenação motora fina e manipulação tátil		X	
Tem uma maneira dramática de se expressar		X	
5. Musical			
Percebe a vibração ou som da música quando desafinado	Sempre	As vezes	Nunca
Gosta de tocar algum instrumento musical			X
Bate ritmicamente na carteira ou cadeira quando trabalha			X
Reage favoravelmente quando percebe música			X
Movimenta-se ritmicamente			X
6. Interpessoal			
Gosta de estar em grupos	Sempre	As vezes	Nunca
Tem espírito de liderança	X		
Gosta de brincadeiras coletivas	X		
Gosta de ensinar informalmente outras crianças		X	
Tem dois ou mais amigos íntimos	X		
Mantém relacionamentos cordiais com os colegas		X	
7. Intrapessoal			
É independente	Sempre	As vezes	Nunca
Tem percepção de suas potencialidades e limites		X	
Prefere trabalhar sozinho do que com outras pessoas		X	
Expressa com precisão seus sentimentos		X	
Tem uma auto-estima elevada		X	
Tem bom senso de direção	X		

Com base nas repostas que apontaram necessidades de estratégias de adaptações e arranjos necessárias ao aluno organize as diretrizes do trabalho:

OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS							
	recreio entrada /saída	português	matemática	ciências	história	geografia	ed. fisica	ed. artística
1. Vocabulário	CC	CF	DF	CH	C	CH		
2. Escrever frases	HH	C						
3. Operações	JJ		F					
4. Desafio c/ calculo			E					
5. Relação causa/efeito		H			H	H		

Legenda de Estratégias Possíveis

(A) Assistência de colegas; (B) Assistência do professor comum; (C) Assistência do professor especial; (D) Atividade cooperativa em grupos;
 (E) aquisição e/ou confecção de material específico; (F) Uso de objetos/materiais manipuláveis; (G) Atividades de expressão corporal; (H) Auxílios visuais – vídeos, cartazes, gráficos, etc.; (I) Modificações no espaço físico da sala de aula; (J) Sinalização

ANEXO 4 – PROTOCO FINAL DE ESTRATÉGIAS

Quadro 19: Proposta de Plano de Ação Individual de Estratégias ao Final do Ano de 2002

COMPONENTE CURRICULAR E ESPAÇO	ALUNO/ESTRATÉGIAS		
	Alan - 2002	Daniel - 2002	Vera - 2002
	<i>Objetivos: Lingüística, espacial, relação intrapessoal, raciocínio lógico-matemático, organização espacial.</i>	<i>Objetivos: disciplina, compreensão, dramatizações confecção de materiais e expressão.</i>	<i>Objetivos: Lingüística, relação intrapessoal. Musical.</i>
1. Recreio, entrada, saída	AB D	ABCD G J	A CD J
2. Português	CD	AB DE	A CD J
3. Matemática	D F	B EFGH	A CD J
4. Ciências	CD	AB D H J	A CD J
5. História	D	AB DE H	A CD J
6. Geografia	CD J	B EF HI	A CD J

Legenda:

- | | |
|---|---|
| (A) Assistência de colegas | (F) Uso de objetos/materiais manipuláveis |
| (B) Assistência do professor comum | (G) Atividades de expressão corporal |
| (C) Assistência do professor especial | (H) Auxílios visuais: vídeos, cartaz, gráficos, etc |
| (D) Atividade cooperativa em grupos | (I) Modificações no espaço físico da sala de aula |
| (E) Aquisição e/ou conf. de material específico | (J) Sinalização |

Quadro 20: Proposta de Plano de Ação Individual de Estratégias ao Início do Ano de 2003

COMPONENTE CURRICULAR E ESPAÇO	ALUNO/ESTRATÉGIAS		
	Allan - 2003	Daniel - 2003	Vera Lúcia - 2003
	<i>Objetivos: Lingüística, espacial, relação intrapessoal, ampliação de vocabulário, escrita de frases, operações matemáticas, desafios com cálculos, relação causa efeito com pensamento abstrato</i>	<i>Objetivos: Leitura, escrita, operações matemáticas, vocabulário, limites, compreensão de regras, expressão, confecção de materiais, dramatizações</i>	<i>Objetivos: Lingüística, musical, relação intrapessoal, leitura, escrita raciocínio, operações matemáticas, auxílios visuais.</i>
1. Recreio, entrada, saída			ABC H
2. Português	CD F H J	ABCDE GH J	ABCD H
3. Matemática	DEF	AB DEFGH J	ABCDEF H J
4. Ciências	CD H	ABCD H J	ABCD H J
5. História	CD H	ABCDE H J	ABCD H J
6. Geografia	CD H J	ABCD F HIJ	ABCD H

Legenda:

- | | |
|---|---|
| (A) Assistência de colegas | (F) Uso de objetos/materiais manipuláveis |
| (B) Assistência do professor comum | (G) Atividades de expressão corporal |
| (C) Assistência do professor especial | (H) Auxílios visuais: vídeos, cartaz, gráficos, etc |
| (D) Atividade cooperativa em grupos | (I) Modificações no espaço físico da sala de aula |
| (E) Aquisição e/ou conf. de material específico | (J) Sinalização |

ANEXO 5 – PROTOCOLO DE REGISTRO DOS EPISÓDIOS

ALUNO:	IDADE:	SÉRIE:	PERÍODO:	Número:
ÁREA CURRICULAR:		PROFESSORA:	PROFESSORA DE APOIO:	
PROTOCOLO DE REGISTROS DE EPISÓDIOS DE SALA DE AULA				
TEMA DA AULA:				
OBJETIVOS:				
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:				
Aula Inicial			Processo de Construção das Estratégias	
<i>Estratégias</i>			<i>Avaliação da estratégia inicial</i>	
<i>Materiais</i>			<i>Detecção das NEE</i>	
<i>Recursos</i>			<i>Análise das Possibilidades de modificação</i>	
<i>Tempo</i>			<i>Proposição da modificação</i>	
<i>Espaço Físico</i>				
Aula Replanejada			Análise Final da Aula Replanejada	
<i>Estratégias</i>			<i>Resultado</i>	
<i>Materiais</i>				
<i>Recursos</i>				
<i>Tempo</i>			<i>Avaliação</i>	
<i>Espaço Físico</i>				

ANEXO 6 - EXEMPLO DE REGISTRO NO DIÁRIO DE CAMPO

09/10/03 10ª Semana

Nesta semana as professoras assistiram as fitas com as atividades de um professor com meu auxílio. As notas e atividades foram as elas consideradas boas. As professoras pontuaram que as lutas foram de forma geral, apesar de:

- * Interagir com os colegas ou lerem a propicia compreensão da situação;
- * Compreender os conteúdos desenvolvidos com a classe;
- * Realizar as atividades propostas com menor auxílio que nas atividades anteriores;
- * Terminar as atividades no mesmo tempo que o demais lutas da classe.

Além dessa avaliação, a professora Rosa pediu o relatório digital completo e as listas para representar meses do ano, dias da semana e condições do clima e temperatura. Ela utilizou no momento de fazer o trabalho na lousa. Será providenciado para a próxima semana.

A professora Ana disse que não houve tempo para elaborar o arranjo para a atividade "Ciclo da água na natureza" de realizada na próxima semana. A proposta aqui é que seja feito trabalho com pequenos grupos com confecção de materiais para apresentar nessa semana seguinte sempre que a classe é indisciplinada para trabalho em grupo.

Aguardar a próxima semana!

BVE

ANEXO 7 - TABELA DE FREQUÊNCIA ABSOLUTA DE ESTRATÉGIAS

Tabela 3: Frequência Absoluta das Estratégias Utilizadas pelas Professoras nas Salas de Aula com Alunos Surdos

Código	Estratégia	Frequência Absoluta					
		Ana		Rosa		Regina	
		Abi	Abm	Abi	Abm	Abi	ABm
1	Atenção individualizada ao aluno surdo	3	6	1	6	1	7
2	Atividade ao ar livre	0	0	0	0	1	0
3	Conduzir o aluno à lousa para atividade	2	2	4	5	1	0
4	Confecção de material pelo aluno	1	2	0	0	2	4
5	Confecção ou apresentação de ilustrações	2	2	12	14	3	7
6	Dramatizações	0	0	1	1	1	2
7	Elaboração de vocabulário de apoio	0	0	2	2	0	0
8	Escrever na lousa	3	3	10	11	2	4
9	Estabelecer diálogo com o grupo classe	1	2	2	3	2	3
10	Explicação ou exposição oral do tema	7	7	8	10	1	0
11	Explicações em grupos pequenos	0	0	0	0	0	0
12	Introdução da música	0	0	1	1	0	0
13	Leitura oral	4	4	12	14	4	1
14	Modificação da estrutura da avaliação	1	1	0	0	0	0
15	Professor da sala de recursos como intérprete	0	0	3	5	0	0
16	Realização de atividades no caderno de classe	6	6	7	9	6	8
17	Realização de trabalhos em grupo	0	0	0	0	2	5
18	Reorganização do espaço físico	0	0	1	3	0	0
19	Soletração	0	0	1	0	0	0
20	Trabalhos em duplas	0	0	0	0	1	3
21	Utilização de gestos indicativos ou dos sinais padronizados da Libras	4	5	10	14	1	6
22	Utilização de material pedagógico para apoio	0	0	5	10	1	0
TOTAL		34	40	80	106	29	49

Abi = Frequência absoluta aula inicial // Abm = Frequência absoluta aula com modificação

ANEXO 8 – TABELA DE PROPORÇÃO DE ESTRATÉGIAS

Tabela 4: Proporção em porcentagem do uso das 22 estratégias observadas em cada uma das turmas das 3 professoras (Ana, Rosa e Regina) nas aulas iniciais e nas aulas modificadas após o replanejamento.

Estratégia	ANA		ROSA		REGINA	
	% Aula inicial	% Aula modificada	% Aula inicial	% Aula modificada	% Aula inicial	% Aula modificada
Atenção individualizada ao aluno surdo	9	15	1,5	5,5	3,5	14,5
Atividade ao ar livre	0	0	0	0	3,5	0
Conduzir o aluno à lousa para atividade	6	5	5	4,5	3,5	0
Confecção de material pelo aluno	3	5	0	0	7	8
Confecção ou apresentação de ilustrações	6	5	15	13	10	14,5
Dramatizações	0	0	10,5	1	3,5	4
Elaboração de vocabulário de apoio	0	0	2	1,5	0	0
Escrever na lousa	9	7,5	12	10,5	7	8
Estabelecer diálogo com o grupo classe	3	5	2	2,5	7	6
Explicação ou exposição oral do tema	20	17,5	10	9,5	3,5	0
Explicações em grupos pequenos	0	0	0	0	0	0
Introdução da música	0	0	1,5	1	0	0
Leitura oral	12	10	15	13	13,5	2
Modificação da estrutura da avaliação	3	2,5	0	0	0	0
Professor da sala de recursos como intérprete	0	0	4	4,5	0	0
Realização de atividades no caderno de classe	17	15	9	8,5	20,5	16,5
Realização de trabalhos em grupo	0	0	0	0	7	10
Reorganização do espaço físico	0	0	1,5	2,5	0	0
Soletração	0	0	1,5	0	0	0
Trabalhos em duplas	0	0	0	0	3,5	6
Utilização de gestos indicativos ou dos sinais padronizados da Libras	12	12	12	13	3,5	12,5
Utilização de material pedagógico para apoio	0	0	6,5	9,5	3,5	0