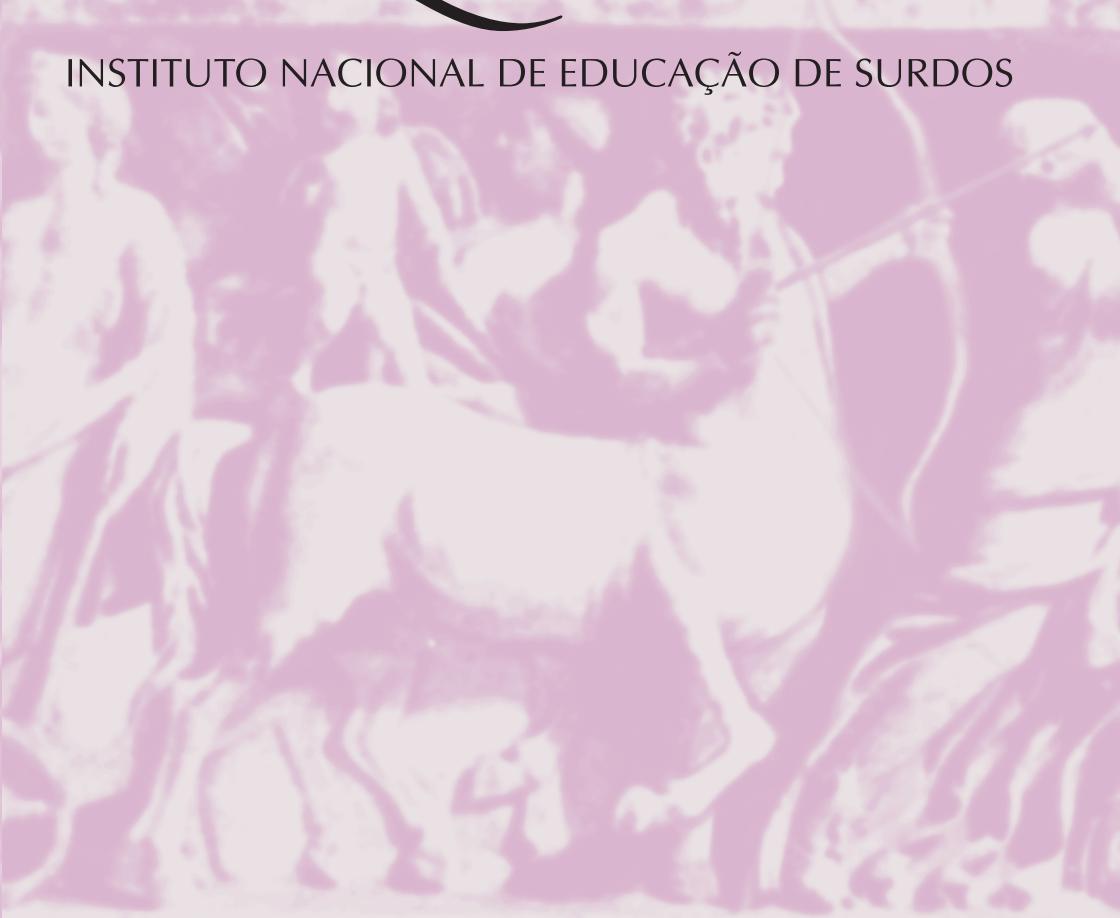


ARQUEIRO

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS





ARQUEIRO

19

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

Rua das Laranjeiras, nº 232/3º andar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil – CEP: 22240-001
Telefax: (0xx21) 2285-7284/2285-7546/2285-7597 ramal 111
E-mail: comissaoeditorial@ines.gov.br

ARQUEIRO

ISSN 1518-2495

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Fernando Haddad

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Cláudia Pereira Dutra

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Leila de Campos Dantas Maciel

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS
Alvanei dos Santos Viana

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Maria Inês Batista Barbosa Ramos

EDIÇÃO
Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES
Rio de Janeiro – Brasil

PROGRAMAÇÃO VISUAL
I Gráficos

IMPRESSÃO
Editora Progressiva

TIRAGEM
4.000 exemplares

ORGANIZADORA DESTA EDIÇÃO
Carmen Barbosa Capitoni

REVISÃO
Maria Margarida Simões

Arqueiro
vol.19, (jan/jun) Rio de Janeiro
INES, 2009

Semestral
ISSN 1518-2495
1 — Arqueiro — Instituto Nacional de Educação de Surdos

Sumário

Editorial	5
Avaliação da memória em crianças surdas utilizando o <i>Children's Memory Scale (CMS)</i> como paradigma-base Emmy Uehara, Carla Verônica Machado Marques, Carlo Emmanoel Tolla de Oliveira e Eloisa Saboya	7
Práticas de ensino: estratégias de ensino para escolares surdos – Oficina de Matemática Silene Pereira Madalena	14
As duas faces do processo de inclusão: um olhar para a rede pública de ensino no município de São Gonçalo Gabriella de Andrade Silva	21
Relato das mães de alunos do Instituto Cearense de Educação dos Surdos sobre o desenvolvimento educacional de seus filhos Dannytza Serra Gomes, Maria Neurielli Figueiredo Cardoso e Sandra Maria Farias Vasconcelos	31
Aconteceu	41
Normas para publicação na revista Arqueiro	42

Editorial

Embora, aparentemente, algum tema aqui presente, na revista Arqueiro 19, possa parecer deslocado do contexto educacional, melhor dizendo, da prática pedagógica propriamente dita, vale ressaltar que todos os artigos, ao revelarem a pesquisa de estratégias mais adequadas às pessoas surdas, nas mais diversas áreas do conhecimento, se articulam com a temática educacional na medida em que a escola, sobretudo considerando-se o atual panorama da inclusão, busca meios mais eficientes para a educação das pessoas surdas, os quais lhes possam garantir o desenvolvimento e a visibilidade de suas potencialidades. Portanto, os textos aqui apresentados se articulam entre si, pois que gravitam em torno da busca de melhores possibilidades de desenvolvimento dos surdos enquanto pessoas presentes e ativas em nossa sociedade. Garantir uma visibilidade social positiva às pessoas surdas só será possível se se deixar virem à tona suas potencialidades, o que é uma tarefa de todos nós. Assim, é necessário que a temática educacional se alargue, oportunizando uma escola onde a complexidade não seja um problema, mas um caminho a ser percorrido na direção de rumos mais favoráveis ao desenvolvimento das pessoas surdas.

Nesse sentido, o primeiro texto, **Avaliação da memória em crianças surdas utilizando o *Children's Memory Scale (CMS)* como paradigma-base**, traz um estudo realizado pelo NEUROLAB-INES e NCE-UFRJ, cujo objetivo é tornar disponível um instrumento adaptado especificamente para a população de crianças surdas, utilizando a Libras como via de comunicação, e, deste modo, viabilizar a construção de um instrumento de avaliação da memória da pessoa surda.

O segundo artigo, **Práticas de ensino: estratégias de ensino para escolares surdos**, diz respeito ao relato de uma bem-sucedida experiência pedagógica na área da matemática. Esse texto nos fala, especialmente, de como é possível, através da criação de estratégias mais adequadas, a escola transpor suas amarras, tornando a prática pedagógica mais atraente, criativa e sensível.

Já o terceiro artigo que aqui apresentamos — **As duas faces do processo de inclusão: um olhar para a rede pública de ensino no município de São Gonçalo** — concerne a um estudo realizado em escolas públicas do município de São Gonçalo (RJ), onde a autora objetiva relacionar a teoria e a prática do processo de inclusão, proporcionando, deste modo, uma reflexão sobre o cotidiano escolar inclusivo com o projeto político-pedagógico da escola. Aponta o estudo para os pontos de desacordo entre teoria e prática, mas também mostra os esforços de escolas e professores na busca de caminhos mais adequados ao processo de inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais.

O quarto e último artigo deste número da revista Arqueiro, **Relato das mães de alunos do Instituto Cearense de Educação de Surdos sobre o desenvolvimento educacional de seus filhos**, através da técnica do relato oral, torna inteligíveis os

anseios, medos, preocupações das mães de alunos surdos. Sobretudo, mostra a importância da interação família-escola, em que a participação dos pais dos alunos se constitui como essencial.

E, finalmente, na seção **Aconteceu**, ressaltamos, mais uma vez, o trabalho do Núcleo de Orientação à Saúde do Surdo (NOSS/INES), que desta vez promoveu em julho p.p. o I Curso de Capacitação de Agente Multiplicador em Saúde Sexual e Reprodutiva para os Assistentes Educacionais do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAP/INES).

Como sempre, a revista Arqueiro tenta oportunizar ao nosso leitor momentos de reflexão acerca da educação de surdos. Esperamos, portanto, que vocês tenham uma prazerosa e proveitosa leitura.

Carmen Barbosa Capitoni

Avaliação da memória em crianças surdas utilizando o *Children's Memory Scale* (CMS) como paradigma-base

Emmy Uebara¹, Carla Verônica Machado Marques²,
Carlo Emmanoel Tolla de Oliveira³ e Eloisa Saboya⁴

Resumo

O presente estudo visa construir um novo instrumento para a avaliação da memória utilizando o teste importado *Children's Memory Scale* (CMS) como paradigma-base. Esta construção tem como objetivo tornar disponível um instrumento adaptado especificamente para a população de crianças surdas, utilizando a língua brasileira de sinais (Libras) como via de comunicação. A amostra será composta por quarenta crianças surdas na faixa etária entre sete e doze anos, estudantes do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Os resultados serão coletados no Laboratório de Neuropsicologia Cognitiva e Neurociências (NEUROLAB-INES) e analisados no NeuroLog REDE, no Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Palavras-Chave: Adaptação. Acessibilidade. Memória. Neuropsicologia. Surdez.

1 - Introdução

A partir da literatura e da prática de profissionais de psicologia, percebe-se uma grande problemática em torno da utilização e aplicação de testes psicológicos, neuropsicológicos e psicolinguísticos no Brasil. Infelizmente, existem poucos testes validados e normatizados disponíveis no mercado para a prática clínica, especialmente para a população escolar surda. Este fato acaba inviabilizando a avaliação das funções cognitivas nessas crianças.

¹Psicóloga (UFRJ/RJ), Mestranda em Psicologia Clínica (PUC-RIO/RJ) e Pesquisadora do Laboratório de Neuropsicologia Cognitiva e Neurociências (NEUROLAB — INES). E-mail: emmy.uebara@gmail.com

²Mestre em Antropologia (UFRJ/RJ), Professora do INES e da Faculdade de Medicina-Fonoaudiologia (UFRJ/RJ), Coordenadora do Laboratório de Neuropsicologia Cognitiva e Neurociências (NEUROLAB-INES). E-mail: abrapacarla@botmail.com

³Doutor em Ciência da Computação, Universidade de Londres, Coordenador do projeto LABASE (NCE-UFRJ). E-mail: Carlo@nce.ufrj.br

⁴Doutora em Saúde Mental (UFRJ/RJ), Supervisora do Laboratório de Neuropsicologia Cognitiva e Neurociências (NEUROLAB-INES). E-mail: elosaboya@ig.com

Entende-se por surdo o indivíduo que possui uma audição não funcional para todos os sons e ruídos do ambiente, impedindo-o de adquirir, naturalmente, a língua oral/auditiva e compreender a fala através do ouvido (SÁ, 2006; SASSAKI, 2003). Para compensar tal função, foi criada a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida em abril de 2002, como um meio de comunicação gestual-visual, utilizando movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão (CUPERTINO, 2004).

A Língua de sinais deixa de ser apenas um sistema linguístico, para ser um elemento da constituição do sujeito surdo, ajudando-o a adquirir uma identidade, uma cultura e uma língua. A partir das relações sociais com a comunidade surda, o indivíduo tem a possibilidade de traçar uma representação de si próprio e do mundo (DIZEU; CAPORALI, 2005).

Devido à relevância dada não só à Libras, mas a toda a comunidade surda, algumas perguntas vêm à tona. Por que crianças surdas ainda encontram-se à margem da prática neuropsicológica? Por que não construir instrumentos adequados e adaptados para tal comunidade? Por que não levar saúde e acessibilidade para a população surda? Mediante tais reflexões, surgiu a ideia da construção de um teste neuropsicológico que visasse avaliar a memória da criança surda. Para construção desse novo instrumento, utilizou-se o teste importado *Children's Memory Scale* (CMS) como paradigma-base no desenvolvimento de um teste adaptado especificamente para esta população.

2 - Objetivos

O objetivo deste estudo é construir uma nova ferramenta para a avaliação da memória, utilizando como norteador o teste importado *Children's Memory Scale* (CMS). Essa adaptação será computadorizada, tornando disponível um instrumento adequado à população de crianças surdas que utilizam a língua brasileira de sinais (Libras) como via de comunicação.

O novo instrumento será constituído por dois módulos: um de tarefas para a avaliação da memória da criança, e outro, de coleta de dados para a interpretação dos resultados e melhor entendimento dessa função cognitiva na população infantil surda.

3 - Cognição, linguagem e memória na surdez

Para o melhor entendimento do cérebro humano, é preciso pensá-lo como um todo, uma circuitaria onde todas as funções cognitivas estão relacionadas direta ou indiretamente.

No que diz respeito à população surda, não há como falar em cognição sem

mencionar o fato da particularidade de sua linguagem, que pode ser entendida como o primeiro canal de interação do sujeito com o mundo, como o meio de comunicação que é mais desenvolvido nos humanos que em outras espécies (FUENTES, 2008). Também pode ser pensada como a capacidade de transformar ideias em palavras, gestos, sinais, possibilitando a comunicação com o outro.

A partir dela, novas combinações de ideias acabam surgindo, o que facilita a organização da experiência sensorial do indivíduo. Por meio dela, podemos expressar nossa identidade, pensamentos, sentimentos e expectativas (KANDEL; SCHWARTZ; JESSEL, 1997).

No que diz respeito às crianças surdas, é necessário que a família, juntamente com a escola, faça um trabalho para impedir um atraso de linguagem, com intuito de evitar e minimizar possíveis prejuízos em seu desenvolvimento cognitivo (SIXEL, 1999).

Entender a relação entre memória e surdez é algo bem delicado, pois não temos como afirmar se o comprometimento mnemônico se dá devido à audição não funcional, dano secundário ou por alguma lesão, patologia, dano primário.

A memória é uma das mais importantes funções cognitivas, pois é através dela que formamos a base para o processo de aprendizagem. De acordo com Bear, Connors e Paradiso (2002), o aprendizado pode ser visto como um processo de aquisição de novas informações, enquanto a memória, como a consolidação e retenção desse conhecimento adquirido. Contudo, a memória não é um armazenador unitário; existem vários sistemas de memória, cada qual com sua especificidade, tempo de duração e conteúdo.

Os processos de memória compreendem um conjunto de habilidades mediadas por diferentes módulos do sistema nervoso que funcionam de forma independente, porém, cooperativa (XAVIER, 1993; 1996). Assim, como as unidades de processamento influenciam-se umas às outras, acabam por processar concomitantemente as informações.

Segundo Pickering (2006), existem algumas variáveis que podem influenciar o desenvolvimento cognitivo e da memória na surdez, tais como grau de perda auditiva, idade de início da surdez, ambiente familiar (pais ouvintes ou surdos), primeira língua (falada ou sinais) e tipo de educação (oralismo, comunicação total ou bilinguismo). Esses fatores interagem entre si, criando uma complexidade e singularidade em cada indivíduo com surdez.

A partir da revisão da literatura, observou-se que são poucos os estudos que examinaram a memória em crianças com surdez (ALLOWAY; GATHERCOLE; ADAMS; WILLS, 2005. WILSON; EMMOREY, 1997. WILSON; BETTGER; NICULAE; KLIMA, 1997). Como qualquer outra população, essa também necessita de auxílio, não necessariamente ligado à surdez propriamente dita, mas em todos os processos cognitivos.

4 - *Children's Memory Scale* como paradigma-base

Para avaliarmos a memória na população surda, foi escolhido o teste *Children's Memory Scale* (CMS) como paradigma-base na construção de uma nova ferramenta adaptada especificamente a essa população.

O *Children's Memory Scale* (CMS) foi idealizado por Morris J. Cohen, em 1997, para auxiliar na avaliação da aprendizagem e do funcionamento da memória, em crianças na faixa etária de cinco a dezesseis anos de idade (COHEN, 1997).

Cohen idealizou o CMS com o intuito de construir um instrumento consistente com um modelo teórico de aprendizagem e memória que fosse sensível às mudanças do desenvolvimento da aprendizagem e memória infantil. Além disso, a escala tem o objetivo de avaliar a relação entre memória, inteligência e utilização de tarefas clínicas e educacionais, visando o desenvolvimento de um instrumento padronizado que pudesse abarcar todos esses pontos observados anteriormente.

A escolha do CMS deveu-se aos inúmeros estudos e pesquisas que fizeram uso desse instrumento em crianças com as mais diversas patologias e comprometimentos, como epilepsia, traumatismo crânio-encefálico, esquizofrenia, síndromes do espectro autista, leucemia, amnésia infantil, entre outros, mostrando ser uma bateria completa e que abarca variáveis relevantes para o melhor entendimento dessas funções. (GONZALEZ, 2007. SEIDMAN et al, 2006. SPIEGLER et al, 2004; 2006. ALEXANDERA; MAYFIELD, 2005. HAWLEY, 2005. LEE et al, 2005. SALMOND et al, 2005. GUILLERY-GIRAND; MARTINS; PARISOT-CARBUCCIA; EUSTACHE, 2004. SMITH; ELLIOT; LACH, 2002). Além disso, o CMS mostrou ser uma ferramenta amigável e visualmente atrativa, viabilizando uma maior identificação e *rapport* positivo da população surda.

O CMS é uma bateria composta de nove subtestes (seis principais e três suplementares), que podem ser divididos em três áreas: auditivo-verbal, visual-não verbal e atenção-concentração. A bateria principal pode ser administrada em 30 a 35 minutos e a suplementar, em 10 a 15 minutos. Sua aplicação é constituída por dois momentos: um que avalia a memória imediata (curto prazo) e outro, 30 minutos depois, que avalia a memória tardia (longo prazo). Essa comparação fornece dados relativos à habilidade da criança em reter uma informação ao longo do tempo, avaliando seu grau de aprendizado.

Para uma melhor mensuração do desempenho da criança, o CMS fornece oito índices: imediato verbal, tardio verbal, tardio de reconhecimento, imediato visual, tardio visual, atenção-concentração, aprendizado e memória geral. Desta maneira, através da comparação do desempenho nos índices, podemos ter uma visão mais minuciosa do aprendizado e memória da criança.

5 - Adaptação e acessibilidade para crianças surdas

Segundo a legislação brasileira (Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000), acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Contudo, não há como falar em acessibilidade sem mencionar a inclusão social, pois são conceitos com limites muito tênues. Enquanto a primeira está voltada para o acesso a algo, a segunda refere-se à adaptação para a inclusão do sujeito. Entende-se por inclusão social o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais que simultaneamente se preparam para assumir seus papéis na sociedade (SASSAKI, 2003).

Portanto, nada mais justo que construir uma ferramenta adaptada à população infantil surda, oferecendo-lhe condições favoráveis a sua utilização, de acordo com as características particulares desse grupo social.

Para tal adaptação, dividimos a construção desse novo teste em algumas etapas:

1) Tradução e adaptação transcultural do CMS. O teste foi traduzido da língua inglesa para a portuguesa por uma tradutora da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro e posteriormente retraduzido por um cidadão de dupla nacionalidade (brasileiro e norte-americano). Paralelamente à tradução, foram realizados estudos para a melhor adaptação cultural das instruções e das tarefas do teste;

2a) Treinamento do intérprete e instrutor surdo e b) Adaptação para Libras. Nesta etapa, o psicólogo responsável encaminha as instruções de aplicação do teste ao intérprete e este dirige as informações ao instrutor surdo. Esse processo ocorre como uma maneira de tornar as instruções mais fidedignas e adequadas ao linguajar das crianças surdas;

3) Primeira aplicação do teste em crianças surdas;

4) Modificações a partir dessa primeira aplicação: as instruções são aplicadas nas crianças surdas com o intuito de evidenciar alguma falha, para que futuras alterações possam ser feitas;

5) Filmagem das instruções em libras. Realizada a aplicação do teste e modificações da mesma, filmagens serão feitas na Faculdade de Letras da UFRJ com profissionais surdos;

6) Computadorização do novo instrumento. A partir da aplicação do teste e respectiva filmagem, as instruções e vídeos são passados para os programadores do Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ, os quais construirão uma ferramenta nova e adaptada para tal população, com *layout* amigável e acessível a essas crianças;

7) Metodologia: aplicação do CMS em crianças surdas.

A descrição da metodologia de pesquisa utilizada em todos os artigos que envolvem experimentos, desenvolvidos no NEUROLAB-INES (participantes, instrumentos e procedimentos) está apresentado no primeiro artigo desta publicação.

6 - Considerações finais

A partir deste primeiro estudo, poder-se-á verificar a necessidade da adaptação de outros testes que avaliem outras funções cognitivas nessa população, que até então se encontrava à margem desse tipo de cuidado e atendimento.

A construção de um novo teste, a partir da adaptação do CMS, possibilitará a elaboração de um instrumento melhor adaptado a essa população, levando em conta suas particularidades, oferecendo-lhe uma ferramenta mais completa.

Espera-se que essa iniciativa seja a primeira de muitas outras formas de acesso e inclusão desses sujeitos, no Brasil.

Referências bibliográficas

BEAR, M. F.; CONNORS, B.W.; PARADISO, M. A. *Neurociências: desvendando o sistema nervoso*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARNEIRO, Lígia Lorandi Ferreira. Surdez: perdas e ganhos. *Ciências & Cognição*, ano 02, v. 6, p. 142-144, nov. 2005.

CATTANI, A.; CLIBBENS, J. Atypical lateralization of memory of location: effects of deafness and sign language use. *Brain Cogn*, 58, 226-239, 2005.

COHEN, M. J. *Children's Memory Scale*. San Antonio: The Psychological Corporation — Harcourt Brace & Company, 1997.

CUPERTINO, Sônia de Jesus. *Surdez, linguagem e aprendizagem*. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídia e Deficiência) - Curso de Pós-Graduação em Comunicação. Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

DIZEU, Liliane Correia Toscano; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. Educ. Soc. Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005

FUENTES, D. et al. *Neuropsicologia: teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSÉ, T. M. *Fundamentos da neurociência e do comportamento*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1997.

LOMBROSO, Paul. Aprendizado e memória. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. 26(3), p. 207-10, 2004.

PICKERING, Susan J. (Ed.). *Working memory and education*. Academic Press, 2006.

SÁ, Nídia Limeira. *Os estudos surdos: cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR, 2003.

_____. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SIXEL, Aliny Lamoglia de Carvalho. *Linguagem e surdez: um enfoque contextualista*. 1999. Dissertação (mestrado em Psicologia Clínica) — Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; ALVES, João Bosco da Mota. A acessibilidade à informação no espaço digital. *Revista Ciência da Informação*, Brasília, v. 31, n.3, set.-dez., 2002.

XAVIER, G. F. A modularidade da memória e o sistema nervoso. *Psicologia USP*, São Paulo, 4 (1/2), p. 61-115, 1993.

_____. Memória: correlatos anátomo-funcionais. In: NITRINI R.; CARAMELLI, P.; MANSUR, L. L. (Ed.). *Neuropsicologia: das bases anatômicas à reabilitação*. São Paulo: Clínica Neurológica do Hospital das Clínicas FMUSP; p.107-29, 1996.

Práticas de ensino: estratégias de ensino para escolares surdos

Oficina de Matemática

Silene Pereira Madalena¹

Resumo

Como vencer o desafio de tornar o ensino escolar atraente para o nosso aluno? Como fazer para que os alunos surdos tenham uma rede de relações numéricas? É possível uma prática pedagógica em que o saber social se aproxime do saber pedagógico? Esta é a proposta da Oficina de Matemática: espaço de construção de saberes matemáticos para alunos e professores.

Palavras-Chave: Educação matemática. Surdez e matemática. Projetos pedagógicos e educação de surdos.

1 – Introdução

Para nós, professores de sala de aula, é muito difícil falar sobre o que fazemos e como fazemos, pois isso exige de nós um outro olhar, um olhar de fora. Este afastamento da rotina diária do fazer pedagógico implica um exercício ao qual não fomos acostumados. Nesses momentos temos que vestir também o papel de professor pesquisador da nossa prática pedagógica (como nos ensinou uma querida professora chamada Alice Freire).

Acredito que, ainda, a grande maioria dos professores foi educada por meio de uma metodologia tradicional de ensino, em que ao professor cabe ensinar e ao aluno, memorizar e repetir, sem muito questionar. Em nossos cursos de formação, o ensino também não foi muito diferente, e, quando nos damos conta, estamos reproduzindo,



¹ Professora do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos -CAP/INES.

com nossos alunos, os modelos vividos, em que o importante era aprender a ler, escrever e, especificamente falando do ensino de matemática, calcular. Há um descolamento entre o saber social e o saber escolar, dentro de uma visão tradicional de ensino.

No processo de ensino-aprendizagem de sujeitos surdos, há uma enorme preocupação com o ensino de língua portuguesa, e a matemática fica restrita, muitas vezes, ao ensino das quatro operações.

No entanto, é importante ressaltar que aplicamos conceitos matemáticos em nossa rotina com tanta frequência, que já nem nos damos conta da quantidade de cálculos diários realizados e dos saberes que estão em jogo quando, por exemplo, entramos em um supermercado para fazer compras.

E como se dá essa rotina para os nossos alunos surdos?

Considerando que “a matemática tem um valor formativo, que ajuda a estruturar todo o pensamento e a agilizar o raciocínio dedutivo; e que também é uma ferramenta que serve para a atuação diária e para muitas tarefas específicas de quase todas as atividades laboriais” (PARRA, C.; SAIZ, I., 1996, p. 15), criamos a Oficina de Matemática, para as turmas de 1.^a a 4.^a séries do Colégio de Aplicação do INES (CAP/INES), buscando diminuir o distanciamento entre a nossa formação, o mundo atual e o aluno que queremos formar.

2 – Objetivos da Oficina de Matemática

Nosso objetivo principal é instrumentalizar melhor o professor de sala de aula, que diariamente precisa trabalhar os conteúdos de língua portuguesa, estudos sociais e ciências, além da matemática. É uma tarefa complexa para o professor-regente ser especialista em todas as matérias, e é função da escola encontrar caminhos para que esse professor se mantenha atualizado e possa dispor de um espaço de discussão e reflexão sobre a prática de sala de aula. Assim, além dos atendimentos aos alunos, com a presença do professor, em nossas oficinas também temos encontros periódicos com os professores agrupados por série.

O trabalho que desenvolvemos é, portanto, um trabalho coletivo, construído a partir das necessidades dos alunos, que precisam de nossos andaimes para avançar, e das observações e reflexões que nós, professores, trocamos em reuniões de estudo e de planejamento.

3 – A Prática da Oficina de Matemática

Em nosso trabalho, colocamos em prática o que propõe o Projeto Político-Pedagógico do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), quando afirma que professores e alunos interagem em um contexto de ação, neste caso, a sala de aula. Assim, o conhecimento é entendido como sendo construído através da interação por aprendizes e pares mais competentes (o professor ou outros aprendizes) no esforço conjunto de resolução de tarefas, explorando o nível real em que o aluno

está e o seu nível em potencial para aprender (VIGOTSKY, 1994). Por isso o processo de interação em sala de aula tem que ser entendido em toda a sua complexidade, envolvendo dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das perspectivas diferentes dos participantes e o controle da interação por parte dos mesmos até que o conhecimento seja compartilhado (EDWARD; MERCER, 1987; 1).

Atualmente, duas professoras desenvolvem o trabalho da Oficina de Matemática: Silene Madalena (1.^a a 3.^a séries) e Maria Dolores (4.^a série).

De acordo com a referida Proposta Político-Pedagógica de nossa Escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), trabalhamos a matemática abrangendo os seguintes blocos de conteúdo:

- números e sistema de numeração;
- operações;
- grandezas e medidas;
- espaço e forma;
- tratamento da informação.

No CAP/INES, os alunos estão agrupados por série, com conteúdos e objetivos traçados para cada uma delas, mas, nas atividades da Oficina de Matemática, não ficamos restritos a reforçar apenas o que é trabalhado em sala pelo professor de turma, nem a recuperar alunos com dificuldades. Muitas vezes, nas aulas da Oficina, os alunos dão respostas além das esperadas pelo professor, e os próprios alunos se surpreendem com seus acertos. Nossas atividades trabalham a memória, a atenção, a cooperação, a iniciativa e o raciocínio lógico, o que acaba refletindo-se de forma positiva em sala de aula. Nossa proposta vai além do que cabe a cada série, sem perder de vista seus objetivos específicos.

O professor acompanha a sua turma nos atendimentos feitos pela Oficina de Matemática. A ele cabe a tabulação dos objetivos atingidos por cada um. Combinamos uma tabela de dupla entrada com os nomes dos alunos, a data de cada atendimento e o objetivo proposto para aquele encontro. Essa tabulação permite verificar, ao longo do tempo, se estamos alternando atividades de todos os conteúdos da matemática e como os alunos estão evoluindo, o que nos permite, simultaneamente, avaliar os alunos e a proposta de trabalho.

Segundo os Parâmetros Curriculares, a vitalidade da matemática deve-se também ao fato de que, apesar de seu caráter abstrato, seus conceitos e resultados têm origem no mundo real. O ponto de partida da atividade matemática não é a definição, mas o problema. No processo de ensino e aprendizagem, conceitos, ideias e métodos matemáticos devem ser abordados mediante a exploração de problemas, ou seja, de situações em que os alunos precisem desenvolver algum tipo de estratégia para resolvê-las, considerando que um

conhecimento só é pleno se for mobilizado em situações diferentes daquelas que serviram para lhe dar origem.

Desse modo, trabalhamos por projetos, sendo os temas propostos pelo grupo de professores e/ou pela Oficina de Matemática. E esses projetos partem do conhecimento de mundo que cada aluno traz sobre um determinado assunto, visando à ampliação desses conhecimentos e à aquisição de outros.

Anualmente, nos meses de maio e junho abrimos o bloco de grandezas e medidas com diversas atividades, que têm como objetivo principal trabalhar o sistema monetário e as unidades de medida convencionais, e os professores também fazem um levantamento interdisciplinar do que será trabalhado. Nossa proposta é realizar uma festa junina para as turmas de 1.^a a 4.^a séries em que a moeda a ser utilizada é a reprodução fiel das notas de real, em tamanho menor. Estas notas são guardadas em carteiras feitas com dobradura, explorando também as formas geométricas.

Na preparação da festa junina deste ano, por exemplo, confeccionamos receitas, aplicando o que foi aprendido sobre dobro, metade, quilo e litro. Enfeitamos o espaço, medindo comprimento, largura, e calculando a quantidade necessária de bandeirinhas, já que em um metro cabem apenas cinco. Elaboramos tabelas com enquetes sobre os doces e as brincadeiras típicas preferidas. Fizemos compras em supermercados, utilizando a nota fiscal como texto e comparamos os preços, estabelecendo diversas relações entre os produtos.

No dia da festa, os alunos se revezaram no caixa, vendendo as fichas das brincadeiras e das comidas, e vivenciaram situações que puderam, posteriormente, ser aproveitadas em sala de aula. Assim, os cálculos empregados para solucionar cada uma das questões levantadas foram os problemas trabalhados pelo professor-regente naquele período. É muito importante para os nossos alunos experimentar a riqueza de possibilidades que um projeto como este gera. Quando as dúvidas surgem com relação a um problema proposto, nos reportamos a situações que todos viveram, e as dificuldades decorrentes da comunicação diminuem, além de ser um momento de alegria e prazer participar uma festa tão planejada no espaço escolar.

Outro exemplo de projeto é *O tempo não para*, que tem envolvido as turmas de 1.^a a 3.^a séries. Dentre as estratégias utilizadas destacamos as seguintes:

- observar diferentes relógios;
- conversar sobre as unidades de medida de tempo: hora, minuto, segundo, dia, semana, mês, ano, etc., e as relações existentes entre elas;
- confeccionar relógios e ampulhetas;

- organizar linhas de tempo;
- montar tabelas para que as crianças registrem os horários de sua rotina semanal;
- observar relógios de sol e aprender sobre seu funcionamento.

As atividades listadas têm por objetivo ampliar o campo conceitual de tempo para que, dentro das possibilidades de cada aluno, eles possam ir construindo e aprofundando essas noções.

Sabemos que o trabalho com surdos apresenta um grau maior de dificuldade porque, paralelamente, há o desenvolvimento da língua brasileira de sinais (Libras) e do conceito que queremos trabalhar. A Libras é a língua de instrução de nossos alunos, mas a grande maioria só a adquire após a entrada na escola.

Então, para vencermos o desafio de trabalhar com sujeitos surdos com aquisição tardia de língua, utilizamos diferentes materiais como recurso para contagem, além de materiais estruturados e muitos, muitos jogos. Nosso espaço de trabalho é colorido, o que torna este ambiente atraente para eles, especialmente considerando que nossos alunos surdos têm como principal canal de aprendizagem a visão. Dessa forma, caixas de ovos, tampinhas, dados, cartas de baralho, relógios, ampulhetas, cédulas e moedas antigas, caixas de sapato, canudos, palitos de sorvete, fita métrica e balança, por exemplo, ocupam a mesma importância em nosso espaço de trabalho que lápis e papel.

Temos observado que nossos alunos aprendem a contar, contando; e a somar e a subtrair, somando e subtraindo. Assim, sempre no início do ano letivo, propomos diferentes atividades em que contar, somar e subtrair sejam atividades necessárias para a participação num determinado jogo. Isto ocorre tanto para os alunos de 1.^a como para os de 4.^a série. Nestes casos, o que se modifica é o universo quantitativo trabalhado, podendo aumentar significativamente o grau de dificuldade de um determinado jogo.

Rodar dados e trocar os pontos obtidos por tampinhas ou para determinar quantas casas avançar no tabuleiro pode representar um desafio interessante. As crianças executam sucessivas adições em uma só partida, seja para deslocar o seu pino, para contar quantas casas ainda restam ou para conferir a jogada do seu companheiro. Dessa forma, o jogo pode ser um disparador de um determinado conteúdo ou possibilitar a aplicação de algo que elas já sabem e conferir destreza em cálculos executados mentalmente.

O jogo estabelece relações entre os parceiros, e estrutura o grupo. A criança aprende a respeitar a ordem até chegar sua vez de jogar, descobre o estímulo, desenvolve a paciência, o domínio de si própria. Habitua-se a aceitar regras, conhecê-las, respeitá-las, poder explicá-las a outros, a levar em consideração a existência destes outros, a tomar cuidado com o material, a correr riscos, a aceitar um eventual fracasso [...]. (CERQUETTI, 1997)

Trabalhar contagem e sistema de numeração através de bingos com diferentes graus de dificuldade (bingo do sucessor, do antecessor, do mais cinco, etc.), de rodas de contagem, da construção de tabelas numéricas, de linhas de tempo, do uso do calendário, da quantidade de elementos acumulados a cada semana para formar uma coleção, são atividades rotineiras nas oficinas, que também se estendem para o fazer matemático da sala de aula.

Muitas vezes um jogo vivido por todos é utilizado pelo professor-regente como referência em exercícios sistematizados na sala.

Há uma articulação entre o conteúdo a ser vencido por cada série, o universo quantitativo que cada grupo já domina e o que é vivido nas oficinas. O desafio que cada atividade apresenta é cuidadosamente dosado para tornar interessante o que está sendo vivido pelo grupo de alunos nas situações de jogo, alternando momentos em que o aluno pensa sozinho e propõe uma resposta, com outras em que cabe a uma dupla ou equipe responder.

Em nosso espaço de trabalho valorizamos o como e o porquê de uma determinada resposta, e não apenas o acerto. O exercício de pensar no que foi feito e no processo vivido por cada aluno para alcançar uma determinada resposta auxilia o professor na escolha do que ele irá propor a seguir e na maneira como um determinado conteúdo irá ser trabalhado. O erro também é visto por nós como parte do processo e como indicador da lógica empregada por um determinado aluno ou grupo de alunos. Acreditamos na construção dos conhecimentos e observamos que, na medida em que os alunos são desafiados, eles arriscam mais e vão se sentindo mais confiantes.

Segundo Verônica Edwards, uma pesquisadora chilena que trabalhou em pesquisa etnográfica na escola, forma é conteúdo, e isso fala sobre o que acreditamos e praticamos na Oficina.

O conhecimento que se transmite no ensino possui uma forma determinada que vai sendo modelada na apresentação do conteúdo. O conteúdo não é independente da forma sob a qual é apresentado. A forma possui significados que são acrescentados ao conteúdo, produzindo uma síntese, um novo conteúdo. A lógica da interação, a maneira como o docente interage com o saber e gera situações para que o aluno interaja com o saber, reflete-se de maneira decisiva em qual vai ser a conceitualização do conteúdo que a escola realmente está comunicando. (Apostila do Centro de Estudos da Escola da Vila)

4 – Considerações finais

É possível, na escola, administrar o tempo de maneira diferente da habitual quando se acredita que os jogos e a forma como propomos o trabalho de matemática trazem muitos ganhos para nossos alunos. O importante é estabelecer uma ordem de prioridade nos conteúdos a serem trabalhados, acreditar no potencial

deles e na construção de conhecimentos, sabendo que o professor tem um papel fundamental neste processo.

Parece que, pelo pouco uso do lápis e do papel, e da ludicidade que imprimimos às aulas, nosso espaço não é tido pelos meninos como sala de aula. Eles não oferecem resistência em participar dos encontros, contrariando o que socialmente se fala da matemática: “É muito difícil”. Para muitos surdos ocorre exatamente o contrário: eles gostam de matemática, e queremos que eles continuem assim.

Acreditamos que o trabalho desenvolvido nas oficinas tem auxiliado nossos alunos a se constituírem como sujeitos mais capazes e autônomos. E é muito bom saber que através de nossas oficinas a Escola tem cumprido seu papel de espaço de aprendizagem, com lugar reservado para a alegria e o prazer de aprender.

Referências bibliográficas

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997.

CERQUETTI, Aberkane Françoise. *O ensino da matemática na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

INES. *Projeto Político-Pedagógico do Colégio de Aplicação do INES*, Rio de Janeiro, 1998.

KAMII, Constance. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória cultural, 1991.

_____. *Crianças pequenas reinventam a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARRA, Cecília. *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

LENER, Délia. El Aprendizaje y la enseñanza de la matemática. In: *Conhecer e ensinar conteúdos matemáticos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental*. Curso do Centro de Estudos da Escola da Vila. Rio de Janeiro, abr/ago 2008.

As duas faces do processo de inclusão: um olhar para a rede pública de ensino no município de São Gonçalo

Gabriella de Andrade Silva¹

Resumo

Este trabalho tem por objetivo trazer questões referentes ao processo de inclusão de portadores de necessidades especiais nas escolas regulares, partindo de um breve panorama histórico e político que aborda questões que envolvem o processo de inclusão e os fatores pertinentes. Para essa discussão são utilizados autores como Glat, Pletsch e Fontes (2007), Corrêa (2005), Costa (2007), Glat e Ferreira (2003), Franco (2000) e Aranha (2004). Numa tentativa de relacionar a teoria e as práticas escolares num movimento de reflexão, se faz uso de um estudo de caso na rede pública de ensino do Município de São Gonçalo, onde são realizadas observações em sala de aula, entrevistas com profissionais atuantes no processo de inclusão e uma análise das condições de estrutura física e recursos humanos das escolas estudadas.

Palavras-Chave: Educação. Inclusão. Teoria e prática.

Introdução

Incluir não significa simplesmente colocar o estudante junto com os outros ditos normais, mas estruturar o sistema educacional para que as crianças especiais sejam atendidas nas suas especificidades e peculiaridades.

Gotti

O objetivo deste trabalho consiste em investigar e questionar *como acontece o processo de inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais na teoria e na prática*. O foco central situa-se na organização do projeto político-pedagógico das escolas da rede pública de São Gonçalo e na prática cotidiana escolar com relação à inclusão. Propomo-nos investigar e fazer reflexões a partir de questões tais como estrutura física, recursos humanos, corpo docente e discente que compõem as instituições estudadas, e outros aspectos que surgem no

¹Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP).

decorrer da pesquisa podendo, talvez, responder sobre a inclusão muitas das vezes utópica.

O interesse pela pesquisa partiu de experiências vividas ao longo da vida escolar, que provocaram um misto de curiosidade e empenho em saber o porquê de se colocar um aluno com necessidades especiais em uma sala de aula onde não se buscava a inclusão, por que os professores muitas das vezes o ignoravam, por que a escola não tomava nenhuma atitude perante essa situação.

Nos dias atuais esse tema vem sendo bastante abordado e debatido, na tentativa de melhoria do ensino no que diz respeito a essas crianças portadoras de necessidades especiais, principalmente na rede pública de ensino. Sendo um sistema de ensino que propõe que todas as crianças, independentemente de suas condições, sejam incluídas em salas de aulas regulares e que suas necessidades sejam atendidas, traz grandes desafios para o cotidiano escolar, que supostamente tem que atender as especificidades de seus alunos. Pensar esse desafio na prática, utilizando as experiências vivenciadas, nos instiga a refletir sobre a proposta de inclusão, suas implicações e seus resultados positivos e negativos.

Inclusão é uma pequena palavra, mas impregnada de significados que ultrapassam o contexto escolar. Falar de inclusão não é apenas pensar em portadores de necessidades especiais; é ir além, é pensar em todas as pessoas que não estão dentro do padrão de normalidade imposto pela sociedade na qual estão inseridas. Incluir essas pessoas em uma sociedade não inclusiva é desafiar a sua própria cultura, que foi e está sendo historicamente construída e marcada por um longo processo de exclusão. Sendo a escola uma instituição que se insere nesta sociedade, conseqüentemente sofre com essas características sociais. Dessa forma, entra em uma constante luta para se adequar às novas concepções de educação, entre elas a educação inclusiva, que é o tema proposto neste trabalho.

A educação inclusiva envolve diversos fatores, como a transformação da cultura escolar, mudanças nos currículos, disponibilidade de materiais didáticos de apoio, formação docente, financiamentos e outros mais. O conjunto de aspectos a serem contemplados vai influenciar também na qualidade da educação e, em decorrência, na educação inclusiva.

A implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples; para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, inclusive para os que têm alguma deficiência ou problema que afete a aprendizagem, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade. (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 5)

Sair a campo em busca dessas informações que revelem como na prática esta educação inclusiva está acontecendo, em especial no município de São Gonçalo, é trazer reflexões que ajudem a pensar melhor sobre qual seja a proposta da educação inclusiva e como essa proposta está sendo realizada nas práticas cotidianas escolares.

1- Breve história dos portadores de necessidades especiais

A história das pessoas portadoras de necessidades especiais sempre foi um marco de extermínio, discriminação e preconceito, pois, de acordo com cada época, essas pessoas eram vistas de uma forma, devido a fatores determinantes, como a cultura, as crenças, convicções e religiões presentes na sociedade onde estavam inseridas. Com o passar do tempo, mesmo em meio a preconceitos extremamente presentes, podiam-se encontrar algumas iniciativas de estudiosos, juntamente com o avanço no campo da medicina, que também auxiliava na compreensão das deficiências, e também no campo da pedagogia, com novos métodos e escolarização dos deficientes que tiveram sua importância nas conquistas neste campo da deficiência.

Dessa forma, surgiu um número significativo de instituições de ensino especializadas, que influenciaram a sociedade com relação à valorização do direito à escolarização das pessoas com necessidades especiais. As instituições foram aprimorando-se e buscando recursos para trabalhar com cada tipo de deficiência presente na sociedade, daí resultando que cada uma se direcionou a um tipo de atendimento, como aos deficientes visuais, auditivos, físicos e mentais.

De acordo com Glat e Ferreira (2003), a educação das pessoas com necessidades especiais é relativamente recente no Brasil. Já existiam nossas classes especiais em escolas públicas desde a década de 1930, mas o acesso dessas pessoas às escolas comuns apenas iria ocorrer de forma mais perceptível já na segunda metade do século XX. A partir do período entre o início da década de 1970 e início dos anos 1980, é que o processo de institucionalização da educação especial nos sistemas públicos de ensino foi instaurado, em meio a diversas reformas educacionais.

O crescimento de instituições de atendimento ao deficiente influenciou o desenvolvimento da educação especial como uma área específica em prestar atendimento aos portadores de necessidades educativas especiais, com a utilização de métodos e recursos pedagógicos especializados. Mas isso de certa forma reforçou a segregação dessas pessoas, o que levou a se pensar em integrá-las nas escolas regulares, numa tentativa de aproximá-las da sociedade por meio de sua participação na escolarização dos demais ditos “normais”. Esse modelo foi sendo substituído pelo da inclusão, a partir de políticas voltadas para a educação

dos portadores de necessidades especiais. A visão sobre a deficiência, segundo Corrêa (2005), é social e historicamente construída, e o processo percorrido até conquistarem a condição de serem educados foi muito longo e doloroso.

2- Princípios da educação inclusiva

A educação inclusiva propõe que a escola esteja aberta à diversidade e que atenda as especificidades de seus alunos portadores de necessidades educativas especiais, ligadas à deficiência ou não. Ou seja, a escola tem que atender todos os seus alunos de acordo com suas necessidades, entendendo que seu alunado é composto por diversas culturas, que vão interferir em seu aprendizado e convivência com os demais.

A inclusão demanda toda uma mudança no sistema educacional, que deve atingir as escolas e seus atores que participam desse fazer diário. Questões como projeto político-pedagógico, currículo, formação, conhecimento e preparação fazem parte de um conjunto importante de integrantes para a realização da inclusão. E esses fatores devem estar em sintonia para que o processo venha a ocorrer e trazer significados positivos que contribuam para a formação dessas pessoas portadoras de necessidades especiais e também para o crescimento dos educadores de acordo com as experiências vivenciadas. Mas na prática encontramos um expressivo despreparo das escolas para receber esses alunos.

[...] a despeito de pesquisas e do relato cotidiano da realidade concreta vivida por educadores e educadoras, tem-se constatado o desaparecimento das escolas para empreender tamanha jornada integradora, tanto no que diz respeito ao espaço físico quanto aos recursos humanos. (FRANCO, 2000, p. 79.)

Para que se concretize a inclusão na íntegra, é necessário realizar um trabalho árduo e gradativo, que demanda tempo e grandes modificações que foram construídas ao longo de muitos anos e que não serão transformadas num piscar de olhos, mas num longo processo, difícil de ser conduzido e realizado com perseverança. Esse acontecimento não depende apenas do professor ou da escola, mas de algo maior, de uma política mais elaborada, do cumprimento na íntegra e do empenho de todos os envolvidos na busca para que a inclusão de fato aconteça.

Inclusão é um processo que implica modificações, principalmente na nossa sociedade, que traz marcas da exclusão devido ao longo processo de discriminações em que eram envolvidas todas as pessoas que apresentavam alguma deficiência. E modificar algo construído durante anos não é um processo fácil, pois desafia nossa identidade formada nos moldes da exclusão.

Com o decorrer do tempo e as mudanças no pensamento a respeito da escolarização das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, alguns avanços foram realizados, como leis, políticas públicas e conceitos na educação, que determinaram mudanças no campo educacional. Algumas declarações e leis tiveram e ainda têm influência na educação dos alunos especiais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Salamanca, as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Desse modo, a sociedade avança em relação às diferenças e à educação, no que se refere às leis. Até os dias de hoje são várias as discussões referentes às políticas de inclusão das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais. Mas sabemos que o fato de existirem leis que determinam a inclusão não garante sua real aplicação no cotidiano, pois se trata de um processo que envolve todo o sistema organizacional da educação brasileira e que vai repercutir nas escolas e concomitantemente nas salas de aula inclusivas, se é que podemos denominá-las assim.

3- A educação inclusiva: um estudo de caso

A pesquisa de campo foi realizada em três escolas selecionadas na rede pública do município de São Gonçalo: o Jardim de Infância Menino Jesus, o CIEP 236 Professor Djair Cabral Malheiros e o CIEP 237 Jornalista Wladimir Herzog. Nessas escolas foi encontrado um número significativo de incluídos em classes regulares. Foram feitas observações de turmas do jardim e primeiras séries do ensino fundamental, bem como entrevistas aos professores e à coordenação pedagógica das respectivas escolas.

A busca nas escolas foi uma tentativa de investigar e questionar a proposta de inclusão que atualmente vem sendo desenvolvida, com um olhar para os projetos político-pedagógicos, para a estrutura física e os recursos humanos das escolas selecionadas. Questões como essas são propostas por meio de inquietações em supostamente saber em que medida a inclusão está ocorrendo nas práticas cotidianas das escolas municipais de São Gonçalo.

Para isso se faz necessária a pesquisa de campo e a utilização, no seu desenrolar, de observações em salas de aula inclusivas, de conversas com pessoas que estão envolvidas nesse processo, tais como professores, coordenadores pedagógicos, alunos e serventes, que, de forma direta ou indireta, contribuem no processo de inclusão.

A seleção das referidas escolas se deu por meio de um critério segundo o qual deveria haver matriculados alunos portadores de necessidades educacionais especiais, preferencialmente em classes regulares de ensino.

As escolas estudadas atendem a uma clientela que em sua maioria faz parte da classe baixa. Quanto aos portadores de necessidades especiais, verificaram-se as mais diversas necessidades, e trabalhar com essas peculiaridades não é uma tarefa fácil,

pois há que se pensar e estudar como cada criança na particularidade desenvolve seu raciocínio no processo de ensino-aprendizagem. Para isso se faz necessária a busca por recursos pedagógicos para que esse trabalho seja desenvolvido da melhor forma e que produza significados na escolarização desses alunos.

Uma questão que se põe bem clara quando se chega a essas escolas é que todos — desde a direção, a coordenação, os professores, os alunos e até os serventes — estão envolvidos com a inclusão; todos falam da importância de incluir essas crianças e da sua progressão quando acompanhadas na sala de recursos. E, como as escolas encararam a questão da inclusão como um desafio em que todos devem estar empenhados, percebe-se a importância de a comunidade escolar estar empenhada na busca pela inclusão, pois esse pode ser um pontapé inicial para esse processo tão complexo.

As três escolas analisadas possuem salas de recursos, onde são atendidas as crianças portadoras de necessidades especiais da própria escola e das adjacências. A partir do trabalho nesse espaço também são feitos encaminhamentos para fonoaudiólogos, psicólogos e outros profissionais, numa tentativa de melhoramento do desempenho dos alunos.

Os professores participam frequentemente de capacitações na área de educação especial, o que os auxilia na prática como docentes de sala inclusiva; também são realizadas palestras voltadas para as questões de deficiências, abertas também às famílias, para que participem e entendam melhor sobre o portador de necessidades educacionais especiais. Segundo Aranha (2004, p. 8), faz-se necessário que a família construa conhecimentos sobre as necessidades especiais de seus filhos, bem como desenvolva competências de gerenciamento do conjunto dessas necessidades e potencialidades. Essa é uma tentativa de aproximar a família da escola nesse processo de inclusão, pois muitas das vezes é difícil o diálogo quando se trata de reconhecer que uma criança é especial.

Outro fator importante é a parceria entre os professores e a coordenação pedagógica, os quais também trabalham em prol da inclusão. O processo de inclusão, como já foi mencionado, requer mudanças no ensino e empenho por parte dos envolvidos na educação. E quando existe uma ponte entre a coordenação e os professores, essa busca por meio das práticas cotidianas dos professores em estabelecer metas para a melhora do processo, em trabalho conjunto com a coordenação pedagógica, surte efeitos significativos para a comunidade escolar. A organização pedagógica das escolas se preocupa, principalmente, em promover e valorizar a criança de modo a desenvolvê-la emocional, social e cognitivamente, além de estimulá-la para a troca de experiências e vivências, sem deixar de respeitar sua individualidade e limitações. Há uma preocupação em colocar turmas com um número razoável de alunos, juntamente com aqueles portadores de necessidades especiais para que o professor desenvolva melhor o ensino-aprendizagem.

Pode-se observar, por meio das falas das professoras, o quanto é desafiador lidar com a inclusão, mas como também é significativo para sua formação pessoal. Uma das professoras fala a respeito da dificuldade encontrada no início, mas hoje, embora isso ainda seja um desafio, ela se sente mais preparada para lidar com esse processo, como trabalhar a turma e se preparar para receber essa criança especial. E a importância de procurar capacitações e recursos para trabalhar em sala de aula com essas crianças, como também o fato de a escola estar voltada para a inclusão, de certa forma auxilia no seu desenvolvimento, pois a faz sentir-se apoiada em seu trabalho. E o mais importante para essas professoras é verem os resultados significativos com relação a essas crianças portadoras de necessidades especiais.

Por meio das observações e entrevistas nessas escolas, são detectadas questões importantes, que nos fazem refletir a respeito da inclusão. Uma delas é o empenho das escolas em buscar possíveis formas de realizarem o processo de inclusão com efeitos positivos. E, como essas pessoas entrevistadas veem a inclusão como algo importante, é que a escola tem que se preparar para isso.

A coordenação executa atividades que objetivam a inclusão. Uma delas é a construção do projeto político-pedagógico voltado para o número significativo de alunos com necessidades especiais, pois há preocupações, tais como manter turmas pequenas para a facilitação do trabalho do professor. Sabemos que, apesar da falta de recursos oferecidos pelo governo, quando a escola se interessa e se dedica a encontrar caminhos para a melhoria do seu ensino, contribui também para o processo de inclusão.

Mas, embora as escolas estejam empenhadas em proporcionar a inclusão, algumas questões que se apresentam no cotidiano escolar demonstram ainda uma falta de preparo para lidar com tal situação. Em um dos dias de observação, um episódio, em particular, despertou nossa atenção: a separação dos alunos especiais dos ditos *normais*, deixando os especiais no final da sala. A fala de um dos meninos especiais era que ele não era bicho para ficar isolado dos outros. No primeiro momento, a fala impactou a professora, mas logo após ela agiu com naturalidade diante da situação. E o aluno reagiu se negando a participar da aula, ficando somente a observar seus colegas. Como afirma Costa (2007), a oportunidade de convívio com colegas sem deficiência oportuniza ao aluno com deficiência perceber-se como indivíduo capaz de se desenvolver em suas diferentes dimensões, como a social, psíquica, biológica, econômica e espiritual.

Essa situação nos leva a refletir sobre os problemas da inclusão, pois muitas das vezes presenciamos cenas de supostas exclusões (não culpabilizando a professora), que apontam para a importância do enfrentamento das questões suscitadas pela inclusão. Muitas das vezes falta preparo da escola, e principalmente dos professores, para receber esses alunos. Estes se veem perante situações que não conseguem administrar, principalmente em uma turma de quase trinta alunos e com apenas uma professora para atender a todos em suas particularidades.

Desse modo, percebemos, a partir das falas da professora, o quanto há de despreparo para a inclusão, pois reconhece que esse é um processo que cobra uma mudança no sistema educacional e principalmente nas práticas docentes. E mudar a sua prática é uma questão difícil, que envolve preparo e dedicação. Percebemos ainda, por meio de situações como essas relatadas, como se faz necessário pensar melhor na educação, principalmente a inclusiva, como é preciso se reverem essas práticas cotidianas.

Ver as necessidades especiais dos alunos atendidas no âmbito da escola regular requer que os sistemas educacionais modifiquem, não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas também, que se organizem para constituir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades. (SEESP/MEC, 2007. p. 58)

Desse modo, para que realmente a inclusão aconteça, é necessário um maior engajamento em prol da adequação da escola para receber e atender as peculiaridades de seus alunos, respeitando as suas diferenças, sejam elas culturais, sociais, étnicas ou educacionais, como o caso dos portadores de necessidades educacionais especiais. Mas infelizmente não é o que temos presenciado em nossas escolas.

Numa conversa com uma outra professora, relatava ela a dificuldade em ter alunos especiais em classes regulares, pois, embora ache que a inclusão seja algo importante, diz ser pena o fato de todos não estarem preparados para isso. A começar pela família, que muitas das vezes nem aceita as dificuldades de seus filhos, o que acaba dificultando o trabalho a ser desenvolvido pela escola.

Nessa busca pela inclusão, é de suma importância que o professor esteja procurando recursos para trabalhar com seus alunos, como cursos de capacitação, pesquisas em livros e na internet, e participação em eventos que discutam a questão da inclusão, com vistas ao aperfeiçoamento profissional. As professoras com quem tivemos a oportunidade de conversar disseram se preocupar com essa busca do conhecimento a respeito das deficiências e reafirmaram a importância de a escola também incentivar e realizar capacitações para esse fim. E quando há realmente uma parceria entre os professores, a coordenação e a família, o trabalho se desenvolve melhor.

Dessa forma, a pesquisa nas escolas trouxe reflexões a respeito da inclusão nas práticas cotidianas e a percepção das tantas dificuldades que as escolas públicas enfrentam, como a falta de recursos e o grande número de alunos insatisfeitos e de professores desmotivados pela precariedade do ambiente de trabalho e do salário. Esses profissionais ainda estão empenhados para que a educação aconteça de fato. E, em se tratando dos alunos portadores de necessidades especiais, os docentes, por se sentirem despreparados, buscam recursos para trabalhar com eles.

A escola reconhece a importância da inclusão, e a maior parte da comunidade a vê como algo positivo, mas em sua maioria se dá conta de que as escolas e os seus profissionais ainda não estão totalmente preparados para que de fato ocorra a inclusão por completo e que esses alunos que apresentam dificuldades alcancem com sucesso a educação que é para todos. Percebe-se, nas falas das professoras de um modo geral, que elas não estão completamente preparadas, mas que buscam se preparar. Pois o conhecimento é construído a cada dia, e nunca se finda. Sempre nos surpreendemos com algo novo, por isso a importância de se buscar saber mais.

Conclusão

Por meio desta pesquisa vemos que a discussão acerca da diferença e da inclusão está a cada dia se expandindo por meio de documentos, discursos teóricos, revistas, jornais, internet e mídia, pois a sociedade está em uma busca incessante pela igualdade de direitos e de reconhecimento, mas as práticas cotidianas, principalmente em nossas escolas, demonstram que ainda temos que trabalhar bastante para que isso se concretize de fato, pois se observa, no decorrer da pesquisa de campo, que supostamente a estrutura da educação inclusiva ainda é precária. Sabe-se que, para se modificar um sistema de ensino, tem que haver uma mudança significativa em todo o âmbito educacional, de forma a beneficiar as escolas. E no contexto educacional em que estamos inseridos, se apresenta um mar de problemas, como falta de verbas para que as escolas tenham uma boa estrutura física, falta de materiais pedagógicos, sem falar nos baixos salários dos profissionais da educação, que, na tentativa de ser mais bem-sucedidos, buscam trabalhar em diversas escolas, o que de certa forma acaba prejudicando a sua formação e atenção aos seus alunos.

As escolas observadas se mostram empenhadas na busca da inclusão, desenvolvem projetos com os alunos, professores, funcionários e famílias para que o trabalho se desenvolva melhor com a participação de todos. Mas, embora as escolas saibam da importância da inclusão, reconhecem que ainda não estão totalmente preparados para que a inclusão ocorra por completo. Principalmente os professores se mostram inseguros diante do trabalho com a inserção de alunos portadores de necessidades especiais em suas salas de aula, mas buscam recursos que auxiliem em seu trabalho.

Essa não é uma tarefa fácil, pois demanda tempo e mudanças no âmbito do sistema educacional que se reflitam nas práticas escolares inclusivas. Mas é de fundamental importância o empenho dos educadores na busca pela melhoria da educação e principalmente a inclusiva, para que possamos atingir uma educação para todos sem distinção, que tenhamos o acesso, a permanência e a qualidade do ensino de que todos possam tirar proveito.

Este trabalho não se extingue aqui, pois abre novos horizontes que poderão vir a ser estudados no plano da educação inclusiva, com uma análise mais aprofundada de dados e novas propostas de práticas pedagógicas. Que a divulgação do conhecimento dessas práticas e de seus resultados no campo da educação inclusiva continue a ser construído, divulgado e que traga reflexões e novas ações.

Referências bibliográficas

ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação inclusiva: a escola. *Programa educação inclusiva: direito à diversidade*. Secretaria de Educação Especial, MEC, Brasília, v. 3, 2004.

_____. Educação inclusiva: a família. *Programa educação inclusiva: direito à diversidade*. Secretaria de Educação Especial, MEC, Brasília, v. 4, 2004.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. *Educação especial*. Fundação CECIERJ, Rio de Janeiro, v. 1, 2005.

COSTA, Valdelúcia A. Políticas públicas em educação no Brasil: experiências de formação continuada de professores para a inclusão. *Revista eletrônica do grupo Aleph*, da Faculdade de Educação da UFF, Niterói, RJ, v.10, 2007.

FONTES, Rejane de Souza; GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Revista Educação*. Dossiê: educação inclusiva. Santa Maria, RS, v. 32, n. 2, ISSN, 2007.

FRANCO, Monique Mendes. Os PCN e as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais: um debate. *Teias: revista da Faculdade de Educação da UERJ*. Currículo, cultura, cidadania. Rio de Janeiro, n. 2, jul/dez, 2000.

GLAT, Rosana; FERREIRA, Júlio Romero. Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. *Relatório de consultoria técnica*, Banco Mundial, 2003.

Relato das mães de alunos do Instituto Cearense de Educação dos Surdos sobre o desenvolvimento educacional de seus filhos

Dannytza Serra Gomes¹

Maria Neurielli Figueiredo Cardoso²

Sandra Maia Farias Vasconcelos³

Resumo

Estudar assuntos relacionados à educação de surdos é um tema que vem ganhando grande repercussão e despertando grande interesse nos últimos tempos. No Brasil temos, de acordo com o Censo 2006, cerca de 5,7 milhões de pessoas portadoras de algum tipo de deficiência auditiva — em torno de 3% da população. Este estudo teve por objetivo observar e descrever os passos percorridos por estudos científicos, na tentativa de construir uma pesquisa sobre o discurso produzido pelas mães de alunos portadores de deficiência auditiva que estudam no Instituto Cearense de Educação do Surdo (ICES). Assim, foram discutidos os aspectos metodológicos referentes ao recorte do objeto e à coleta de dados, em particular, à utilização da técnica de relato oral, seguindo os estudos de Meihy (2007) e Thompson (1998) e, também, às vantagens e desvantagens que esta modalidade de pesquisa apresenta. A narrativa das mães possibilitou conhecer suas necessidades e preocupações — dificuldades de aprendizagem, inserção no mundo ouvinte, apoio de profissionais qualificados, interação família/escola e acompanhamento do processo ensino/aprendizagem —, bem como as estratégias que utilizam para cuidar da educação dos filhos. A narrativa das mães permitiu-nos ainda observar as principais determinações sociais de suas condições de existência, quais sejam: a falta de recursos financeiros para proporcionar uma educação diferenciada, o apoio de programas governamentais de assistência e a doação integral de seu tempo para o acompanhamento de seus filhos. Dessa forma, o conhecimento gerado é importante para a organização das políticas públicas, pedagógicas e práticas sociais desenvolvidas pelo setor da educação, uma vez que se faz necessária e urgente uma reformulação no ensino de educandos surdos.

Palavras-Chave: Relato oral. Educação de surdos. Desenvolvimento escolar.

¹PPGL/UFC. E-mail: dannytzasg@hotmail.com

²UFC. E-mail: neurillifigueiredo@gmail.com

³PPGL/UFC. E-mail: sandramaiafv@gmail.com

1- Introdução

Ainda hoje, o indivíduo surdo é visto como um ser apático socialmente ou apenas como um ser deficiente. E a educação do surdo é historicamente marcada por conflitos e desacertos. Esses conflitos, em geral, decorrem de assuntos ligados à linguagem, pois muitas vezes não se sabe o melhor caminho a seguir, ou seja, se os surdos devem desenvolver a linguagem oral ou se deve ser permitido a eles o uso da língua de sinais.

O primeiro registro de que se tem notícia sobre o ensino de surdos ligado à língua de sinais é o proposto por Pedro Ponce de León, monge espanhol que vivia em um mosteiro onde não se usava a palavra para a comunicação; para se comunicarem, desenvolveram um sistema de comunicação manual inventado no próprio mosteiro.

Os irmãos surdos educados por León pertenciam a uma família em que havia quatro irmãos surdos. Então, a linguagem desenvolvida por eles era um sistema criado pelos próprios surdos e não tinha a gramática como base (LODI, 2005).

Sobre os resultados obtidos por León, Réé (1999) é citado por Lodi:

[...] os resultados na educação dos Velasco refletiram de tal forma nas diversas esferas sociais que seus feitos foram retratados na literatura da época: há uma história de Cervantes em que o protagonista é um monge com habilidades especiais para fazer os surdos-mudos ouvirem e falarem e curá-los da 'demência' [...]. (RÉE, 1999, apud LODI, 2005, p. 412)

Durante muitos anos, os surdos foram submetidos ao ensino oralista, que tinha a fala como base. Essa corrente metodológica defendia o uso de algumas técnicas que sinalizavam para orientações orais. A aprendizagem da fala era o ponto de partida e o treinamento auditivo, fundamental. Depois de muitas idas e vindas, surgiu uma nova modalidade de ensino, que considera a língua de sinais como ponto indispensável para o desenvolvimento do sujeito surdo, conhecida como bilinguismo (DORZIAT, 2004). O ensino bilíngue, que se utiliza da língua de sinais e da língua oral, seria o mais adequado no caso do ensino-aprendizado desses alunos. No Brasil, a educação bilíngue ainda não é uma realidade, e o desenvolvimento da linguagem de sinais é restrito aos filhos de surdos. Isso pode ser decorrente da má qualidade das experiências escolares oferecidas aos surdos. O fato de a língua de sinais ser desconsiderada e inferiorizada, e o mito de que pelo seu uso a criança não desenvolverá a linguagem oral, sustentam o uso de práticas pedagógicas que não auxiliam o educando surdo (LODI, 2005).

Essa reflexão nos orienta para uma análise sobre a participação do surdo na sociedade, criticando a idéia de que a surdez provoca essa apatia social, pois se

compreende que, pelo fato de não ouvir nem falar, ele não tem como participar, ficando de fora, alheio, tendo a necessidade de agir como um ouvinte para se sentir incluído (SILVA, 2006).

O objetivo deste trabalho é observar, à luz da análise do discurso, o que têm a dizer as mães de alunos surdos no tocante à educação de seus filhos, e discutir aspectos metodológicos referentes ao recorte do objeto e à coleta de dados, em particular, à utilização da técnica de relato oral, suas vantagens e dificuldades.

2 - Recorte do objeto de estudo

O estudo em questão teve como objetivo investigar o discurso materno em relação às políticas de educação que atendam as necessidades dos alunos surdos do ICES. Para tanto, a delimitação desse objeto depende de um extenso trabalho de campo que apresente o quadro de características pertinentes ao conjunto dos sujeitos em estudo. Na revisão da literatura, foram encontrados poucos estudos que citam a relação entre as condições de vida da família, a participação efetiva da mãe e o ensino-aprendizado dessas crianças. Em nossos estudos, percebemos muitas mães com baixa escolaridade e precárias condições socioeconômicas. Esses fatores estão intimamente ligados à situação socioeconômica do país que, por sua vez, está inserida num contexto histórico. Para tratar desse assunto, abordaremos, seguindo estudos de Pineau e Le Grand (1996), Meihy (2007) e Thompson (1998), o relato oral de histórias de vida. A análise será realizada através de uma análise crítica desses relatos baseada em Fairclough (1995).

Os níveis de aprendizagem por alunos surdos são considerados insatisfatórios, pois a prática pedagógica utilizada com esses alunos pauta-se pela hipótese de que a aprendizagem da leitura depende dos processos de aquisição e domínio da fala. Os resultados obtidos com essa prática são reconhecidamente insuficientes. Pesquisas realizadas no sentido de esclarecer esses processos deficitários sugerem programas de educação bilíngue.

Conhecer as relações que se estabelecem entre as mães, as crianças surdas e as instituições educacionais, e como são as suas práticas cotidianas, em um grupo social específico, é uma possibilidade de conhecer melhor a forma como essas crianças aprendem e se desenvolvem. Quando a família participa de momentos escolares de seus filhos, os resultados se apresentam mais positivos. As mães são as pessoas da família que mais participam desses momentos, pois mantêm uma interação com a escola e com os caminhos e escolhas que os filhos vão seguir.

3 - Escolha do método: o relato oral

A escolha do relato oral como metodologia de coleta de informações se deveu ao fato de que, como afirma Gaston Pineau, citado por Lani-Bayle (1990, p. 312), falar

de si mesmo é uma prática arriscada, porém a mais eficaz quando se quer perceber a relação de interdependência entre duas ou mais pessoas. O risco implica a atitude de fazer retornar acontecimentos do passado a despeito do presente e do futuro. Lani afirma, entretanto, que a prática do discurso de história de vida não é “como parece, voltado para o passado. O passado só é utilizado como mola propulsora para elaborar o futuro”. A autora observa ainda que, segundo a expressão de Lebovici, nos discursos de vida, com frequência, antecipa-se o passado para melhor recordar o futuro.

A técnica do relato oral não é recente. Se formos datar um começo, depararemos com a obra *Confissões*, de Santo Agostinho (354–430). Segundo Meihy (2007), Santo Agostinho interna em si o Deus do Cristianismo e com ele estabelece um diálogo baseado em uma trajetória histórico-pessoal — o que nos faz ver tal técnica como uma prática que serve para coletar informações de cunho pessoal que podem vir a ganhar o status de corpus de pesquisa, como está sendo feito nesta pesquisa.

Levar alguém a falar sobre sua história é uma prática hoje comum em ciências sociais, nas pesquisas em ciências humanas. Em linguística, essa metodologia apenas engatinha nos estudos de Maia-Vasconcelos (2003; 2005). Não basta, entretanto, haver um relato para se ter uma história de vida. Existem caminhos a fazer antes de constituir o relato como história de vida.

Todavia, a abordagem deve ser feita com muito cuidado. Christine Abels (1998), em seu trabalho sobre crianças institucionalizadas, previne que não se pode adotar essa metodologia sem levar em conta os desejos do sujeito participante. Demonstrar a necessidade da pesquisa pode se constituir numa invasão de privacidade, da qual o sujeito não está disposto a abrir mão. A metodologia de relato oral deve privilegiar o desejo do sujeito da pesquisa. Levado a querer falar, o sujeito tenderá a organizar melhor sua participação na pesquisa como autor de um relato próprio, seu, construído a partir de sua experiência.

Pineau e Le Grand (1996) desenvolvem seu discurso explicando que seu trabalho parte da construção de sentidos a partir de fatos temporais pessoais. A análise sobre os fatos não é anódina, pois os pontos de referência de um estudo biográfico correspondem a fatos verídicos, que certamente provocaram outros acontecimentos, assim sucessivamente, pois a vida é uma sucessão de experiências. Os dispositivos de intervenção para incitar um indivíduo a falar não podem, segundo os autores, deixar de levar em conta todas as influências do meio e da história do sujeito. Oral, gestual ou escrita, a fala é o instrumento de que o sujeito dispõe para fazer compreender-se e ver-se em sua plenitude.

O trabalho sobre histórias orais de vida tem por finalidade conhecer as estratégias de vida, os desvios no percurso e sua criação, assim como o reconhecimento de seu lugar no plano pessoal e social. Além do mais, a história oral de vida tende

a valorizar o indivíduo em detrimento do exclusivismo da estrutura social, pois concede ao mesmo o poder da fala. Isso implica um renascimento, ou seja, fazer renascer de si mesmo a ação e a liberdade que conduz à autonomia.

Contar a própria história exige certa disponibilidade de se desvelar e significa a aprendizagem de um comportamento de autonomização e de inserção no plano histórico e social, uma aprendizagem que passa além dos controles escolares, mas que dá realce à formação do espírito crítico em relação à própria vida do sujeito, uma relação construtiva e engajadora de significados.

Nosso público acrescenta a suas histórias antigas — e recentes — a situação de anomalia crônica, incurável, que, sozinha, já constrói um agrupamento de situações diversas e especiais. A tomada de consciência do problema rompe muitas vezes com a estrutura familiar e promove uma desorganização na perspectiva de futuro.

O que podemos perceber até o exato momento é que o relato oral não é apenas um simples contar de histórias; ele nasce a partir do desejo que o sujeito/autor possui de construir sua história de vida com base em sua memória vivida, com uma riqueza de detalhamento que somente ele poderá oferecer. Como nosso objetivo foi perceber, através dos depoimentos de mães de sujeitos surdos, o conhecimento dessas mães no que diz respeito à educação dos filhos, a escolha do relato oral foi muito pertinente.

Realizado o esboço do objeto de pesquisa, com fundamentação em dados bibliográficos, foi feito um reconhecimento da organização da rede de serviços de saúde específica ao surdo e análises dos riscos e danos a que as crianças estão expostas, advindos das condições de vida da família, ordenando com a maior objetividade possível o conjunto teórico de referências que fundamentará a análise. O caráter do social é fundamentalmente qualitativo, na medida em que as condições de vida e de trabalho consideram de forma individualizada a maneira pela qual as pessoas pensam, sentem e agem a respeito da saúde e da doença (MINAYO, 1994). Deste modo, parte-se da premissa de que é imperioso ter em vista os determinantes sociais que dirigem a vida das pessoas. As abordagens qualitativas buscam compreender a realidade que os números indicam, mas não revelam.

4 - Escolha do instrumento para a coleta de dados

Uma vez definido que a técnica do relato oral seria empregada para a coleta de dados, foi necessário pesquisar as diferentes modalidades existentes para escolher aquela mais apropriada para nossa investigação. Em nossa pesquisa, optamos por trabalhar com a entrevista. A entrevista é considerada um nome genérico no processo do trabalho de campo, podendo ser aberta, estruturada, semiestruturada, assim como entrevista com grupos focais e histórias de vida. De modo geral, é o

momento marcado previamente entre duas ou mais pessoas com o objetivo de se obterem informações. Ou seja, “o encontro de duas partes, em que, a priori, uma sabe o que a outra quer saber” (MAIA-VASCONCELOS, 2005).

O encontro de conversa gera expectativas nos interlocutores, pela experiência que se troca no preciso momento do encontro e que vai gerar inúmeros interdiscursos pelas inúmeras histórias geradas pela possibilidade de contar revendo a memória de um e de outro interlocutor. Esse movimento de vaivém se estabelece comumente em uma conversa, ou a troca de turno, conforme Marcuschi (1998). Daí a perspectiva da história oral de vida surgir como um argumento de conversa que a faz objeto da linguística.

Outro aspecto relacionado à entrevista que deve ser lembrado é a não permissão de envolvimento entre pesquisador e sujeito no momento da entrevista. Mas uma relação de frieza pode comprometer a análise. Vale ressaltar que a metodologia não se restringe apenas ao momento de contato, mas também envolve o da escuta do pesquisador e da leitura que se pode fazer do texto gravado (MAIA-VASCONCELOS, 2005), pois o pesquisador recolhe informações, que podem ser de natureza objetiva ou subjetiva, através da fala dos atores sociais (MINAYO, 1992). A conceituação de entrevista é ampla e contempla uma série de questões, que vão da fidedignidade do informante até a interação pesquisador/pesquisado.

Em se tratando de explorar e captar observações, diálogos, registros e de refletir sobre as condições de educação dos alunos surdos do ICES, utilizamos a entrevista coletiva como método principal de nossa pesquisa. Buscamos observar a relação da mãe com a educação de seu filho e identificamos a entrevista como uma significativa técnica de investigação.

Para a finalidade da nossa investigação, a entrevista — terminologia usada por Minayo (1992) —, que no nosso estudo buscou explorar a vivência das entrevistadas com a educação de seus filhos, foi a metodologia ideal para que chegássemos aos resultados esperados.

5 - Desenvolvimento do trabalho de campo

Depois de escolher a modalidade de relato oral a ser utilizada na pesquisa, nos deparamos com uma nova dificuldade: como desenvolver esse trabalho em campo. A preocupação inicial foi uma exploração do campo a fim de delimitar, de acordo com o escopo da investigação, os locais onde seria possível o acesso à clientela ligada à temática nuclear do estudo. Os levantamentos bibliográficos nos tinham alertado a esse respeito. Assim, partimos em direção à instituição já citada anteriormente.

Em seguida, foi necessário planejar a coleta de dados empíricos. Alguns aspectos importantes foram: a entrada no campo, a seleção das mães entrevistadas e a amostragem.

A entrada no campo para nós foi orientada pelo critério de maior facilidade de contato com a clientela específica do objeto de estudo. Assim, esperamos um momento adequado para a visitação da escola. Vale ressaltar que para a entrada oficial no campo é necessária uma autorização formal dos órgãos responsáveis pelas instituições. Por ser uma pesquisa realizada com seres humanos, é preciso considerar os seguintes aspectos: informá-los com uma descrição precisa dos objetivos e finalidade do estudo; obter o seu consentimento livre e informado, e garantir o sigilo dos relatos obtidos.

A abordagem inicial das mães foi realizada na área física destinada ao refeitório, pois é o ambiente mais amplo existente no instituto. O primeiro contato, assim como os seguintes, foi coletivo. A presença do pesquisador (entrevistador) pode despertar curiosidade das pessoas (clientes), algumas interessadas, e outras não, em participar da pesquisa. Para a seleção das mães, é necessária uma série de visitas ao local desejado para conhecer e identificar o grupo de mães a ser entrevistado.

Na apresentação do pesquisador, é preciso uma explicação adequada sobre o trabalho de investigação, dando liberdade para participação e solicitando seu consentimento. Após este contato com as mães, foi verificada a possibilidade de uma interação entre o pesquisador e as entrevistadas.

A escolha da amostra está ligada ao objeto de estudo e ao campo empírico de investigação escolhido, tratando-se de uma amostra selecionada e não casual, com as características definidas no perfil *mães de alunos surdos estudantes do ICES*. Neste sentido, a amostra utilizada na nossa investigação foi: mães de alunos surdos, que acompanhavam os filhos à escola e frequentemente estavam no ICES.

Após obter o consentimento dos participantes para depor, isto é, falarem sobre si e sobre os filhos, após ouvi-los, é preciso objetivar, trazer para uma realidade objetiva, pública, a representação subjetiva que eles têm do seu próprio ser social. O conjunto de informações oferecido pelas mães pode ser composto por um relato de experiência vivida, revelando aspectos ligados ao processo educacional e social, sua opinião sobre as instituições de educação voltadas para o surdo, entre outras questões de fundamental importância para a compreensão do desenvolvimento da criança surda.

Foi marcado previamente o encontro com as mães, e o ICES cedeu gentilmente a sala onde funciona o refeitório, onde no mesmo dia iria acontecer uma reunião entre pais e professores. Permanecemos presentes no local durante a reunião e observamos o comportamento de algumas mães. Encerrada a reunião, formamos o grupo que iria ajudar-nos na pesquisa. Portanto, trabalharemos aqui com o material colhido desse grupo.

Primeiramente, uma das coordenadoras fez as apresentações e deixou o local. Iniciamos uma conversa informal com o grupo e explicamos novamente o objetivo de nossa visita. Foi feita uma dinâmica com o grupo e, em seguida, uma exposição do trabalho a ser desenvolvido. As mães foram avisadas do uso do gravador. Devido ao

fato de uma das mães presentes ser surda, foi necessária a presença de um intérprete de Libras. Com essa mãe, utilizou-se a gravação de um vídeo feito em um celular.

Iniciamos o trabalho com as mães com uma ficha simples sobre a sua idade, a escolaridade, a idade do filho e a série cursada por ele. Em relação à elaboração do instrumento de coleta, nossa experiência tem sido com entrevistas semiestruturadas, que combinam perguntas abertas e fechadas. Este tipo de entrevista é considerado a forma mais útil para colher depoimentos das mães.

Foram feitas as perguntas, e as mães responderam de maneira direta. Em nenhum momento, as mães se recusaram a responder ou questionaram as perguntas. No início, algumas falavam baixo e esperavam as respostas das outras mães antes de se pronunciarem. Foram feitas perguntas sobre a família, sobre a escola, sobre o papel da mãe na educação de seus filhos e sobre a representatividade dos filhos em suas vidas. No início do diálogo, as mães sentiram-se perturbadas com o gravador, mas, após alguns minutos de conversa, esqueceram-se e narraram os passos de sua vida e as dificuldades enfrentadas na busca da educação de seus filhos.

Após a entrevista coletiva, as observações colhidas pelas pesquisadoras foram registradas numa ficha de entrevista, instrumento de uso pessoal que comporta uma série de dados: o comportamento das mães entrevistadas, os temas abordados, a dinâmica com que a entrevista transcorreu, informações acerca do local da entrevista e aquelas que a própria entrevistada fornecia nos intervalos da gravação, além da percepção do pesquisador em relação às *entrelinhas* presentes em cada encontro. Essas anotações contribuíram no sentido de complementar as entrevistas e tornaram-se um material riquíssimo para captar as expressões das relações que se constituíram ao longo do trabalho de campo.

Em geral, a despeito das conotações parciais e subjetivas dos depoimentos, verificamos que as mães procuraram retratar suas experiências com consistência, objetividade e coerência. Tentamos realizar a entrevista como uma conversação, isto é, fazer uma busca permanente de comunicação entre o que interessa a um e desperta e mobiliza o outro. Procuramos perceber o que as mães queriam dizer e o que elas não queriam. Assim, os silêncios que ocorriam não eram apressadamente preenchidos com questões, nem a entrevistada sentia que deveria ter sua resposta preparada.

Em alguns momentos da entrevista, sentimo-nos compelidas a interferir em certos aspectos, mas procuramos manter uma atitude neutra, de não interferência, restringindo nossos comentários e fornecendo orientações gerais apenas quando solicitadas explicitamente pela mãe.

Quanto ao encerramento da entrevista, verificamos que, na medida em que transcorria a entrevista, as mães demonstravam que os assuntos pareciam ir se

esgotando e naturalmente encurtavam sua fala. Dessa forma, a entrevista foi feita em uma única sessão, com duração de duas horas, tendo sido iniciada às nove horas da manhã e encerrada por volta das onze horas.

Após a coleta do material, iniciamos a etapa de transcrição das entrevistas. Este tipo de técnica de pesquisa sempre resulta em grande volume de dados que devem ser transcritos cuidadosamente para que as falas das mães sejam registradas de maneira fiel e íntegra, respeitando, por exemplo, a forma de expressão delas, mesmo quando cometem erros de gramática. Assim, essa etapa da investigação exigiu bastante paciência e seriedade de nossa parte, nos recompensando, no final, pela produção de um vasto material para análise.

6 - Considerações finais

Ao analisarmos o material colhido na pesquisa de campo, nos deparamos com um grupo de mães que está em busca de um contato real com a instituição onde seu filho surdo está inserido. Acreditamos, porém, que isto não é uma unanimidade, visto que tivemos um grupo pequeno, mas que se dispôs a participar. As mães esperam que a escola contribua na educação de seus filhos como pessoas, ajudando-os a se transformarem em adultos conhecedores de seus direitos e deveres. E percebem que a participação dos pais nos eventos promovidos pela escola é muito importante, pois acreditam que a parceria só trará benefícios para os filhos surdos.

Observamos também o comportamento do ICES. O Instituto se mostrou, a todo o momento, pronto a participar e a responder a qualquer questionamento das pesquisadoras. O grupo de profissionais que lá trabalham teve todo o cuidado em atender e ajudar no que foi possível, para que a pesquisa se realizasse. Isso demonstra o interesse da instituição.

Conhecer as relações que se estabelecem entre as mães e os serviços educacionais e como são suas práticas cotidianas, em um grupo social específico como o de educandos surdos, é uma possibilidade de melhorar a forma como a criança é vista no processo ensino-aprendizagem e levantar, para os profissionais da educação, novas estratégias pedagógicas para a promoção desses alunos durante o seu processo de crescimento e desenvolvimento.

Outra vantagem é a compreensão mais ampla e interdisciplinar dos fenômenos humanos, possibilitando conhecer as idéias ou representações prevalentes numa coletividade, assim como as circunstâncias e situações específicas em que se desencadeiam determinados eventos ou comportamentos. Para mudar uma situação, é necessário conhecer a realidade social em profundidade, e isso se aplica à vida de um indivíduo, assim como aos processos coletivos.

Por fim, achamos necessário que se atenda às especificidades desses alunos. É preciso propiciar a esses jovens um espaço adequado, um ensino de qualidade e professores qualificados. Às mães, é necessário atendimento periódico em busca de uma parceria e suporte que só a família pode oferecer.

Referências bibliográficas

- ABELS, Christine. L'accompagnement de l'enfant placé dans son travail d'histoire de vie. Chap. 2.
- DORZIAT, A. Educação e surdez: o papel do ensino na visão de professores. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 23, p. 87-104, jan/jun 2004.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Critical Discourse Analysis*. Harlow: Longman Group UK Limited, 1995.
- LANI-BAYLE, Martine. *A la recherche de la génération perdue*. Paris: Hommes et perspectives, 1990, p.312.
- IODI, Ana C. B. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set/dez 2005.
- MAIA-VASCONCELOS, Sandra M. F. *Clínica do discurso: a arte da escuta*. Fortaleza: Premius, 1995.
- MARCUSCHI, Luis A. *Análise da conversação*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- MEIHY, José Carlos; HOLANDA, Fabíola. *História Oral: como fazer*, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- PINEAU, Gaston (Org.). *Accompagnements et Histoires de Vie*. Paris: L'Harmattan, 1998.
- ; LE GRAND, Jean-Louis. *Les Histoires de Vie*. 2. ed. 8. mille. Paris: PUF, 1996.
- SILVA, Daniele N. H. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? *Cad. Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 121-139, mai/ago 2006.

Aconteceu

De 6 a 10 de julho de 2009, o Núcleo de Orientação à Saúde do Surdo (NOSS), do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), promoveu o I Curso de Capacitação de Agente Multiplicador em Saúde Sexual e Reprodutiva para os Assistentes Educacionais do Colégio de Aplicação do INES (CAP/INES). O curso, ministrado pelos Assistentes Educacionais do NOSS, Vanessa M. Pinheiro, Márcia Cristina P. dos Santos e Lúcio M. Lugão, contou também com a participação dos seguintes convidados surdos, com experiência na área da Saúde Sexual: Ronise Oliveira, Fernanda M. de Araújo e João Henrique M. de Bulhões, e ainda com a supervisão das professoras de biologia do CAP/INES, Regina Célia N. de Almeida e Maria de Fátima Ferrari.

Esse curso buscou contribuir na construção de conhecimentos sobre a temática em questão e na reconstrução das concepções sobre sexualidade, relação de gênero e autoimagem dos educadores surdos, visando a promoção da sua saúde e a redução da vulnerabilidade às doenças sexualmente transmissíveis (DST) e a comportamentos de risco.

O I Curso de Capacitação de Agente Multiplicador em Saúde Sexual e Reprodutiva reuniu onze assistentes educacionais surdos do CAP/INES para estudar, aprender e compartilhar experiências. Acreditamos que, por meio da capacitação desses profissionais, eles possam ter melhores condições de refletir sobre suas atitudes, seus valores e concepções engendrados na temática da sexualidade, o que, conseqüentemente, propiciará um novo olhar e novas abordagens em sua prática pedagógica, refletindo-se na construção de conhecimentos saudáveis com os alunos do CAP/INES.

Os profissionais capacitados foram: Ana Flavia do Amaral Corrêa (educação infantil), Aulio Ribeiro da Nóbrega (ensino fundamental — 1.º segmento), Bianca Tomaz Rodrigues (ensino fundamental — 2.º segmento), Cativa Vieira Nunes (ensino fundamental — 1.º segmento), Glauber Maria L. da Silva (educação infantil), Luiz Carlos dos Santos Souza (ensino fundamental — 2.º segmento), Mariana de Souza (educação de jovens e adultos), Tatiane Ramos da Silva (educação de jovens e adultos), Roberta Santos Moraes (ensino fundamental — 1.º segmento), Ricardo Boaretto de Siqueira (ensino fundamental — 1.º segmento) e Valdo Ribeiro da Nóbrega (ensino fundamental — 2.º segmento).

Normas para publicação na revista Arqueiro

A revista Arqueiro tem como missão divulgar práticas relacionadas à educação de surdos e à educação especial. Os interessados devem enviar os artigos para a Comissão Editorial: comissaoeditoria@ines.gov.br, acompanhados de mídia (CD), obedecendo às seguintes normas:

- título em negrito centralizado;
- identificação de autor ou autores, com e-mail e instituição de origem, logo abaixo do título, em fonte tamanho 10, do lado direito da página;
- citações e bibliografia de acordo com as normas da ABNT;
- formatação: papel A4; margens superior e inferior com 4,5 cm; margens direita e esquerda com 3 cm;
- extensão de cada matéria: no mínimo seis páginas e no máximo dez páginas;
- corpo do texto: fonte Times New Roman, tamanho 11, alinhamento justificado.

Os trabalhos serão submetidos à Comissão Editorial, que revisará os que forem aprovados.

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

Rua das Laranjeiras, nº 232/3º andar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil – CEP: 22240-001
Telefax: (0xx21) 2285-7284/2285-7546/2285-7597 ramal 111
E-mail: comissaoeditorial@ines.gov.br



Aula de linguagem das classes adiantadas
Década de 30 - INES

Realização

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos

Secretaria
de Educação
Especial

Ministério
da Educação

