



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DELCI DA CONCEIÇÃO FILHO**

**ANÁLISE DE UM PROGRAMA DE INCLUSÃO DE ALUNOS  
SURDOS NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA  
DA CIDADE DE LONDRINA**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. CÉLIA REGINA VITALIANO**

---

**Londrina, PR  
2011**



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

---

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



---

Londrina, PR

2011

**DELCI DA CONCEIÇÃO FILHO**

**ANÁLISE DE UM PROGRAMA DE INCLUSÃO DE  
ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO EM UMA  
ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE LONDRINA**

**Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação, na  
Universidade Estadual de Londrina, como  
parte dos requisitos para a obtenção do  
título de Mestre em Educação.**

**Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Regina Vitaliano**

**Londrina – Paraná  
2011**

## Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C744a

Conceição Filho, Delci da.

Análise de um programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio em uma escola pública da cidade de Londrina. / Delci da Conceição Filho. - Londrina, 2011.

xiii, 123 f. : il. ; 31 cm.

Orientadora: Célia Regina Vitaliano.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

Bibliografia: f. 110-113.

1. Inclusão escolar – tese. 2. Alunos surdos – Tese. 3. Ensino médio – Inclusão - Tese. I. Vitaliano, Célia Regina. II. Universidade Estadual de Londrina. III. Título.

CDU: 376.339

**DELCI DA CONCEIÇÃO FILHO**

**ANÁLISE DE UM PROGRAMA DE INCLUSÃO DE  
ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO EM UMA  
ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE LONDRINA**

**Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação, na  
Universidade Estadual de Londrina, como  
parte dos requisitos para a obtenção do  
título de Mestre em Educação.**

**Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Regina Vitaliano**

**Londrina, 04 de abril de 2011**

# **DELCI DA CONCEIÇÃO FILHO**

## **ANÁLISE DE UM PROGRAMA DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Londrina, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

### **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profª Orientadora  
Drª Celia Regina Vitaliano  
Universidade Estadual de Londrina

---

Drª Débora Deliberato  
Universidade Estadual Paulista

---

Drª Maria Cristina Marquezine  
Universidade Estadual de Londrina

### **Suplentes**

---

Drª Adriana da Silva Thoma  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

---

Drª Maria Luiza Abbud  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 4 de abril de 2011.

Aos alunos do meu coração:  
André, Elena e Karen.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo chamado a ser um “sinal” em meio aos surdos.

O meu profundo agradecimento à Prof<sup>a</sup>. Dra. Célia Regina Vitaliano, orientadora desta pesquisa, pelas contribuições recebidas e laços criados. Sua simplicidade, humildade e conhecimento me encantaram. Todo o meu respeito, admiração e gratidão.

À minha família, meu pai Delci “in memoriam” e minha mãe Maria José, que desde a minha infância não mediram esforços para que minha trajetória acadêmica fosse marcada pela coragem, disciplina, determinação e conquistas.

Aos familiares de surdos, que acreditaram em meu profissionalismo confiando que estas mãos fossem sinais visíveis para auxiliar na construção do conhecimento de seus filhos no contexto da inclusão.

À diretora Sandra Regina R. do Amaral e professores do Instituto de Educação Estadual de Londrina, por acreditarem na possibilidade da inclusão dos alunos surdos e contribuírem, não medindo esforços para que essa inclusão fosse real. Recebam meu agradecimento pela credibilidade em meu trabalho e pela amizade existente entre nós.

À amiga Elisabete que, como mãe, professora, intérprete, sempre foi um modelo de luta pela defesa e direitos dos surdos nesta cidade. Valeu guerreira!

Aos alunos surdos e ouvintes com os quais pude partilhar vivências significativas e nutrir profunda amizade.

À Professora Dulce Pascoalina Romero, por ser essa presença amiga e significativa em minha trajetória profissional.

Ao corpo docente do Departamento de Educação, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual de Londrina pela experiência vivida neste espaço de ciência e amizade.

A todas as pessoas que conheci nesse período e que acrescentaram significado à minha existência, muito obrigado.



Quem pois conheceria o teu projeto, se não lhe desses a Sabedoria e do alto enviasse o teu santo Espírito? Só assim se tornaram retos os caminhos dos que estão sobre a terra, os homens aprenderam o que te agrada e, pela Sabedoria, foram salvos. (Sb 9, 17-18)

CONCEIÇÃO FILHO, Delci da. **Análise de um programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio em uma escola pública da cidade de Londrina.** 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

## RESUMO

Este trabalho é um estudo de cunho qualitativo que tem por objetivo analisar um programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio em uma escola pública da cidade de Londrina, realizado no período de 2004 a 2006. Trata-se de um estudo de caso sobre a implementação e operacionalização do referido programa na escola. Os subsídios teóricos que nortearam as análises foram: as bases teóricas sobre a escola inclusiva na perspectiva dos direitos humanos e do exercício da cidadania; as reflexões realizadas e os apontamentos encontrados em vários estudos sobre o processo de inclusão de alunos surdos no ensino regular; os aportes teóricos que atentam para o caráter visual do processo de aprendizagem do sujeito surdo; a valorização de sua língua que, no caso do Brasil é a Libras e; as indicações metodológicas derivadas do bilinguismo, especialmente em relação à organização de um ambiente bilíngue, no qual os alunos surdos tenham oportunidades de aprendizagem e utilização da Libras e do português de modo escrito. Os dados analisados foram provenientes de entrevista com os participantes e análise documental. Os participantes desta pesquisa foram: três alunos surdos egressos do ensino médio, três professores, uma gestora, uma coordenadora pedagógica e um técnico pedagógico da Equipe de Ensino do Núcleo Regional de Educação de Londrina. A análise dos dados evidenciou que, de modo geral, as narrativas dos participantes confluíram para uma avaliação positiva sobre o programa de inclusão vivenciado. Para os alunos, o processo de inclusão foi positivo, especialmente pelo bom acolhimento dos alunos ouvintes e pelo apoio dos professores no tocante às condições para favorecer suas aprendizagens acadêmicas. Para os professores a experiência foi bem avaliada, especialmente porque receberam apoio da direção da escola, dos intérpretes e havia um espaço para discussão de suas dúvidas, bem como embasamentos teóricos sobre o processo vivenciado por meio de reuniões pedagógicas mensais que contavam com a participação de todos envolvidos no processo.

**Palavras-chave:** Inclusão. Alunos surdos. Ensino médio.

CONCEIÇÃO FILHO, Delci da. **Analysis of an inclusion programme for deaf students in high school in a state school in Londrina**. 2011. 123 f. Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2011.

## **ABSTRACT**

This paper is a qualitative study that aims to analyse an inclusion programme for deaf students in high school in a state school in the city of Londrina, carried out from 2004 to 2006. This is a case study on the implementation and operation of the programme in the school. The theoretical propositions that guided the analysis were: the theoretical basis of the inclusive school in the human rights and citizenship perspective; the reflections held and the notes found in several studies on the inclusion process of deaf students in regular school; the theoretical contributions that pay attention to the visual nature of the learning process of deaf students; the appreciation of their language, which is the Brazilian Sign Language (LIBRAS); the methodological guidelines derived from bilingualism, especially in relation to the organisation of a bilingual environment, where deaf students may have opportunities to learn and use the Brazilian Sign Language (LIBRAS) and written Portuguese. The data were analysed from interviews with the participants and from document analysis. The participants of the research were: three deaf students who have graduated from high school, three teachers, a manager, a pedagogical coordinator and a pedagogical technician from the Team Teaching of the Regional Education Unit in Londrina. Data analysis showed that, in general, the narratives of the participants converged into a positive evaluation of the inclusion programme experienced. For students, the inclusion process was positive, especially for the good reception of hearing students and for the support of teachers regarding the conditions for benefiting their academic learning. For teachers, the experience was well evaluated, especially because they received support from the school directors and from the interpreters. Also, there was room for discussion of their doubts, as well as for theoretical propositions about the process experienced through monthly pedagogical meetings that had the participation of all the people involved in the process.

**Key words:** Inclusion. Deaf students. High School.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Turma formada por alunos surdos e ouvintes na implementação do programa de inclusão no ano letivo de 2004 .....	53
<b>Figura 2</b> – Alunos surdos apresentando o “Jornal Ambiental” .....	62
<b>Figura 3</b> – Aluna surda (ao centro) desfila sua coleção criada a partir de materiais recicláveis. Acompanhada por uma “modelo” ouvinte (à direita) e uma surda (à esquerda).....	63
<b>Figura 4</b> – Professores durante encontro de acompanhamento pedagógico realizado na escola.....	68
<b>Figura 5</b> – Professores durante o programa de capacitação docente promovido pelo NRE/escola .....	69
<b>Figura 6</b> – Professores-intérpretes ministrando palestra durante encontro de acompanhamento pedagógico.....	70
<b>Figura 7</b> – Alunos surdos e ouvintes realizando atividades cooperativas.....	76
<b>Figura 8</b> – Alunos surdos e ouvintes trabalhando em grupo em atividades de sala .....	78
<b>Figura 9</b> – Professora atendendo alunos surdos durante atividade de grupo.....	79
<b>Figura 10</b> – Ambiente educativo criado pelas práticas cooperativas .....	80
<b>Figura 11</b> – Alunos surdos e ouvintes preparando painel referente ao Projeto sobre Estatutos e Legislação.....	101
<b>Figura 12</b> – Alunos surdos e ouvintes do 3ºA posando para foto do álbum de formatura da turma ao final do ano letivo de 2006.....	104
<b>Figura 13</b> – Alunos surdos e professores-intérpretes durante a cerimônia de colação de grau em 2006 .....	105
<b>Figura 14</b> – Alunos surdos e professora-intérprete homenageando a diretora da escola durante o jantar de formatura em 2006 .....	105

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Dez passos para a criação de uma escola inclusiva .....	24
<b>Quadro 2</b> – Funções da escola inclusiva .....	25
<b>Quadro 3</b> – Descrição dos professores e equipe pedagógica.....	37
<b>Quadro 4</b> – Categoria e análise dos resultados .....	44
<b>Quadro 5</b> – Diagnóstico inicial sobre o conhecimento acerca da surdez.....	59
<b>Quadro 6</b> – Avaliação do programa ao final do ano letivo de 2004.....	71
<b>Quadro 7</b> – Avaliação do programa ao final do ano letivo de 2004.....	102

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APADAL	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Londrina
CMTU	Companhia Municipal de Trânsito e Urbanização
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA	Estados Unidos da América
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NRE	Núcleo Regional de Educação
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PROPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1 CONSTRUÇÃO DO PERCURSO DO PESQUISADOR: UM ITINERÁRIO ENTRE OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	16
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	20
2.1 CENÁRIO EDUCACIONAL INCLUSIVO.....	20
2.2 INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR .....	26
2.3 OBJETIVO GERAL .....	34
2.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	34
<b>3 MÉTODO</b> .....	35
3.1 ABORDAGEM .....	35
3.2 ASPECTOS ÉTICOS DO ESTUDO .....	35
3.3 LÓCUS DA PESQUISA .....	36
3.4 PARTICIPANTES .....	36
3.4.1 Descrição do Professores e Equipe Pedagógica .....	37
3.4.2 Descrição dos Alunos Surdos .....	37
3.4.2.1 <i>Perfil do A1</i> .....	38
3.4.2.2 <i>Perfil da A2</i> .....	38
3.4.2.3 <i>Perfil da A3</i> .....	39
3.5 INSTRUMENTOS .....	40
3.6 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS .....	41
3.7 TRATAMENTO DOS DADOS.....	42
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	46
4.1 IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO.....	46
4.1.1 Enfrentamento Político dos Alunos Surdos .....	46
4.1.2 Dificuldades Vivenciadas no Início do Programa .....	50
4.1.3 Adaptação dos Alunos Surdos à Realidade Educacional Inclusiva .....	54
4.2 DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA DE INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS .....	56
4.2.1 Procedimentos Realizados Para Favorecer a Inclusão dos Alunos	

Surdos na Escola .....	56
4.2.1.1 <i>Contratação de Professores-intérpretes</i> .....	56
4.2.1.2 <i>Encontro de Acompanhamento Pedagógico e Capacitação de Docentes</i> .....	58
4.2.1.3 <i>Conselho de Classe Representativo</i> .....	70
4.2.1.4 <i>Práticas Pedagógicas Para a Inclusão dos Alunos Surdos</i> .....	71
4.2.1.5 <i>Participação dos Professores-Intérpretes no Programa de Inclusão dos Alunos Surdos</i> .....	80
4.2.1.6 <i>Processo de Avaliação e Correção Utilizados Pelos Professores em Relação aos Alunos Surdos</i> .....	82
4.3 DIFICULDADES OPERACIONAIS PARA DESENVOLVER O PROGRAMA DE INCLUSÃO .....	86
4.3.1 Dificuldades dos Professores para Desenvolver o Programa de Inclusão de Alunos Surdos .....	86
4.3.2 Dificuldades Vivenciadas Pelos Alunos Surdos no Desenvolvimento do Programa de Inclusão.....	90
4.3.3 Interação de Professores e Alunos Envolvidos no Programa de Inclusão ....	91
4.4 FINALIZAÇÃO DO PROGRAMA DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO.....	93
4.4.1 Avaliação, pelos participantes, do Programa de Inclusão Desenvolvido .....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	107
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110
<b>ANEXOS</b> .....	114
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para todos os participantes) .....	115
ANEXO B – Parecer Comitê de Ética .....	117
<b>APÊNDICES</b> .....	118
APÊNDICE A –Roteiro de entrevista para direção e Eq. Pedagógica .....	119
APÊNDICE B –Roteiro de entrevista com professores.....	120
APÊNDICE C –Roteiro de entrevista para os alunos surdos .....	121
APÊNDICE D –Roteiro de entrevista para téc. ped. do NRE – NRE .....	122



## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 CONSTRUÇÃO DO PERCURSO DO PESQUISADOR: UM ITINERÁRIO ENTRE OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A presente pesquisa é fruto de um percurso significativo junto aos surdos tanto no campo pastoral como no educacional.

O primeiro contato que tive com pessoas surdas foi no ano de 1992, na cidade de Londrina, quando fui convidado para visitar uma escola de surdos, o que me despertou para o aprendizado da Língua de Sinais naquele mesmo ano. E tendo feito o curso básico, passei a conviver com surdos jovens e adultos da Associação dos Surdos de Londrina, do Instituto Londrinense de Educação de Surdos, que se reuniam semanalmente na Pequena Missão para Surdos para as celebrações litúrgicas e a convivência entre eles e seus familiares.

Nesse mesmo ano, comecei a ministrar aulas de ensino religioso na escola de surdos para alunos da 4ª à 8ª série do ensino fundamental, o que possibilitou aumentar consideravelmente o conhecimento sobre a Língua de Sinais.

Devido a essa convivência com alunos surdos, no ano de 1995, quando ainda estava na graduação do curso de História pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, elaborei um projeto de pesquisa com o intuito de conhecer o processo educacional de alunos surdos no Instituto Londrinense de Educação, o que me proporcionou compreender elementos tais como: história, metodologias, filosofias e correntes pedagógicas que gravitavam em torno da educação de surdos.

Como se tratava apenas de um projeto de pesquisa em nível de graduação, o material encontrado foi o suficiente para a elaboração do mesmo e compreensão de que, no contexto geral, a educação do surdo ocorria segundo a perspectiva oralista, ainda influenciada pelas decisões do Congresso de Milão (1880), que defendia o oralismo puro como o melhor método de educação para os surdos.

No ano de 1996, ao concluir o curso de licenciatura em História, fui residir na cidade de Campinas – interior do estado de São Paulo. Ali as experiências e o contato com a Língua de Sinais começaram a ser mais significativos para mim

devido à convivência com adolescentes e jovens surdos usuários da Língua de Sinais e fluentes nela. Esse contato levou-me a compreender outros elementos que a escola não possibilitava ver, sentir, tocar. Isto é, ver o ser humano surdo que estava ali diante dos meus olhos e em relação com minha realidade pessoal, afetiva, humanizante, que falava de suas angústias, de seus problemas e dificuldades e encontrava, em minha pessoa, a amizade e a confiabilidade para partilhar a vida, porque conseguíamos falar a mesma língua, a Língua de Sinais.

Para mim foram bons tempos aqueles! Aprendi muito e devo a esses surdos grande parte de minha fluência em Língua de Sinais e o convite para um trabalho mais amplo como intérprete em rede nacional no Sistema Canção Nova de Comunicação, que aqui tenho como um dos grandes desafios em relação a todo esse percurso. Eles foram os grandes incentivadores desse trabalho.

Desse modo, no ano 2000, quando iniciei meu trabalho como intérprete em contexto pastoral/religioso no Sistema Canção Nova de Comunicação (TV Canção Nova), na cidade de Cachoeira Paulista, no vale do Paraíba, foram essas experiências anteriores, com os surdos de Campinas e com a Língua de Sinais, que serviram de aportes para o desenvolvimento do trabalho como intérprete na televisão.

Nesse âmbito fui o pioneiro entre as redes católicas de televisão a assumir um trabalho de tradução e interpretação em Língua de Sinais. Lembro-me que houve repercussão nacional porque a questão era muito mais ampla, uma vez que tive a possibilidade de trazer para a mídia televisiva temas relacionados não somente ao campo pastoral/religioso, mas também aos aspectos da surdez por meio de entrevistas, sobre a orientação familiar, educacional e ainda temas referentes à própria Língua de Sinais, sua relevância, cursos e processo de aprendizagem.

Foi um trabalho árduo de formação e orientação, até porque não sabia como fazer TV e tive de aprender-fazendo, e fazendo ao vivo e ousando ao fazer, de modo a atingir os objetivos propostos e a alcançar resultados almejados.

Nesse mesmo período iniciei minha “carreira” de apresentador de TV também no Sistema Canção Nova de Comunicação. Produzia e apresentava semanalmente o programa “Mãos que Evangelizam” voltado para o público surdo, o qual era realizado ao vivo, com duração de 60 minutos com temas religiosos, culturais e educacionais, entre os quais o destaque eram os aspectos da inclusão de surdos, tanto na escola como no mercado de trabalho, não sendo esquecidas as

questões culturais e identitárias, sociais e familiares envolvidas nesse processo. Destaco que, em todo esse trabalho, os protagonistas sempre foram os surdos e a Língua de Sinais. Eles eram os convidados para estar na mídia, narrarem suas histórias e falarem de sua língua, o que acontece até os dias de hoje, quando o programa “Mãos que Evangelizam” completa seus 11 anos de criação.

Em 2003, com o desenvolvimento da política de inclusão de alunos surdos no ensino regular no Paraná, submeti-me à banca de seleção de intérpretes da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) e, uma vez aprovado, participei do curso de capacitação realizado naquele mesmo ano, tratando de questões referentes ao uso de classificadores, aspectos linguísticos da Libras, contação de histórias, ética e atuação do intérprete educacional.

Era o começo de uma formação mais sistematizada e com certificação expedida pela SEED/PR em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), que acredito ter sido fundamental para a minha atuação profissional como professor-intérprete na rede regular de ensino.

Essa atuação como professor-intérprete teve início no ano de 2004, quando um grupo de alunos surdos optou por fazer uma experiência no contexto da escola regular e, desse modo, após um processo seletivo simplificado (PSS), fui contratado pela SEED/PR para mediar o processo educacional desses alunos surdos. Nessa ocasião fui indicado pelo técnico pedagógico do Núcleo Regional de Educação de Londrina (NRE) para coordenar o trabalho dos professores-intérpretes que estariam atuando no processo de inclusão naquele ano de 2004.

Essa indicação levou em consideração o relacionamento existente entre os alunos surdos e o pesquisador, porque o pesquisador já havia sido professor dos mesmos na escola de surdos da 5ª à 8ª série do ensino fundamental.

Em 2009, quando ingressei no Programa de Mestrado em Educação, optei por realizar um estudo sobre a inclusão de alunos surdos na cidade de Londrina e região. Após algumas discussões com minha orientadora, optamos por trabalhar sobre uma temática já vivenciada que era justamente o processo de inclusão de alunos surdos por mim coordenado entre os anos de 2004 e 2006.

É a partir dessa realidade vivida que a presente pesquisa se justifica, porque se propõe a analisar um programa de inclusão de alunos surdos do ensino médio regular, tendo como objetivo apresentar os resultados alcançados pela escola no processo de implementação e operacionalização deste programa, bem como

identificar, por meio do contato com os participantes, os aspectos da prática, as dificuldades, os conflitos, a interação com os alunos ouvintes e a avaliação do processo construído.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 CENÁRIO EDUCACIONAL INCLUSIVO

O movimento de inclusão está fundamentado em aspectos legais, políticos e sociais que visam promover satisfatoriamente através de propostas educacionais a inclusão de alunos com necessidades especiais (NEE) no ensino regular.

Segundo Carvalho (2006), o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência é um programa que foi aprovado em dezembro de 1982, na Assembléia Geral das Nações Unidas (ONU) e tem como finalidade servir de fonte de consulta à todos os países interessados na luta pela defesa dos direitos de cidadania das pessoas com NEE através de medidas, tais como: participação nas tomadas de decisões; ação comunitária, prestação de informações e assistência financeira; formação pessoal; informação e educação. Toda a sociedade deve ter acesso a tais programas.

A ideia de inclusão surge no final da década de oitenta em países como Canadá, Espanha, Itália e EUA, os quais foram os pioneiros na implantação de escolas e classes inclusivas.

Posteriormente, foi elaborada a Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais, em consequência das discussões desenvolvidas durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO em junho de 1994.

Este documento ainda se constitui o mais importante em relação à descrição dos pressupostos para construção da educação inclusiva, pois explicita que a escola regular é o local mais adequado para atendimento de todos os alunos. Levando em conta esta proposta a presente pesquisa vem acrescentar que, sem um programa de inclusão definido na própria escola de modo a envolver toda comunidade escolar, qualquer proposta de inclusão tende ao fracasso.

Para Baptista (2007), a Declaração de Salamanca deve ser reconhecida como documento histórico para Educação Especial, porquanto sinaliza

certo tempo histórico, cujas ressonâncias ainda ecoam em diferentes espaços do mundo, assumindo discussões sobre as “políticas inclusivas”, seus desdobramentos e suas limitações no que tange à implementação de propostas educativas inclusivas.

Para Rodrigues (2006, p.12):

A rápida difusão que os programas de educação inclusiva tiveram no mundo mostram que os governos nacionais consideram que a educação inclusiva é a primeira e talvez decisiva intervenção preventiva da exclusão social. Proporcionar a todas as crianças uma experiência educativa de qualidade, não segregada e respeitadora das diferenças individuais por muito aparentes que sejam, parece ser o meio seguro para a formação de valores que possam ser preventivos de situações mais tardias de ostracismo e conflito.

Nesta perspectiva, o programa de inclusão vem a ser um movimento que se desenvolve questionando a educação tradicional com vistas a estabelecer um novo tipo de escola e de educação. Uma escola que, repensando o seu papel e sua função, seja capaz de acolher a todos os alunos, valorizar as diferenças e celebrar a diversidade humana.

Rodrigues (2006, p. 2), ainda comenta que:

O conceito de inclusão no âmbito específico da Educação, implica antes de mais nada, rejeitar, por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio-cultural sem discriminação.

De acordo com esse prisma, vale ressaltar que a Declaração de Salamanca (1994) afirma ser necessário reconhecer que inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos.

Essa proposição reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades, isto é, o princípio fundamental da escola ou ensino inclusivo seja o de que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos, independentemente de suas dificuldades, talentos ou deficiências.

A escola deve reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, por meio de currículos

adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de cooperação com as respectivas comunidades.

Trata-se, no dizer de Rodrigues (2006, p. 303), “de uma participação plena” no ato educativo, de modo que as características, interesses, objetivos e direitos façam parte do conjunto de ações que dá sustentabilidade ao processo de inclusão.

Enunciaram Sanches e Teodoro (2006, p. 73):

A educação inclusiva não significa educação com representação e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à ruptura das idéias feitas.

A maior dificuldade está em romper as barreiras que são impostas diariamente por uma sociedade preconceituosa e excludente que mantém a escola organizada para alunos sem deficiência, com um modelo ideal de desenvolvimento. Uma mudança de mentalidade é necessária para que se construa e se torne operante, no contexto da escola, uma pedagogia respondente às características e situações de aprendizagem dos alunos (BAPTISTA, 2006).

Beyer (2006) comenta que, para favorecer o processo de inclusão, devem ser elaboradas propostas diferenciadas de aprendizagem e a formação de uma equipe que possa dar suporte contínuo e efetivo à escola regular, a fim de que esta promova a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais e outras características que necessitem ser apoiadas.

Um dos elementos que dificultam a implementação da escola inclusiva é a falta de recursos humanos e materiais disponíveis.

Nesse caso, de acordo com Beyer (2006), é necessário investir na formação de professores para trabalhar na dinâmica da inclusão e organizar os espaços escolares tornando-os acessíveis aos alunos com NEE, caso contrário, caíse, novamente, na desconfiança da adoção precipitada de um ensino que pode estar claro, como paradigma ou como eixo educacional, mas que se encontra fragilizado pelo investimento insuficiente na área da educação impedindo que a escola pública realize o objetivo proposto, ou seja, proporcionar qualidade de ensino para todos.

Refletindo sobre esse processo, Martins (2008, p. 19) afirma:

O processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades. Para tanto, requer-se, especialmente, uma efetiva preparação de profissionais de educação, que proporcione um contínuo de desenvolvimento pedagógico e educacional, que resulte numa nova maneira de perceber e atuar com as diferenças de todos os alunos em classe. Preparação que os faça conscientes não apenas das características e potencialidades dos seus alunos, mas de suas próprias condições para ensiná-los em um ambiente inclusivo, assim como da necessidade de refletirem constantemente sobre a sua prática, a fim de modificá-la quando necessário.

Nesse espaço relacional, os envolvidos no processo poderão perceber os conflitos, as dificuldades, as interações, as propostas de intervenção, as formas diferenciadas de aprendizagem, os projetos de valorização da diferença e da diversidade, bem como outros elementos que se fazem presentes no cotidiano da escola.

Desse modo, é necessário inserir neste contexto, reflexões sobre as concepções de educação, de ensino, de aprendizagem, de homem, de sociedade que viabilizem a efetiva apropriação dos conhecimentos por todos os alunos, tenham eles NEE ou não, visto que uma escola inclusiva, como se deseja implementar, é aquela que em sua organização leva o ensino a contemplar os alunos em suas especificidades, que corresponda às suas capacidades individuais e que tenha uma proposta de avaliação formativa com a função de retroalimentar o processo de ensinoaprendizagem.

No quadro abaixo podem visualizar-se os dez passos necessários para a criação de uma escola inclusiva de qualidade, segundo a perspectiva de Schaffner e Buswell (1999, p. 69-87).



<ul style="list-style-type: none"> <li>• O primeiro e talvez o principal é criar uma nova escola, uma escola democrática e igualitária estabelecendo esta meta como sua filosofia.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O segundo passo é proporcionar uma liderança forte, ou seja, o diretor deve acreditar e defender que todas as crianças podem aprender.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O terceiro passo é promover culturas que aceitem o diferente com acolhimento, apreciação e acomodação sincera da diversidade.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O quarto passo é desenvolver uma rede de apoio, pessoas que se reúnam para dialogar, traçar metas, trocar experiências, resolver problemas e assim ajudar tanto professores como alunos a serem bem sucedidos em seus papéis. Todos os alunos devem estar envolvidos em ajudar um ao outro, assim evitam-se os rótulos como “diferentes”.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O quinto passo é estabelecer processos contínuos para garantir o planejamento e a monitoração eficiente, efetiva e constante para os alunos. Por isso é importante que sejam traçadas metas para que este processo se dê com sucesso. Devem ser feitos planejamentos que ajudarão professores e alunos a obterem tranquilidade no desenvolvimento de suas tarefas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O sexto passo é desenvolver uma assistência técnica organizada e contínua envolvendo todos, inclusive funcionários e pais.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O sétimo passo é manter a flexibilidade. Ir além do que a formação tradicional impõe. Trabalhar em equipes dinâmicas e observar as realidades para desenvolver um papel flexível diante dos desafios.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O oitavo passo é examinar e adotar abordagens de ensino efetivas. Fazer isso revendo as práticas de ensino para que a aprendizagem seja ativa para todos os alunos. Não se deve ter uma abordagem única e um repertório limitado de abordagens de ensino.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Nono passo é comemorar os sucessos e aprender com os desafios. Cultivar a capacidade de pensar criativamente. Pensando-se criativamente podem-se criar novas perspectivas, inovações que contribuam para um melhor desenvolvimento da comunidade escolar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• E, enfim, o décimo passo é estar a par do processo de mudança, mas não permitir que ele o paralise.</li> </ul>

**Quadro 1-** Dez passos para a criação de uma escola inclusiva  
**Fonte:** Schaffner e Buswell (1999, p. 69-87)

Schaffner e Buswell (1999) salientam que escola e comunidade devem unir-se para garantir que todos tenham acesso a ela, e que os passos anteriormente descritos podem proporcionar um caminho para aqueles que estejam comprometidos com mudanças que beneficiem a todos os alunos.

Carvalho (2006), ao analisar o processo de inclusão, afirma que a escola tem agido como um cenário, do qual fazem parte inúmeros atores, além dos professores e alunos. E vale lembrar que nesse cenário, as situações que favorecem a aprendizagem são inúmeras, mas não são de alguma forma exclusivas apenas do espaço escolar, porque a aprendizagem ocorre em todos os espaços e lugares por onde circulamos, sendo possível adquirir experiências novas, as quais devem ser trazidas para o ambiente escolar, possibilitando aprendizagens significativas e comportamentos mais reflexivos tanto para os alunos quanto para os professores.

De acordo com essa realidade, ainda segundo Carvalho (2006), é preciso auxiliar a escola na “desconstrução” de algumas crenças para que ela possa ocupar seu papel de produtora e divulgadora de conhecimentos, tornando professor e alunos autores de sua aprendizagem, cidadãos conscientes e capazes de contribuir com a sociedade.

Desse modo, para compreender a função da escola na ótica da educação inclusiva, vale a pena considerar os elementos presentes no quadro abaixo, elaborado a partir das orientações sobre a implementação e operacionalização de um novo cenário educacional proposto por Carvalho (2006, p. 115).

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver culturas políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsividade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar;</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade;</li></ul>                     |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Criar espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente, possam reunir-se como grupos de estudo e de troca de experiências;</li></ul>                                |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas;</li></ul>                    |

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer parcerias com a comunidade sem intenção de usufruto de benefícios apenas e sim para conquistar a cumplicidade de seus membros, em relação às finalidades e objetivos educativos;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entendendo que a diversidade é uma riqueza e que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorizar o trabalho educacional escolar, na diversidade;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar todos os recursos humanos, materiais e financeiros para a melhoria da resposta educativa da escola;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver estudos e pesquisas que permitam ressignificar as práticas desenvolvidas em busca de adequá-las ao mundo em que vivemos.</li> </ul>

**Quadro 2** – Funções da escola inclusiva

**Fonte:** Carvalho (2006, p. 115)

Essas considerações de Carvalho (2006) são pistas fornecidas com vistas a contribuir para a elaboração de um projeto político pedagógico capaz de melhorar as respostas educativas que se queira dar ao processo de inclusão, o qual estabelece vários desafios para o sistema educacional e a escola.

## 2.2 INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

A proposta de uma escola inclusiva, compreendida como uma inovação que garanta o direito à educação de todos, é desafiadora e implica novas ações para sua efetivação.

Os sistemas educacionais que se decidem pelo trabalho na diversidade conforme a proposta da educação inclusiva, não podem simplesmente ampliar o número de matrículas. Devem primeiramente, realizar um diagnóstico de sua realidade por meio de uma pauta de trabalho, a fim de verificar as possibilidades de operacionalização.

Um programa de inclusão de alunos surdos no ensino regular deve ter presente que compreender a surdez em seu sentido mais amplo equivale a conhecer o caráter visual do sujeito surdo, o qual se comunica através da Língua Brasileira de Sinais (Libras), dando-lhe o significado de “ser surdo”, ou seja, o de ser um sujeito que se utiliza de uma forma diferente de se comunicar (SKLIAR, 1998).

Nessa perspectiva, para que os alunos surdos se desenvolvam em todos os seus aspectos, é fundamental que as instituições de ensino adotem um modelo bilíngue na educação. Este modelo defende que a língua de sinais como primeira língua não somente permite o desenvolvimento linguístico do aluno surdo, como também contribui para que se desenvolvam os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e emocionais.

De acordo com Pereira (2009), a adoção deste modelo, tendo-se a língua de sinais como primeira língua, dará o “arcabouço” para o aprendizado da segunda língua, preferencialmente na modalidade escrita.

A educação bilíngue é algo muito complexo, pois somente a presença do intérprete em sala de aula não garante que as questões metodológicas sejam respeitadas e impeça o aluno surdo de “permanecer às margens da vida escolar, usando uma língua restrita à sua relação com o intérprete”. A língua de sinais deve circular no contexto escolar, ser respeitada e possibilitar a construção de conhecimentos (LACERDA, 2009, p.60).

Para enfrentar esse problema, é necessário buscar novos conhecimentos sobre a complexidade da condição do surdo no ensino regular, visto que tal processo necessita de acompanhamento sistemático e criterioso.

Considerando os objetivos deste estudo, buscou-se encontrar pesquisas que também tiveram como objetivo analisar o processo de inclusão de alunos surdos. A seguir serão apresentados os resultados das que foram encontradas e consideradas pertinentes às análises deste trabalho.

Lorenzetti (2003) realizou uma pesquisa em cinco escolas básicas do ensino fundamental, tendo como objetivo investigar as experiências vivenciadas pelos professores no processo de inclusão de alunos surdos. Por meio de uma ficha para identificação dos professores e entrevista aberta, a pesquisadora verificou que, apesar dos sentimentos de medo em lidar com as diferenças, as interações foram acontecendo aos poucos e contribuíram para o processo de inclusão. As visões estereotipadas e as resistências foram superadas. Diante das dificuldades

encontradas pelos professores, a busca de alternativas contribuiu para a realização da prática inclusiva. Mas, segundo a autora é necessário investir na formação dos professores e inserir a língua de sinais nos espaços escolares.

Leão (2004) realizou uma pesquisa sobre o processo de inclusão de alunos surdos dando ênfase à formação do professor e à sua expectativa quanto ao desempenho do aluno surdo. Esta foi realizada em cinco escolas públicas e em duas escolas particulares, tendo como participantes 16 professoras do ensino fundamental que atuavam em diferentes regiões do município. As professoras avaliaram 32 alunos, 16 ouvintes e 16 surdos. A pesquisadora elaborou dois questionários, um com questões relativas à formação do professor para atuar com alunos surdos e um outro com questões sobre a formação profissional para lecionar a alunos surdos. Os resultados evidenciaram que os professores sentem-se despreparados para trabalhar na inclusão devido à formação deficitária que receberam, o que demonstra que os docentes não estão devidamente capacitados para este novo desafio presente na escola.

Verificou também que os professores possuem uma baixa expectativa quanto à aprendizagem dos alunos surdos quando comparadas com as expectativas nutridas em relação aos alunos ouvintes. Para a pesquisadora, essa expectativa do professor quanto ao aprendizado do aluno surdo pode influenciar o desempenho acadêmico deste aluno.

Para superar essas dificuldades, a pesquisadora propõe que haja investimentos na formação dos professores de forma a demonstrar que o aluno surdo possui potencial e competência para frequentar o ensino regular e que, diante dos desafios impostos pela inclusão, a formação dos professores deve ser uma prioridade, seja ela inicial ou continuada, porque o novo contexto educacional exige profissional qualificado e capaz de valorizar a diversidade presente na sala de aula. Todo esse processo de formação dos professores, de acordo com a pesquisadora deve levá-los a serem mais sensíveis às diferenças e capazes de interagir neste novo contexto de modo a contribuir para a construção de uma escola inclusiva.

A mesma autora ainda comenta que as pesquisas sobre inclusão apenas descrevem as dificuldades do processo, mas não apontam caminhos de superação. Dessa forma, chama a atenção para que novas pesquisas abordem

elementos como a capacitação dos professores e as práticas pedagógicas para favorecer a inclusão de alunos surdos.

Considerando a importância dessas recomendações selecionamos a pesquisa de Zanata (2005) para ilustrar um processo de formação de professores e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Zanata (2005) realizou uma pesquisa utilizando uma intervenção colaborativa em atuação com três professores de 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental que tinham alunos surdos incluídos em suas turmas. A pesquisadora procurou conhecer o estilo de aprendizagem dos alunos para, posteriormente, organizar os objetivos e estratégias a serem usadas na intervenção colaborativa.

De acordo com a pesquisadora, o ambiente colaborativo que envolve o professor do ensino comum e o professor do ensino especial é uma possibilidade de enriquecimento profissional, porque traz benefícios para os alunos surdos e os alunos ouvintes, por meio do planejamento e implementação de estratégias na sala de aula.

De acordo com os participantes, além do processo de ensino e aprendizagem, é necessário investir na comunicação entre o professor e o aluno surdo, apontando para uma intervenção ou colaboração com o intérprete desde o início do processo.

No que se refere à formação dos professores e as estratégias pedagógicas, o estudo permitiu constatar que: a discussão de estratégias pedagógicas nas reuniões ocorridas entre a pesquisadora e as professoras participantes e o acompanhamento de sua implementação foram importantes para a adequação do ensino à realidade dos alunos surdos; os professores ampliaram as expectativas em relação ao planejamento de objetivos para alunos surdos, bem como, buscaram apoio de colaboradores especialistas; o ensino colaborativo foi compreendido como um processo permanente de formação continuada em serviço. A autora concluiu que os resultados indicaram que a intervenção proposta foi significativa para melhorar a qualidade do ensino.

Dias (2006) realizou uma pesquisa etnográfica, que envolveu duas professoras, em cuja sala de aula havia uma aluna surda; a mãe da aluna; seus colegas de turma e outras pessoas da equipe escolar numa escola particular (educação infantil). Para a pesquisadora, as professoras assumiram os desafios do

processo e contribuíram para que a inclusão se efetivasse. Dessa experiência, a pesquisadora destaca seis pontos fundamentais para o sucesso:

A professora deve: 1) procurar encorajar e desenvolver as amizades da aluna surda com os colegas de classe; 2) reunir-se pelo menos uma vez por mês com uma professora especialista em surdez, bem como com qualquer outro profissional apto a trocar ideias e sugestões que facilitem o aprendizado e a plena integração desse aluno com a turma; 3) Procurar não fazer concessões excessivas para comportamentos inapropriados e não temer repreender a aluna nessas ocasiões. Ela deverá tratá-la sempre, o máximo possível como trata as outras crianças e não demonstrar insegurança ou temor ante às atitudes de rebeldia ou frustração da aluna; 4) Procurar sempre que possível ensinar alguns dos sinais mais comumente utilizados ou executados por sua aluna surda; 5) Manter a família da aluna surda sempre informada dos progressos e problemas enfrentados, pedindo sugestões e informando-as das estratégias que a escola adotará. Pelo menos uma vez por semana, a professora deve comunicar-se com os responsáveis pela aluna, seja por meio de reunião agendada na escola, seja por qualquer outro meio (telefone, bilhetes ou relatórios), relatando os fatos mais significativos de sua educação; 6) A professora não deve pressionar a aluna surda a se comunicar de forma oral, mas deve estimulá-la e elogiá-la sempre que ela demonstrar interesse em fazê-lo.

Lacerda (2006) realizou uma investigação sobre a inclusão de uma criança surda que frequentava a quinta série do ensino fundamental de uma escola da rede privada, na qual participou a direção e a coordenação da escola, os professores, alunos ouvintes, famílias dos alunos ouvintes, família da criança surda e intérpretes. O processo de inclusão foi avaliado quanto aos seus efeitos, limites e possibilidades. Em relação a esses aspectos, foi constatado que a falta de conhecimentos sobre a surdez por parte dos envolvidos no cenário educacional comprometeu o atendimento do aluno surdo, porque negligenciaram-se aspectos fundamentais, tais como: linguísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros, importantes para que o sujeito se constitua. Além disso, o estudo mostrou que, devido a uma indefinição sobre o papel do intérprete na sala de aula, houve uma dificuldade de interação entre este e o professor, o que gerou conflitos na prática pedagógica. A pesquisadora sugere que diante de um tema tão polêmico como é a inclusão de alunos surdos, é preciso estar atento para não criar a ilusão de que tal

processo seja sempre um sucesso e, após avaliar a experiência, concluiu que o processo de inclusão de alunos surdos é mais proveitoso para aqueles que se encontram em níveis mais elevados de ensino. Isso, por sua vez, não descarta a responsabilidade da criação de novos espaços educacionais, onde a convivência entre alunos surdos e alunos ouvintes traga benefícios para ambos os grupos, o que ainda exige pensar num novo modelo de escola, onde as diferenças sejam acolhidas e valorizadas.

Guarinello et al. (2006), realizaram um estudo sobre a inserção do aluno surdo no ensino regular, tendo com participantes 36 professores do ensino fundamental e médio atuando em diversos municípios do estado do Paraná. Os dados foram coletados através de um questionário respondido pelos participantes da pesquisa e apontaram que os professores possuem uma visão reducionista sobre a educação de surdos. Diante deste quadro, as pesquisadoras sugeriram um maior esforço dos professores em compreender o aluno surdo dentro de uma nova visão de homem, o qual é capaz de elaborar e compartilhar conhecimentos. Deste modo, a capacitação dos professores se faz necessária para que haja compromisso com o processo.

Pedreira (2007) realizou um estudo para investigar, sob uma perspectiva intercultural, os limites e as possibilidades da interação entre alunos surdos e ouvintes numa escola da rede pública, que atendia 67 alunos surdos no ensino fundamental e médio e tinha intérprete de Libras. Por meio de uma abordagem etnográfica, a pesquisadora verificou que a escola não se abriu às mudanças necessárias para o atendimento dos alunos surdos em suas diferenças linguísticas e culturais. Quanto à atuação dos intérpretes, estes apontaram dificuldades nas relações com os professores e despreparo para interpretar e transmitir conceitos e conteúdos de todas as disciplinas, o que torna a prática pedagógica fragmentada e insuficiente. O intérprete acaba assumindo a ambiguidade de interpretar e ensinar, ultrapassando os limites de suas competências e responsabilidades.

Tenor (2008) realizou uma pesquisa sobre a inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva dos professores da rede municipal de ensino de Botucatu, visando investigar como estava sendo operacionalizada a política de educação inclusiva por parte dos professores da educação infantil e do ensino fundamental. Os dados foram coletados por meio da dinâmica de grupos com um



cartaz que continha conteúdos disparadores e analisados pelo método construção de categorias. A pesquisadora evidenciou que, o principal problema reside na falta de uma língua comum entre ouvintes e surdos para viabilizar a dinâmica da sala de aula, mas essa realidade ainda não é clara para os professores, que acreditam que a presença do intérprete resolveria todos os problemas da inclusão. Quanto à prática pedagógica, a pesquisadora ressalta que diante das dificuldades, os professores recorrem ao ensino tradicional e à improvisação sem critérios. Por fim, a pesquisadora considera que a operacionalização da inclusão de alunos surdos ainda encontra obstáculos, tais como a falta de recursos humanos e materiais.

Niendicker e Zych (2008) realizaram um estudo de caso sobre a interação entre alunos surdos, professores e seus colegas em sala de aula do ensino fundamental e médio, com o intuito de compreender como essa interação pode interferir na qualidade da aprendizagem. Participaram da pesquisa dois alunos surdos, seus respectivos colegas de sala e professores. As pesquisadoras observaram os alunos em salas de aula e realizaram entrevistas dirigidas com cada um dos participantes. Para as pesquisadoras, o processo de inclusão educacional do aluno surdo apresenta características particulares, cabendo ao professor a incorporação de mecanismos (pesquisa, reflexão, intercâmbio de experiências e debates) com o intuito de conhecer em profundidade tal processo que está se dando em classe regular de ensino, buscando ao mesmo tempo vencer os desafios presentes nessa prática, que não são somente para o professor, mas para todos os envolvidos no processo, ou seja, para o aluno surdo, para a família, para os professores, para os alunos ouvintes e para a sociedade como um todo. As pesquisadoras sugerem que neste novo cenário educacional sejam proporcionadas aos alunos surdos boas condições de convivência, onde eles possam aprimorar suas habilidades através de atividades em grupos, com o intuito de favorecer a interação entre os alunos, atentando ainda para as questões concernentes à aceitabilidade e à autoconfiança como elementos importantes do processo.

Spenassato e Giaretta (2009) realizaram um estudo sobre a inclusão de alunos surdos no ensino regular, investigando as propostas didático-metodológicas desenvolvidas por professores de Matemática no ensino médio, tendo como participantes deste estudo três professores e três alunos surdos. A pesquisa foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa as pesquisadoras realizaram um estudo teórico sobre os assuntos a serem abordados. E na segunda

etapa, elaboraram dois questionários com questões abertas, um para os professores de Matemática e um para os alunos surdos. As pesquisadoras concluíram que são poucas as propostas didático-metodológicas com características visuais desenvolvidas pelos professores de Matemática em sala de aula e que a falta de capacitação não permite que eles utilizem metodologias diferenciadas a fim de contribuir para a construção do conhecimento de todos os alunos, respeitando as competências individuais e as diferenças de cada sujeito. O estudo revelou que a aprendizagem da Libras por parte dos professores pode funcionar como um dos instrumentos que auxiliam no relacionamento entre professores, alunos surdos e alunos ouvintes contribuindo para que a inclusão se efetive

Na dimensão organizacional da escola, as pesquisadoras ressaltaram que é necessário buscar para o atendimento dos alunos surdos, novos recursos, entre os quais, o acompanhamento pedagógico em turno inverso, os serviços de apoio especializado, material de apoio que seja visual, bem como a adequação dos espaços físicos para o atendimento da diversidade.

Dorziat (2009) realizou um estudo com 12 alunos surdos de três escolas da rede pública de ensino da cidade de João Pessoa – PB, por meio de um roteiro previamente elaborado coletou dados que versavam sobre: a comunicação entre surdo-ouvinte, as dificuldades encontradas na inclusão do aluno surdo e na visão do que é ser surdo. A pesquisadora verificou que os alunos surdos recorriam ao intérprete para obter uma comunicação satisfatória com professores e colegas. Levando em conta isso ela entende que a Língua de Sinais é o passo inicial para a viabilização da inclusão dos surdos na escola e para o exercício da cidadania, salientando que as interações por meio do intérprete podem limitar as possibilidades de comunicação. Além disso, dificuldades como a falta de instrutor, de aprendizagem da Língua Portuguesa, a inadequação do ambiente escolar, o número insuficiente de intérpretes, a falta de capacitação de professores em Libras, a falta de material didático específico foram elencados pela pesquisadora como entraves para a operacionalização da inclusão.

Para a superação dessas dificuldades, a pesquisadora sugere uma reflexão curricular no âmbito educacional que valorize as diferenças e potencialidades dos surdos, tornando possível desenvolver um currículo para todos, envolvendo o processo cultural inerente aos surdos.

Tomando como base as experiências vivenciadas e os estudos teóricos realizados, a presente pesquisa tem como objetivo:

### 2.3 OBJETIVO GERAL

Analisar o desenvolvimento de um programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio em uma escola pública do município de Londrina realizado nos anos de 2004 a 2006, na perspectiva de alunos, professores e gestores que o vivenciaram.

### 2.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Descrever o processo e a organização da escola para promover a inclusão, atentando para os aspectos de sua implementação e operacionalização;
2. Identificar, junto aos participantes, os aspectos relevantes das práticas educacionais e interacionais experienciadas;
3. Identificar as possíveis dificuldades, conflitos e benefícios vivenciados no processo pelos participantes;
4. Descrever as avaliações da experiência na ótica dos participantes.

### 3 MÉTODO

#### 3.1 ABORDAGEM

Este estudo é de cunho qualitativo, e enfoca um estudo de caso. De acordo com Yin (1994), o estudo de caso se constitui numa análise em profundidade de um contexto particular, visando melhor interpretá-lo e compreendê-lo dentro de um recorte espaço-temporal.

Para Yin (1994), estudo de caso é uma estratégia de investigação triangulada que vem sendo utilizada cada vez mais na educação. A triangulação advém da necessidade ética de confirmar a validade dos processos podendo ser realizada por meio de uma multiplicidade de fontes de dados, sendo as entrevistas uma das fontes mais importantes no estudo de caso.

Por meio desta estratégia, os pesquisadores têm a possibilidade de explorar, descrever ou ainda explicar fenômenos contemporâneos, individuais, organizacionais, educacionais, sociais, políticos e de grupos desde que se possa realizar um estudo intenso e detalhado de um objeto específico, no caso – a implementação, desenvolvimento e operacionalização de um programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio regular.

#### 3.2 ASPECTOS ÉTICOS DO ESTUDO

Para atender às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas que envolvem seres humanos, dispostas na resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde, este estudo adotou algumas medidas:

- Obtenção do consentimento livre e esclarecido dos participantes do estudo após completa descrição da sua natureza, seus objetivos, benefícios e riscos previstos por meio de um consentimento que autorizava a participação voluntária. O termo

garantia, ainda, a confidencialidade e a privacidade dos participantes. (ANEXO A)

- Obtenção da aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina. (ANEXO B)

### 3.3 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na cidade de Londrina – estado do Paraná, numa escola pública da rede estadual, localizada no centro da referida cidade.

No período matutino, funciona na escola o ensino médio e os cursos do ensino médio profissionalizante de formação de docentes integrado e de formação de docentes subsequente.

No período vespertino, a escola atende alunos da educação infantil e alunos do ensino fundamental I e II.

No período noturno, funciona o ensino médio e o curso de formação de docentes integrado e subsequente.

A escola possui também 01 sala especial para atendimento de alunos com deficiência mental/intelectual, bem como 01 sala de recursos para o atendimento de alunos da educação infantil, e 01 sala de recursos para atendimento dos alunos do ensino fundamental II.

Além de um pátio amplo, a escola conta com um auditório com capacidade para 300 pessoas, 01 quadra esportiva coberta e com arquibancadas e 01 quadra esportiva descoberta, além de sala de vídeo; possui ainda um amplo laboratório de informática equipado para atendimento de alunos e professores, biblioteca, laboratório de ciências e sala de artes.

### 3.4 PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa três professores que atuavam no processo de inclusão de alunos surdos. O convite de participação foi lançado numa

reunião a todos os professores, sendo que estes três colocaram-se à disposição para participar da pesquisa. O técnico pedagógico da equipe de ensino do Núcleo Regional de Ensino de Londrina (NRE), a coordenadora pedagógica e a gestora foram escolhidos, devido ao pleno envolvimento em favor do processo em estudo. Os três alunos surdos egressos foram escolhidos pela experiência vivenciada e que justifica o presente estudo.

#### 3.4.1 Descrição dos Professores e Equipe Pedagógica

O quadro abaixo apresenta a descrição dos professores e da equipe pedagógica. Os professores foram denominados pela notação “P”, seguida de uma numeração específica aplicada aleatoriamente. Assim, os denominaremos de P1, P2 e P3. O coordenador pedagógico foi denominado pela notação “CP”, o técnico pedagógico do NRE, por “TP” e a diretora pela notação “D”.

<b>Professor</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Experiência anterior com alunos surdos</b>
<b>P1</b>	46	Matemática	Sem experiência
<b>P2</b>	55	Matemática	Sem experiência
<b>P3</b>	49	L. Portuguesa	Sem experiência
<b>CP</b>	42	História	Sem experiência
<b>TP</b>	61	Pedagogia e Educação Especial	Possuía rudimentos da Libras
<b>D</b>	39	História	Sem experiência

**Quadro 3** – Descrição dos professores e equipe pedagógica

#### 3.4.2 Descrição dos Alunos Surdos

Para a descrição dos alunos foi adotada a notação “A” (aluno) seguida de uma numeração específica aplicada aleatoriamente. Assim, denominou-se os mesmos de A1, A2 e A3.

### 3.4.2.1 Perfil do A1

Quando ingressou no ensino médio regular, o A1 tinha 19 anos. Era um aluno fluente em Libras mas com pouca oralidade, porque rejeitava a oralização e assumia ser surdo e possuir identidade surda.

Sua surdez profunda e severa deveu-se à rubéola que acometeu sua mãe aos três meses da gravidez.

Os pais do A1, são ouvintes, estão na faixa dos 50 anos e possuem o terceiro grau completo. A mãe é pedagoga com especialização em psicopedagogia e o pai agente de seguros.

O A1 possui uma irmã mais velha que, na época da pesquisa tinha 30 anos. A irmã é graduada em educação física e atua nessa área.

O A1 nasceu numa pequena cidade no interior do Paraná e, por esse motivo, seus pais foram buscar orientações em Curitiba e São Paulo sobre como proceder para a sua educação.

Os pais do A1, recebidas as orientações, procuraram famílias que tinham filhos na mesma situação e, com a ajuda do prefeito da cidade, abriram uma sala especial para atender aos alunos surdos.

Nesse ínterim, por questões profissionais, a família do A1 foi morar no estado do Espírito Santo. Ali sua mãe fundou uma escola para surdos, onde o A1 cursou a 1ª série. Quando a família retornou para o estado do Paraná, fixou moradia na cidade de Maringá. Mas, devido à mudança de escola, o A1 ficou retido na 2ª série.

No ano seguinte, a família se transferiu para Londrina e o A1 passou a frequentar a 2ª série numa escola especial para surdos, na qual ele permaneceu até a conclusão da 8ª série, e depois decidiu deixá-la com o apoio da família para frequentar o ensino médio numa escola regular.

### 3.4.2.2 Perfil da A2

A A2 estava com 29 anos quando passou a cursar o ensino médio na escola regular. Possui perda auditiva de grau profundo bilateralmente, causada

pela rubéola contraída por sua mãe no sétimo mês de gestação. Era a única surda da família, durante a sua infância nenhum membro da família aprendeu a língua de sinais.

Aos 10 anos de idade foi levada para a escola junto com alunos ouvintes, mas sem nenhum apoio específico, porque era de uma cidade do interior do Paraná.

A família decidiu buscar outra escola numa cidade vizinha que atendia a alunos surdos e, nessa escola, a A2 conseguiu um certo grau de desenvolvimento, mas ainda não usava a língua de sinais.

Nessa escola a A2 permaneceu até a conclusão da 3ª série do ensino fundamental e depois parou de estudar.

Em 1999, com o apoio de sua irmã mais velha, a A2 mudou-se para a cidade de Londrina para retomar os estudos numa escola especializada para surdos. Nessa escola, ela ficou impressionada com os demais alunos surdos que se comunicavam por meio da Libras e foi assim que conheceu o A1 e a A3.

Nesse meio tempo a A2 aprendeu Libras e estudou na escola até a conclusão da 8ª série do ensino fundamental, quando decidiu frequentar o ensino médio regular.

#### 3.4.2.3 *Perfil da A3*

Quando ingressou na escola regular para cursar o ensino médio, a A3 tinha 16 anos.

Ela possui perda auditiva de grau severo a profundo bilateralmente, provocada por rubéola adquirida por sua mãe durante a gestação.

Sua vida escolar teve início numa cidade pequena do norte do Paraná, mas na 3ª série começou a frequentar a escola especial para surdos na cidade de Londrina. Seus pais viajavam todos os dias cerca de 120 km para que ela pudesse frequentar essa escola de surdos.

Desde a mais tenra idade, a A3 foi submetida às técnicas de reabilitação da fala, e por esse motivo, desenvolveu uma boa oralidade.



Seus pais, pequenos comerciantes, optaram por continuar residindo no interior do norte do Paraná, e para que a A3 pudesse seguir sua escolarização, adotaram o sistema de transporte escolar privado.

Dessa forma, a A3 frequentou a escola especial para surdos até a 8ª série e juntamente com o A1 e a A2, decidiu ingressar na escola regular para cursar o ensino médio.

### 3.5 INSTRUMENTOS

Os instrumentos para a coleta de dados foram 4 atas de reuniões de acompanhamento pedagógico do NRE, referentes ao período em estudo, 4 DVDs com filmagens de diversas atividades realizadas na escola entre 2004 e 2006, durante a realização do programa de inclusão e entrevistas com os participantes da pesquisa.

Para direcionar as entrevistas, elaboraram-se roteiros, sendo um para a direção e coordenadora pedagógica (APÊNDICE A), o qual tinha o objetivo de compreender o processo de entrada dos alunos na escola, as medidas organizacionais, as dificuldades encontradas e as consequências para a escola e um para as entrevistas com os professores (APÊNDICE B) que tinha aspectos relacionados à prática pedagógica, que culminava com a avaliação da experiência; um roteiro para a entrevista com os alunos surdos (APÊNDICE C), o qual ajudava não só a compreender o processo decisório da mudança de uma escola especial para surdos para uma escola do ensino regular, como também levantar dados sobre a interação no ensino regular, dificuldades e avaliação da experiência vivenciada; e por último, um roteiro para a entrevista com o técnico pedagógico do NRE (APÊNDICE D) o qual versava sobre os trâmites e procedimentos para a implementação da inclusão na escola pesquisada.

Segundo as orientações de Manzini (2003), os roteiros para as entrevistas foram submetidos a 3 juízes experientes para a adequação. E após a fase de trâmite do projeto, junto a PROPPG e o comitê de ética com suas respectivas aprovações, realizou-se a entrevista-piloto com um professor e um aluno.

Para a entrevista-piloto com o aluno surdo foi usada uma filmadora modelo JVC Dv 500 – profissional, devido à especificidade desse aluno como usuário da Língua Brasileira de Sinais. Esta forma de registro foi adotada com o intuito de facilitar o processo de transcrição e textualização, o que se aplica aos demais alunos surdos entrevistados.

O material registrado pela filmadora foi digitalizado a partir das fitas mini Dv para o formato DVD, podendo ser visualizadas em qualquer computador com mídia compatível.

A entrevista-piloto com o professor, bem como as demais entrevistas com os professores, foram registradas através de um gravador digital Panasonic, e o áudio, uma vez descarregado no formato mp3, foi armazenado em mídia removível sendo possível acessá-lo por meio do programa Windows Media Player.

### 3.6 PROCEDIMENTOS E COLETA DE DADOS

A fase da coleta dos dados teve início com a escolha dos possíveis entrevistados, com a preocupação de escolher professores que de fato vivenciaram o processo de inclusão, atuando com estes alunos surdos pelo menos em um dos três anos letivos, os quais, uma vez contatados, aceitaram participar da pesquisa, assinando o termo de consentimento livre esclarecido (ANEXO A) e, logo na sequência, agendou-se o horário das entrevistas em locais e hora determinados pelos entrevistados.

Em relação às entrevista com os alunos surdos, convém salientar que sendo o pesquisador fluente em Língua Brasileira de Sinais, não foi necessário nesse primeiro momento o apoio de um tradutor-intérprete; esse aspecto evitou interferências no processo.

Essas interferências a que nos referimos podem acontecer num ato de tradução e interpretação, porque o tradutor-intérprete trabalha com significados e a produção de sentidos e, para isso, ele faz escolhas linguísticas a fim de traduzir uma língua viso-espacial para uma modalidade oral, processo este que não é neutro. Ele é marcado fortemente pela subjetividade do interlocutor, elemento que poderia interferir no resultado da pesquisa.

Para exercer o rigor científico, os dados obtidos através das entrevistas com os alunos surdos após a digitalização para DVD, foram submetidos a 3 juízes experientes e fluentes em Libras, os quais assistiram aos vídeos, avaliaram o conteúdo das narrativas produzidas e o processo de interpretação oral do pesquisador, convalidando suas escolhas linguísticas no ato de traduzir e interpretar as narrativas dos alunos.

### 3.7 TRATAMENTO DOS DADOS

Quanto ao método de análise de conteúdo proposto para o tratamento dos dados e informações constantes do material e documentos complementares, privilegiou-se como referencial metodológico, Bardin (2002), que compreende a análise de conteúdo como um procedimento para tratar informações, atitudes ou temas contidos em uma mensagem.

O cópuz da investigação foi formado a partir da leitura flutuante das atas dos encontros de acompanhamento pedagógico do NRE, dos questionários aplicados pelo técnico pedagógico acerca do conhecimento dos professores sobre a surdez, e de avaliação ao final do programa, da análise de filmagens e fotografias e das entrevistas com os participantes.

Como foram empregados diferentes métodos de coleta de dados, optou-se por usar o princípio da triangulação dos dados proposto por Triviños (2008), visando compreender a realidade social do objeto de estudo, seu universo e os sujeitos nele envolvidos com sua história, cultura e contexto, conforme demonstraram as entrevistas e a pesquisa documental.

Para o tratamento das entrevistas foram necessários dois momentos: a transcrição – que fixa, pela escrita dos dizeres, pausas, entonação e vícios de linguagem, buscando aproximar-se, ao máximo, do registro da oralidade, e a textualização – que consiste em transformar o discurso, principalmente, o dos alunos surdos, em uma narrativa mais corrente, compreendendo o ato de narrar como um processo que auxilia na reconstrução e na ressignificação das trajetórias vividas porque expressam intenções, ações e experiências, bem como interesses,

percepções, dificuldades e circunstâncias que influenciaram significativamente no processo de inclusão ora analisado.

Em relação tanto aos questionários aplicados pelo técnico pedagógico do NRE para certificar-se do nível de conhecimento dos professores acerca da surdez, até à avaliação final do programa, visando facilitar o manuseio das informações, usou-se a técnica de análise documental também proposta por Bardin (2002) que, segundo a autora, consiste em representar o conteúdo de um documento diferente do seu conteúdo original, agilizando consultas. Dessa forma, as respostas dos dois questionários foram transcritas compondo-se dois quadros, um designado pelo pesquisador como quadro de diagnóstico inicial do programa e um outro, designado como quadro de avaliação final do programa.

Optou-se por selecionar as fotos provenientes dos vídeos, com o intuito de relacionar, exemplificar e demonstrar a pertinência do programa de inclusão por meio das atividades desenvolvidas pela escola naquele período.

Com o auxílio de um técnico em edição de vídeos, submetemos os DVDs a um programa informático, selecionamos e congelamos as imagens, que poderiam contribuir para a pesquisa, sem utilizar para tal esclarecimento um critério preestabelecido, bastando somente que retratassem momentos vivenciados no decorrer do programa. Esse processamento levou-nos a digitalizar 100 imagens, as quais foram transformadas em fotos e armazenadas em mídia removível. Destas fotos, 14 foram eleitas tendo-se por base o critério da representatividade para posterior alinhamento com os demais documentos.

Em posse do corpúsculo de investigação, organizamos o material para elaborar um esquema de operacionalização e sistematização das ideias, por meio de uma leitura flutuante do material para perceber as estruturas das narrativas, reconhecer os conceitos mais utilizados, destacando os posicionamentos a respeito das questões que poderiam ser importantes para a pesquisa.

Em seguida, procedeu à escolha dos documentos, selecionando aqueles que continham as informações necessárias, suficientes e adequadas para a pesquisa. Para isso, utilizou-se como princípio: exaustividade – reunindo todo o material passível de utilização; representatividade – selecionando o material representativo do conjunto; homogeneidade – seleção do material que tinha referência com o tema; e pertinência – selecionando o material adequado para a análise.

Após essa etapa, passamos para a fase da decodificação e classificação dos materiais colhidos de acordo com o que propõe Bardin (2002), estabelecendo as unidades de registro e as unidades de contexto. Segundo esta autora, a unidade de registro é o segmento do texto que pode ser caracterizado como uma ocorrência de evento de interesse para o objetivo da pesquisa, enquanto a unidade de contexto é um segmento da mensagem.

Partindo desses conceitos, realizamos três atividades paralelas que se conjugaram entre si:

- Definição da forma das unidades de análise, ou seja, da unidade de registro e da unidade de contexto;
- Definição do sistema de categorias e de codificação das entrevistas e das unidades de registro;
- Realização de várias leituras dos documentos do corpùs principal e identificação das unidades de registro.

Deste processo emergiram palavras-chave, que compunham o sistema de categorias e suas respectivas subcategorias, as quais foram identificadas e definidas de acordo com o interesse da pesquisa, obedecendo ao seguinte agrupamento:

ANÁLISE DOS DADOS REFERENTES À IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO

Enfrentamento Político dos Alunos Surdos;  
 Dificuldades Vivenciadas no Início do Programa de Inclusão;  
 Adaptação dos Alunos Surdos à Nova Realidade Educacional.

ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NAS NARRATIVAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA DE INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS

Procedimentos Realizados para Favorecer a Inclusão dos Alunos Surdos;  
 Contratação dos Professores-Intérpretes;  
 Encontro de Acompanhamento Pedagógico e Capacitação de Docentes;  
 Conselho de Classe Representativo;  
 Práticas Pedagógicas para Favorecer a Inclusão dos Alunos Surdos;  
 Participação dos Professores-Intérpretes no Programa de Inclusão dos Alunos Surdos;

Processo de Avaliação e Correção dos Conteúdos Ministrados no Programa de Inclusão;

DIFICULDADES OPERACIONAIS PARA DESENVOLVER O PROGRAMA DE INCLUSÃO

Dificuldades dos professores para Desenvolver o Programa de Inclusão de Alunos Surdos;

Dificuldades Vivenciadas Pelos Alunos Surdos no Desenvolvimento do Programa;

Interação de Professores e Alunos Envolvidos no Programa De Inclusão.

ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NAS NARRATIVAS SOBRE A FINALIZAÇÃO DO PROGRAMA DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO

Avaliação do Programa de Inclusão Desenvolvido Pelos Participantes.

**Quadro 4** - Categoria de análise dos resultados

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os objetivos deste estudo apresentaremos os resultados obtidos obedecendo à sequência das categorias anteriormente apresentadas: Análise dos dados referentes à implementação do programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio e suas respectivas subcategorias; Dificuldades operacionais para desenvolver o programa de inclusão e suas subcategorias e Análise dos dados obtidos nas narrativas sobre a finalização do programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio e sua respectiva subcategoria.

### 4.1 ANÁLISE DOS DADOS REFERENTES À IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO

Os dados gerais apresentados nas narrativas e nas conversas informais, sem registros, permitem ao pesquisador introduzir a análise da implementação do programa de inclusão de alunos surdos, partindo do que optamos por denominar como enfrentamento político por parte dos alunos surdos.

#### 4.1.1 Enfrentamento Político dos Alunos Surdos

No dia da formatura de 8ª série, esses alunos tomaram a decisão de não frequentar o ensino médio na escola de surdos pela qual estavam se formando. Queriam viver outras experiências em outro contexto escolar, pensando em prosseguir os estudos e ingressar numa faculdade.

Para tanto, segundo esses alunos, seria necessária uma experiência inclusiva, com o intuito de vivenciar um processo de interação e relacionamentos sociais mais intensos com alunos ouvintes, bem como de conhecer a estrutura e

funcionamento do ensinoaprendizagem junto a alunos ouvintes e seus professores, também ouvintes.

É com essa mentalidade e esse enfrentamento político que os alunos surdos quebraram paradigmas estabelecidos e tiveram apoio de seus familiares para realizar a transferência de uma escola de surdos para uma escola que tivesse orientação inclusiva. E assim, chegaram ao lócus onde se desenvolve a presente pesquisa.

A escola, foco desta pesquisa, já possuía um histórico de atendimento a alunos com NEE, de modo específico alunos com deficiência mental/intelectual, que frequentavam a classe especial e as salas de recursos de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental. Mas, na área da surdez, não havia realizado nenhuma experiência, até a chegada do grupo de alunos participantes desta pesquisa.

Desse modo, o processo de entrada dos alunos surdos na escola não estava totalmente descontextualizado das experiências vividas por ela em relação ao trabalho com a diversidade, conforme demonstra as narrativas da direção:

*“A escola já tinha uma abertura para a inclusão a algum tempo, porque a gente já contava com outros tipos de alunos inclusos, tínhamos programas da educação especial, como sala de recursos de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries...Então, a escola já tinha uma postura inclusiva a bastante tempo”... (D)*

É perceptível que esse tipo de abertura foi determinante para que os pais procurassem a unidade de ensino em foco com o objetivo de matricular seus filhos no ensino médio regular, o que também está muito claro, conforme aponta D nesta narrativa:

*“[...] aí chegou um momento em que veio uma mãe de aluno para conversar conosco, porque ao saber que a gente já trabalhava com a inclusão, queria saber se a gente não poderia estar trabalhando também com a inclusão de alunos surdos”... (D)*

Era uma novidade naquele contexto, porque, apesar da predisposição da escola para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, não havia experiências com alunos surdos, o que já



apontava para grandes desafios em todas as dimensões, conforme explica a D, em sua próxima narrativa:

*“[...] e foi assim, em principio, um desafio muito grande, pois a gente não tinha nem idéia de como fazer... e na hora coloquei toda essa angústia para aquela mãe, e disse que os alunos seriam bem-vindos, mas que a gente não tinha nem idéia de como fazer. Aí fizemos a matrícula e começamos a conversar com o NRE para ver como é que poderíamos fazer...” (D)*

Os dados gerais apresentados nessas narrativas permitem verificar que o desenvolvimento desse processo desencadeado, a partir do enfrentamento político dos alunos surdos, encontrou respaldo na vontade política dos gestores, os quais, no desempenho de seus papéis, assumiram compromissos com a coletividade mediante ações planejadas.

De acordo com Luck (2006), essas ações planejadas devem envolver os gestores das escolas e os gestores da educação que são os professores, bem como toda a comunidade escolar, para que, por meio da participação e compartilhamento, ocorra a implementação das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos de forma autônoma e descentralizada.

Nesse sentido, o modelo de gestão encontrado no lócus desta pesquisa possibilitou a abertura do espaço para um trabalho centrado na diversidade. Um trabalho integrado que buscou envolver toda a comunidade escolar nas decisões e vivências do cotidiano da escola. E a criação desse ambiente favoreceu a participação e respeito às diferenças dentro do programa, o qual foi acompanhado e avaliado continuamente com o intuito de atingir os objetivos e alcançar resultados.

Estes mesmos aspectos, que se referem às ações planejadas, foram observados nas narrativas do técnico pedagógico do NRE (TP) ao comentar o processo de implementação da educação inclusiva na escola, para atender aos alunos surdos.

*“Foi um processo fantástico porque ele não começou pela vontade dos ouvintes. Ele começou pela vontade dos surdos. Foram 4 surdos que saíram da escola especializada na educação de surdos e foram procurar o ensino regular... A diretora também fantástica, numa escola que já fazia um trabalho com alguns alunos com necessidades especiais. Ela atendeu de pronto o pedido de matrícula, e, depois comunicou o Núcleo de que havia feito a matrícula de 4 alunos surdos na 1ª série do ensino médio. No momento eu levei um susto, um choque, porque era a primeira vez que acontecia durante o meu tempo aqui no NRE. E aí nós começamos a procurar a melhor forma para atender a essa inclusão. (TP)*

Verificou-se que essa nova realidade presente na escola, motivou a busca de estratégias para atender a demanda. E, a partir daí, o programa foi ganhando espaço e dimensões em sua construção, como demonstra TP em sua narrativa:

*“Então, qual seria a primeira necessidade desses surdos? Eles teriam que ter um intérprete para eles... Então, entrei em contato com a Secretaria do Estado da Educação. Foi solicitado então um edital e a escola fez um ofício solicitando a contratação de interprete para esses alunos. E enquanto, não se contratava, a família se envolveu muito no trabalho com esses alunos dando todo o apoio pra eles, procurando assegurar que as dificuldades fossem superadas pouco a pouco...Então, esse foi o início... E foi fantástico! Porque ninguém sabia como fazer. Então, todos nós procuramos construir um caminho de inclusão para esses alunos, onde as necessidades fossem atendidas ao máximo possível”. (TP)*

Essa narrativa vai ao encontro do que propõe a legislação e muitos teóricos da área comentam acerca do processo de inclusão. Como relembra Glat (2007), é necessário garantir o ingresso, a permanência e o sucesso acadêmico do aluno com necessidades educacionais especiais, cujas “peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento” estejam no foco da atenção da escola através de novas metodologias e técnicas de ensino, que sejam eficazes e proporcionem aprendizagens significativas.

Quanto à organização da escola para dar uma resposta educativa de acordo com as necessidades dos alunos surdos, verificou-se que ela foi buscar as orientações necessárias às suas ações para que fossem verdadeiramente inclusivas. Desse modo, as parcerias com o NRE, com a Secretaria de Estado da Educação, com as famílias e com a própria comunidade escolar foram fundamentais nesse início do programa, conforme demonstram as narrativas sobre a memória dos fatos.

No tocante a esse aspecto, Meihy (2007) afirma existir uma relação entre memória e história e, a partir desta, os atores evidenciam e constroem a sua identidade, equacionando as relações entre passado e presente.

Desse modo, é mister dar “voz” aos alunos surdos, na condição de testemunhas desse processo de inclusão, com o objetivo de os escutar e compreendê-los como atores sociais que, ao narrarem, constroem “ao mesmo tempo a sua história pessoal”, como afirma Lima (2004).

Retomando o argumento já mencionado sobre o enfrentamento político dos alunos surdos na decisão de ingressar numa escola de ouvintes, observou-se que essa decisão não se fez sem medos, dúvidas e conflitos interiores, conforme expressa o A1, ao narrar a sua entrada na escola.

*“Conversei com minha família e perguntei o que eles achavam de uma mudança para uma escola de ouvintes... E me disseram que tinha capacidade, que era inteligente e que poderia mudar. Me disseram que eu poderia mostrar a inclusão e que acreditavam em mim. Eu precisava ter coragem para buscar uma escola onde pudesse estudar com alunos ouvintes até para melhorar meu nível escolar. Deram todo apoio. Assim, quando terminei a 8ª série, eu mudei para uma escola de ouvintes...Foi quando comecei a estudar lá. Mas tive muitos questionamentos e muito medo por causa do preconceito...” (A1)*

Consideramos importante mencionar que na situação narrada pelo A1, percebe-se um alto grau de consciência sobre sua necessidade de uma nova experiência educativa.

Nessa narrativa, verifica-se que os fatores, como apoio familiar, consciência das capacidades, coragem e vontade de desbravar, foram acompanhados pelos sentimentos de medo de sofrer preconceitos no novo cotidiano escolar, o que pode ser interpretado como uma dificuldade vivenciada pelos alunos surdos e que será tratada no item seguinte.

#### 4.1.2 Dificuldades Vivenciadas no Início do Programa

Quando chegaram à escola, os alunos surdos fecharam-se no próprio grupo, o que pode ser considerado como natural para aquele primeiro momento, porque vinham de uma realidade educacional que facilitava esse tipo de experiência segregada.

Nesse momento, a insegurança e o medo foram elementos marcantes e merecem ser destacados conforme expressa a narrativa seguinte.

*“Pensava nas dificuldades... Porque quando você chega a primeira vez, você pensa que vai haver preconceito. Na sua cabeça tem a é a idéia de preconceito. Aí começa fazer a experiência de estar ali e você precisa ter coragem de fazer os primeiros contatos, a primeiras relações, de fazer os amigos... e aí começa a ser legal... Teve assim... a unidade. Na inclusão não tem preconceito, não tem exclusão. Foi muito legal. Tivemos apoio... Por isso digo que a inclusão não tem essa questão do preconceito. Tem muito apoio... tem desenvolvimento... e você precisa pensar que os surdos podem se comunicar com os ouvintes e os ouvintes com os surdos. Eu sinto assim que foi muito importante.”(A1)*

A palavra “preconceito” aparece várias vezes na narrativa do A1 e merece algumas considerações.

Pires (2008, p.116), comenta que

O preconceito é uma atitude do cotidiano, é um comportamento e é um pensamento. Como pensamento, está fixado na experiência, sendo, portanto, ultrageneralizador. Como comportamento vivencial, o indivíduo vai assumindo estereótipos, analogias e esquemas já elaborados, que lhes são impingidos pelo meio em que cresce e se educa.

Esses dados apontaram para uma tendência que exige uma maior reflexão sobre o assunto, porque a narrativa evidencia as memórias e os olhares do narrador em relação á realidade que vivenciava naquele momento, o que, na visão de Pesavento (2005), são representações que possibilitaram gerar condutas e práticas sociais dotadas de sentido, nesse caso, de superação e rompimento de barreiras atitudinais e das dificuldades inerentes ao início do programa.

O fator que justifica a preocupação do A1 pode estar vinculado à forma como a pessoa com necessidades especiais é vista no imaginário coletivo e, obviamente, o cotidiano escolar não está isento desses imaginários/representações. A escola também é reprodutora das representações sociais estigmatizantes e contribui para segregar e excluir aqueles considerados “diferentes”.

Nesse sentido, apesar do medo da exclusão, os dados das narrativas permitem evidenciar a capacidade de enfrentamento político do A1, da A2 e da A3 ao tomarem a decisão de ingressar no ensino regular para fazer uma experiência educacional junto aos alunos ouvintes, quebrando paradigmas e contribuindo para a desconstrução de representações e possíveis práticas excludentes em relação aos alunos surdos.

Por meio das narrativas, percebe-se que o medo da comunidade escolar em não os aceitar é uma questão muito presente nos discursos.

As narrativas da A2 e da A3 e associando-as com as do A1, mostra que esses alunos já haviam internalizado tais sentimentos, concepções, preconceitos e representações em relação ao cotidiano escolar inclusivo.

*“Quando cheguei na escola e via aquela escola grande daquele jeito, pensei eles vão desprezar a gente... vão ter preconceito... Eles vão nos maltratar aqui, mas a gente percebeu que não era assim. Pensava que os alunos ouvintes eram grosseiros, mas não... a gente foi percebendo que tínhamos vida normal na escola. Nós fomos nos acostumando normalmente. Essa foi uma experiência legal.” (A2)*

*“É preciso ter muita coragem para poder ir a uma escola de ouvintes... muita luta. É um processo lento de conhecimento... tive medo do preconceito... (A3)*

As narrativas confluem e exercem influência mútua devido ao relacionamento existente entre os três participantes surdos da pesquisa. Eles vieram de uma mesma realidade educacional e nutriam uma amizade, além dos limites da escola que frequentavam, ou seja, havia convivência e cumplicidade entre eles em todas as decisões.

Dessa forma, é possível inferir que os laços de amizade podem ser tomados como elementos importantes para a superação das dificuldades enfrentadas no início do programa no que se refere ao imaginário e às representações que faziam de si mesmos e do cotidiano escolar inclusivo.

Foi necessário darem-se a conhecer, visto que entravam num outro mundo, conforme aponta o A1:

*“Quando chegamos os ouvintes não entendiam nada da vida dos surdos, da nossa cultura, até porque os surdos no Brasil ficavam muito escondidos. E quando nos viram, houve assim um “encantamento”. Os ouvintes ficaram muito curiosos sobre a Libras, e quiseram aprender, conhecer a vida da gente. Foi um momento assim muito legal... e pouco a pouco a gente foi ensinando algumas coisas para eles. Os ouvintes faziam muitas brincadeiras com a gente no futebol, no vôlei, nos passeios... foi muito bom mesmo... Fizemos assim o 1º, 2º e 3º ano do colegial numa escola inclusiva, que foi legal... todo mundo unido numa escola de inclusão”. (A1)*

Esse “encantamento” descrito pelo A1, da parte dos alunos ouvintes, pode ser aqui interpretado como uma forma de acolhimento e, de certa forma, é possível que tenha contribuído positivamente pela superação das dificuldades causadas pelas representações e imaginários sobre a escola inclusiva.

As narrativas demonstram que foi ao conscientizarem-se de que ingressavam em um novo contexto que provocou essa mudança de mentalidade porque exigia a convivência com todos os demais alunos e o compartilhamento dos espaços escolares comuns a todos os alunos, conforme aparece na figura 1.



**Figura 1** – Turma formada por alunos surdos e ouvintes na implementação do programa de inclusão no ano de 2004

Analisamos que essa tomada de consciência deveu-se ao contato com alunos ouvintes que se encantaram pela Língua de Sinais. Essa situação foi favorável para que os alunos surdos passassem a interagir com todos os alunos da escola. Era novidade, e todos os alunos ouvintes queriam, de alguma forma, aprender a se comunicar por meio da Libras, como demonstrado na narrativa acima.

Conforme os dados apresentados, verificou-se a naturalidade no processo de aceitação do outro, de sua língua, de sua cultura e identidade. E todo esse movimento foi acontecendo dentro da escola normalmente.

Na dinâmica da inclusão, o processo ultrapassou as questões referentes à inserção física desses alunos surdos. Foi-lhes proporcionado interagir e vivenciar novas relações sociais pautadas pelo respeito e amizade, de modo que o convívio com as diferenças fosse um fator de enriquecimento humano, como aponta Dorziat (2009).

Superada essa dificuldade relacionada às representações e sentimentos, os dados fornecidos pelos alunos remetem a uma dificuldade de ordem organizacional e burocrática:

*“Tive dificuldade de comunicação no início porque não tinha intérprete. Era difícil entender tudo”. (A1)*

*“Num primeiro momento tivemos dificuldades. O governo demorou muito para contratar o interprete por causa da oralidade, mas quando chegou o interprete, conseguimos superar tudo isso.(A2)*

*“Foi muito difícil no início porque não tinha intérpretes”. (A3)*

Estes dados apontam para uma dificuldade que surgiu devido à morosidade nos trâmites legais entre a escola, o NRE e a SEED/PR.

Por este motivo, os alunos iniciaram o processo de inclusão sem a presença dos professores-intérpretes e permaneceram, aproximadamente, 45 dias sem o devido apoio, o que pode ser apontado como uma dificuldade relevante para o andamento do programa.

Essa dificuldade foi superada após o tempo de adaptação ao programa, como veremos a seguir.

#### 4.1.3 Adaptação dos Alunos Surdos à Nova Realidade Educacional

Os alunos haviam passado grande parte de sua vida acadêmica praticamente dentro da escola especial para surdos. Nessa realidade, elementos como a língua, o desenho da sala, os professores e até a própria escola são configurados de forma diferente do ensino regular.

Os alunos tiveram de passar pelo processo de adaptação ao novo no início do processo, o que não foi isento de conflitos, como demonstram as narrativas abaixo.

*“Os professores falavam rápido demais, escreviam muito. Nós não conseguíamos acompanhar nesse primeiro momento, então fazíamos fotocópias para poder acompanhar as matérias”.(A2)*

É de fato um estranhamento que vai exigir desses alunos aquele enfrentamento político, já definido em outro momento, para sustentar a decisão e a ousadia de estudar numa escola de grande porte como era aquela que escolheram para frequentar o ensino médio regular.

O principal elemento apontado como fator determinante para a superação desse estranhamento pode ter sido a forma como as relações foram estabelecidas no contexto da escola inclusiva. Dentre essas relações, evidenciam-se aquelas que mais se destacaram nas narrativas dos entrevistados:

*“Houve amizade. Nós fazíamos os trabalhos juntos, tinha muita tranquilidade, combinávamos muitas coisas juntos: surdos e ouvintes e nessa tranquilidade nós conseguimos fazer essa realidade acontecer nas pesquisas e tudo. Tinha uma igualdade entre surdos e ouvintes. (A2)*

*“Aí começa fazer a experiência de estar ali e você precisa ter coragem de fazer os primeiros contatos, a primeiras relações. De fazer os amigos e aí começa a ser legal. Teve assim a unidade.” (A1)*

Nos dados apresentados nas narrativas, os participantes demonstraram que o que tornou a experiência legal foram as relações sociais estabelecidas entre surdos e ouvintes.

Desse modo, a amizade com a turma é ressaltada como um elemento indispensável para a quebra de barreiras, sejam elas atitudinais ou pedagógicas, como salientam Niendcker e Zick (2008). Esses mesmos autores ressaltam também, a importância de um trabalho na diversidade, na convivência com as diferenças culturais, linguísticas e identitárias presentes no cotidiano escolar, que poderão ser percebidas no desenvolvimento do programa a ser analisado e discutido na segunda parte do trabalho.



## 4.2 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NAS NARRATIVAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA DE INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS

Durante a coleta de dados, o que ficou evidente foi o esforço realizado pela escola para o atendimento desses alunos surdos, cuja presença “transformou” o contexto da escola. Para tanto foram necessários determinados procedimentos como os que seguem.

### 4.2.1 Procedimentos Realizados Para Favorecer a Inclusão dos Alunos Surdos na Escola

Os dados colhidos na pesquisa demonstraram que, mediante a aceitação da escola para receber os 4 alunos surdos, o caminho foi aberto para que outros alunos surdos procurassem a escola com o desejo de frequentar o ensino regular.

Desse modo, no contexto da escola, havia durante o ano de 2004, 4 alunos na 1ª série do ensino médio, dos quais 3 são participantes desta pesquisa: 2 alunos na 2ª série do ensino médio e 1 aluna na 1ª série do curso de formação de docentes (Magistério), o que exigiu a presença do professor-intérprete no quadro funcional da escola. Por esse motivo, realizou-se a análise do processo de contratação desses profissionais.

#### 4.2.1.1 *Contratação de Professores-Intérpretes*

Na política de inclusão da Secretaria do Estado da Educação do Paraná, no ano de 2004, o intérprete educacional era denominado e contratado como professor-intérprete.

Na cidade de Londrina, a primeira experiência de inclusão de alunos surdos no ensino médio aconteceu no ano de 2004, para a qual exigiu-se a presença desses profissionais no contexto da escola.

Os profissionais selecionados eram fluentes em Libras e haviam sido submetidos a uma banca formada por técnicos surdos e ouvintes da SEED/PR e da FENEIS. Uma vez aprovados, eles participaram do processo de capacitação ofertado pela mesma SEED/PR, sempre em parceria com a FENEIS recebendo a certificação de professores-intérpretes.

Diante da demanda aberta na escola, alvo desta pesquisa, a SEED/PR, publicou um edital abrindo inscrições para um processo simplificado de seleção (PSS) sendo esses mesmos profissionais já atuantes como professores aprovados no referido processo. Realizados os trâmites burocráticos, efetivou-se a contratação dos professores-intérpretes pela mesma SEED/PR e, dentre estes, o autor desta pesquisa.

De acordo com Lacerda (2009), a presença do profissional intérprete no contexto educacional para intermediar as relações na sala de aula é de suma importância, porque os direitos linguísticos dos surdos são garantidos. Eles recebem as informações educacionais na língua de sinais e podem construir e desenvolver conhecimentos tendo respeitada a sua condição lingüística.

De acordo com esta mesma autora, a presença do intérprete pode contribuir para nortear a prática pedagógica dos professores e a implementação de estratégias de ensino que garantam um currículo, o mais próximo possível dos alunos surdos, uma vez que, além dos conhecimentos, os intérpretes conseguem detectar em quais aspectos do processo de ensino/aprendizagem esses alunos apresentam dificuldades.

Lacerda (2009) ressalta também que, com base em estudos realizados, há uma forte tendência de preparar o intérprete educacional para atuar como educador, ou seja, mediando e favorecendo a construção dos conhecimentos.

Trata-se de uma parceria. O responsável pela aprendizagem dos alunos será sempre o professor. “O intérprete pode, por sua atuação, colaborar com informações e observações que ampliem os conhecimentos dos professores sobre a surdez e os modos de abordar diversos temas” (LACERDA, 2009, p.35). Por esse motivo, é importante que o intérprete esteja inserido na equipe educacional e possua

os conhecimentos específicos para atuar na modalidade de ensino condizente com sua formação e com o grau de exigência dos alunos envolvidos no processo.

É nessa perspectiva que ocorre a inserção e atuação do pesquisador como professor-intérprete envolvido nas tarefas educativas com vistas a favorecer a aprendizagem dos alunos surdos no contexto da escola inclusiva.

#### *4.2.1.2 Encontros de Acompanhamento Pedagógico e Capacitação de Docentes*

A escola, como já mencionado noutra parte, diante da matrícula desses alunos não sabia como fazer ou como proceder. Desse modo, com o apoio do NRE, da direção, da coordenação pedagógica e das famílias, foram discutidas as estratégias de organização para o atendimento dos alunos surdos com o objetivo de promover a participação deles e dos professores, conforme evidenciam os documentos fornecidos pelo NRE – área da surdez.

O primeiro encontro de acompanhamento pedagógico, assim denominado pelo técnico da equipe de ensino do NRE, foi realizado após a contratação dos professores-intérpretes, ou seja, 45 dias após o início das aulas, conforme consta nas atas de reuniões fornecidas pelo NRE e analisadas neste trabalho.

De acordo com os dados, na primeira reunião, o técnico pedagógico, a fim de diagnosticar o nível de conhecimento dos professores acerca da surdez, solicitou que eles respondessem a um questionário em que constavam as seguintes questões: 1) O que você conhece sobre a surdez?; 2) Qual a dificuldade que você está enfrentando na sua prática pedagógica com os alunos surdos?; 3) Qual a dificuldade que você percebe que os alunos surdos estão encontrando na aprendizagem do conteúdo de sua disciplina?; 4) O que poderia auxiliar na superação dessas dificuldades?

Em posse das respostas escritas pelos professores, organizamos num quadro somente as respostas à questão número 1. Tal procedimento foi adotado porque as respostas possibilitaram realizar o diagnóstico inicial para a capacitação dos professores que estavam atuando na inclusão de alunos surdos no ensino médio regular, conforme demonstra o quadro abaixo.

<b>Disciplina</b>	<b>Transcrição das respostas</b>
Português	“Somente alguns sinais da mão”.
Português	“Sou completamente leigo no assunto”.
Matemática	“Nunca trabalhei com crianças ou adolescentes. Não tenho conhecimento, mas a experiência com o 1º ano está sendo ótima. Me preocupei no início, mas força de vontade da turminha é fantástica, pois consigo explicar os cálculos com meus meios gestos”.
História	“Já fiz cursos sobre o trabalho com surdos e, trabalhei voluntariamente, na igreja, no ministério de surdos”
História	“Nunca convivi antes da situação presente com pessoas com tal dificuldade. O que conheço vem de filmes sobre o tema e de conversas com pessoas com mais informações”.
Física	“Pouco... quase nada”.
Física Geografia	“Muito pouco. Sei que é um problema físico, que pode ser genético e impossibilita a pessoa de ouvir, ou seja, deficiência no aparelho auditivo, podendo ser parcial ou total. A surdez também pode ser provocada”.
Geografia	“Nada”.
Artes	“Não muito... só sei meu nome”.
Inglês	“Nada”.
Sociologia	“Que existe diferentes graus de surdez; que existe uma linguagem diferente/própria de surdos; que a forma de expressão escrita é diferenciada”.

**Quadro 5** – Diagnóstico inicial sobre o conhecimento acerca da surdez

Analisando esses relatos, verificamos um desconhecimento significativo dos professores acerca da surdez e dos sujeitos surdos, o que demonstrou que a escola, não estaria, de fato, preparada para operacionalizar a inclusão dos alunos surdos se dependesse de um conhecimento prévio dos professores acerca de temas como surdez, cultura, identidade, diferença, diversidade e educação de surdos.

A realidade da surdez era desconhecida pela grande maioria dos professores, mas este desconhecimento não foi considerado como uma barreira difícil de ser transposta, conforme demonstram os dados presentes nas narrativas dos professores sobre a inclusão dos alunos surdos.

*“A partir do momento em que eu cheguei no colégio, não sabia que tinha os alunos surdos. Eu estava me transferindo para o colégio naquele ano e comecei a trabalhar com eles. Eu me interessei muito pelo mundo dos surdos, pela linguagem, até por ter um problema auditivo, e eu procurei então, fazer especialização em educação especial e cursos de Libras. Então, eu tinha um diálogo com eles e, eu conseguia me entender bastante com eles e até sem a presença do interprete. Chegamos a ter uma situação de trabalho que eles precisavam fazer, e eu fui á tarde no colégio para atende-los sem a presença do interprete, e deu certo.”( P1)*

*“Era importante a ajuda do interprete, mas eu me comunicava com eles. Eu tinha medo num primeiro momento de relacionar, mas eu percebi que eles estão no nosso mundão mesmo. Eles me entendiam. Eles me olhando e me entendendo. Que lição!” (P2)*

*“No princípio eles não gostavam de mim por causa da dificuldade com a língua portuguesa, mas conseguimos superar isso, e levamos nossa amizade para fora do colégio, na pizzeria, na churrascaria, no Orkut. Foi muito bom. É muito importante. (P3)*

No tocante ao P1, sua narrativa demonstra o desconhecimento da realidade na qual adentrava, demonstra também que, ao mesmo tempo, por questões pessoais, ele interessou-se por cursos que lhe proporcionaram o conhecimento necessário sobre os sujeitos surdos. Os cursos foram: de especialização em educação especial e de Libras, os quais lhe garantiram um modo de interagir com os alunos usuários da Libras.

Para a P2, a falta de conhecimento gerava medo, que foi superado a partir do momento em que ela começou a relacionar-se com os alunos surdos, o que lhe possibilitou quebrar as barreiras da comunicação através de seu esforço pessoal para se fazer entender e ser entendida pelos alunos.

A narrativa do P3, ressalta a rejeição sentida por parte dos alunos devido às dificuldades com a disciplina ministrada por esse professor. A superação ocorreu graças aos laços afetivos criados pelo esforço de proximidade do professor.

É conveniente ressaltar que, nesse contexto de inclusão, somente um professor aberto à mudança consegue efetivar sua prática rompendo com as barreiras de comunicação e as possíveis resistências dos alunos. E isso passou, necessariamente, pela via da afetividade do professor, o qual, sensível a essa nova realidade presente na sala de aula, conseguiu estabelecer vínculos, que foram fundamentais para a construção do conhecimento dos alunos surdos.

É inegável que, no processo de educação inclusiva para surdos, uma das grandes barreiras é a comunicação. Mas, ao analisar a visão dos alunos

surdos sobre o processo, os dados demonstraram que essas barreiras foram transpostas com base na capacidade de interação dos alunos.

Uma das preocupações do programa era não limitar a presença física dos alunos surdos a uma turma ou a uma sala. Por isso, a escola não mediu esforços para que os alunos surdos experimentassem o que significava estudar numa escola de grande porte e vivenciassem intensamente todos os momentos com a comunidade escolar, participando de sua programação e eventos, a fim de que fossem vistos por toda a escola e demonstrassem suas habilidades e potencialidades.

É nesse sentido que os dados revelaram que os alunos surdos participaram de todos os projetos interdisciplinares e eventos realizados tanto dentro da escola como nas atividades extracurriculares.

Uma das atividades ressaltadas nas narrativas, tanto de professores como dos alunos, refere-se ao projeto sobre o lixo, a reciclagem e o meio ambiente, o qual envolveu alunos de ensino fundamental, ensino médio e o curso de formação de docentes, totalizando cerca de três mil alunos.

Cada turma, numa perspectiva interdisciplinar, desenvolveu atividades específicas, relacionadas ao tema do projeto e de acordo com o nível de ensino que frequentavam.

A turma dos alunos surdos visitou pelo menos seis ONGs (Organizações não-governamentais) da cidade de Londrina para compreender como era realizada a coleta seletiva do lixo, a sustentação das pessoas envolvidas, as condições de segurança e a destinação do lixo.

Vencida esta etapa, os alunos visitaram o aterro sanitário da cidade de Londrina para obter informações sobre o processamento e a destinação do lixo orgânico produzido na cidade.

De acordo com os objetivos dessa atividade, essa turma específica, formada por surdos e ouvintes, organizou-se para realizar uma reportagem sobre as visitas realizadas, utilizando para isso câmera de vídeo e microfones para o registro das entrevistas em cada uma destas ONGs e também no aterro sanitário.

A atividade foi concluída pela turma com a produção e apresentação dos resultados em forma de jornal televisivo, denominado de “Jornal Ambiental”, conforme ilustra a figura 2.



**Figura 2** – Alunos surdos apresentando o “Jornal Ambiental”

Os apresentadores principais do “Jornal Ambiental” foram dois alunos surdos (fig. 2) e os âncoras para as matérias e entrevistas realizadas com o Coordenador da CMTU (Companhia Municipal de Trânsito e Urbanização de Londrina), com o responsável pelo aterro sanitário e com membros das ONGs, que faziam a coleta seletiva na cidade de Londrina, foram os alunos ouvintes.

Para valorizar as iniciativas de todas as turmas dos diferentes níveis de ensino, a escola promoveu uma exposição dos trabalhos realizados pelos alunos. A exposição foi montada em cada uma das salas por suas respectivas turmas e abertas à visita dos demais alunos da escola, durante a qual a turma devia apresentar os resultados do projeto através de maquetes, cartazes, teatro, dança ou outra forma encontrada para cumprir o objetivo da atividade.

Para concluir o projeto sobre o lixo, a reciclagem e o meio ambiente, a escola organizou um desfile de moda afim de que os alunos de todos os níveis de ensino apresentassem e desfilassem a moda criada a partir de materiais recicláveis, conforme mostra a figura 3.



**Figura 3** – Aluna surda (ao centro) desfila sua coleção criada a partir de materiais recicláveis. Acompanhada por uma “modelo” ouvinte (à direita) e uma surda (à esquerda)

A figura 3, acima apresentada, pode ser compreendida dentro de um contexto de conclusão de um dos projetos realizados pela escola e que envolveu todos os alunos, de modo que, após o estudo sobre a situação do lixo na cidade de Londrina, era necessário, segundo os objetivos do projeto, demonstrar como poderia ser feito um reaproveitamento do lixo que contribuísse para a preservação do meio ambiente.

Dessa forma, a aluna surda, a partir do material reciclável, criou e confeccionou a coleção usada por alunos da 1ª série A, no desfile promovido na escola como encerramento do projeto, o qual foi apontado pelos participantes, conforme narrativas informais, sem registro, como um sucesso. Sucesso da escola, sucesso dos alunos surdos e dos alunos ouvintes, que se movimentaram para a realização de um projeto de grandes dimensões com atividades intraclasse e extraclasse.

Conforme os relatos dos alunos surdos, foi a partir dessa valorização, integração e dinamicidade que eles encontraram um ambiente propício para o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades.

*“[...] língua de sinais, eles não aprenderam, mas quando precisava, eles escreviam e, assim eles nos ensinavam... os professores foram nos motivando para essa realidade porque eles diziam que os surdos também precisavam ter um futuro melhor, uma vida melhor. Tivemos professores muito bons nesse sentido”. (A1)*



*“Os ouvintes com os surdos na inclusão...era importante porque havia relacionamento. A gente conversava, tinha dificuldades às vezes na comunicação, mas era legal... fizemos amizade. Tinha bom relacionamento e interação”. (A2)*

*“O grupo com o qual estudei era muito bom... tinha muita ajuda. Os professores também eram muito bons... Os professores ajudavam muito...Tinha um contato com os professores.. eles nos apoiavam... eles ensinavam... nós aprendíamos ... então, para os surdos era bom”. (A3)*

Das narrativas do A1, da A2 e da A3 há o destaque à valorização da amizade com os professores e a motivação recebida para estar na escola e vivenciar o programa como elementos importantes em sua trajetória.

Desse modo, inferimos que a relação de confiança, a credibilidade, a afetividade e o respeito às diferenças individuais são indicadores do grau de satisfação dos alunos surdos com o programa.

Nesse contexto, conforme Dorziat (2009), o cotidiano escolar inclusivo para surdos torna-se um espaço de troca, de interação, de encontro e compartilhamento de experiências humanas.

E de fato, as narrativas permitem compreender tais elementos quando os alunos surdos salientam que os professores foram motivadores de sua vivência e experiência através do bom relacionamento nutrido entre eles e do apoio prestado durante todo o processo.

Essas atitudes da turma podem ser percebidas em relação no geral como um todo. Elas criam aquilo que Glat (2007, p. 107) denomina de “relação de colaboração entre os alunos surdos e ouvintes” num determinado contexto.

Dessa maneira, no planejamento e execução de um programa educacional inclusivo para alunos surdos, é necessário que se propicie a interação desse sujeito com o ambiente social e escolar em que ele vive, cabendo ao trabalho pedagógico criar as condições para que haja um efetivo desenvolvimento de suas potencialidades.

O apoio recebido da direção, coordenação, supervisão da escola, do NRE, dos professores-intérpretes, dos alunos surdos e ouvintes, bem como dos familiares, foram fundamentais para criar um ambiente propício à consecução do conhecimento necessário para levar o programa de inclusão adiante.

Esse fato aparece de maneira evidente na narrativa do (a) coordenador(a) pedagógico (CP) ao narrar as medidas organizacionais propostas pelo TP para implantar a inclusão de alunos surdos:

*“A preparação dos professores... Tudo era novo... Então, a assessoria do NRE foi fundamental. Desse modo, as reuniões mensais com os alunos surdos, com os professores, a mediação do Técnico Pedagógico do NRE foi importante em todo esse processo, juntamente com os intérpretes. Assim foi que a gente conseguiu... Colocávamos nossas ansiedades e dificuldades. Os surdos participavam colocando o que estava processando, o que estava falhando. Assim a gente conseguiu caminhar”.*

Conforme essa narrativa, foram organizados encontros mensais de acompanhamento ao processo de inclusão dos alunos surdos mediados pelo NRE, com a participação dos próprios alunos, de seus professores, dos professores-intérpretes, tais encontros contavam ainda com a presença ativa da direção e da coordenação pedagógica, à qual cabia, com base nas discussões, orientar os professores novos que viessem a trabalhar com os alunos surdos, além de acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido com esses alunos e suas turmas.

De fato, a capacitação e a conscientização de professores é fundamental para o desenvolvimento efetivo da inclusão, como afirma Mittler (2003), o que não dispensa o envolvimento de todos os outros segmentos da escola, tais como a direção e outros profissionais com o objetivo de marcar significativamente a construção de um projeto de escola que garanta a qualidade da educação para todos os alunos.

Na narrativa seguinte, a diretora apresenta alguns elementos referentes às medidas organizacionais e pedagógicas desse processo que permitem compreender o envolvimento de toda a comunidade escolar para operacionalizar a inclusão dos alunos surdos.

*“A primeira medida foi fazer a matrícula deles, e não matricular mais que 26 alunos naquela turma... depois, veio a capacitação do professor, porque não teria como fazer o processo acontecer se o professor não acreditasse que era possível... Começamos, então, a trabalhar com a formação dos professores, com conselho de classe representativo, que foi uma experiência muito boa que hoje a gente transfere para os demais alunos para que eles possam também colocar suas considerações, a forma como aprendem, as dificuldades junto com os professores. Foi essa uma das melhores coisas que nós fizemos. Conseguir o professor/intérprete...tudo isso foi ajudando para que a inclusão acontecesse, para que a inclusão fosse real, e para que eles de fato, se sentissem incluídos”. (D)*

Na inclusão educacional de surdos, constata-se que uma liderança eficaz na escola consegue promover a cooperação entre os professores e o pessoal de apoio com o objetivo de responder às necessidades educacionais de todos os alunos, conforme demonstra a narrativa de um professor.

*“Nós tínhamos as orientações promovidas pelos intérpretes que estavam envolvidos no processo e também a presença contínua do NRE. Uma vez por mês a escola parava para analisar o processo. Todos os professores da escola que estavam na escola naquele dia combinado anteriormente se reuniam com os alunos surdos de todas as turmas, com os intérpretes, com o Técnico Pedagógico do NRE, direção e coordenação pedagógica para a avaliação do processo dando “voz” aos surdos e aos professores para a superação das dificuldades encontradas. Em seguida, os intérpretes trabalhavam alguns temas referentes à surdez, tais como: cultura, identidade, correção do português, estratégias de ensino, entre outros elementos. Essa formação acontecia normalmente uma vez por mês e na própria escola com ajuste de horário para que toda a escola pudesse participar.” (P3)*

A base de todo o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é a formação de professores.

Segundo Charlot (2005), uma formação articulada entre os saberes e as práticas nos seus diversos níveis contribui para instrumentalizar o professor em suas competências de modo que ele opere em meio aos desafios impostos pelo sistema educacional.

De acordo com Lessard (2006), o professor possui saberes baseados em sua experiência sistematizada e refletida, confirmada pela sua prática e que tem incidência direta na construção de sua profissionalidade. Desta forma, o conceito de profissionalidade alia-se ao conceito de saber, aqui compreendido como conhecimento na condição de um arcabouço de conteúdos que o professor precisa dominar para tornar-se o profissional da educação com o escopo de atuar profissionalmente na área de ensino.

Para Isaia (2006), a concepção de docência está em construção. E, os processos reflexivos e as práticas estão pautados nas experiências vivenciadas pelos professores, nas quais temos os saberes ligados tanto ao senso comum como ao conhecimento sistematizado e refletido.

Nessa perspectiva, a escola onde esta pesquisa foi realizada procurou construir um caminho para atender à demanda dos alunos surdos em processo de inclusão no ensino regular, como demonstram as narrativas dos professores quando entrevistados sobre o tipo de orientações que receberam para promover a inclusão.

Os dados são apresentados nas narrativas abaixo.

*“Aqueles reuniões periódicas com os alunos surdos, ouvintes, professores, representante do NRE. Aquelas reuniões ajudavam muito porque era um momento para colocar as dificuldades, os problemas, para colocar o que estava dando certo, o que estava dando errado, o que precisava mudar. Era um processo contínuo de avaliação para já solucionar juntos a partir da troca de experiências dos professores. Os próprios surdos colocavam as dificuldades que estavam acontecendo da forma deles, diretamente dizendo: esse professor tá dando certo, esse aqui não tá dando certo. Assim a gente aprende, assim não vai. E os professores tinham a oportunidade de dizer: eu estou fazendo isso assim, assim. Tá dando certo, tá sendo bom. Um outro já dizia: eu não consegui fazer. Que tal se fizesse assim. Então era um processo sendo construído e a gente percebeu o envolvimento das pessoas, um comprometimento. Muitas pessoas participaram do curso de Libras montado na escola por praticamente 2 anos. Então foi o tempo todo tendo curso de Libras para que a escola vivesse a inclusão, envolvendo professor, funcionário, aluno, alunos de outras turmas, da formação de docentes. O processo foi construído coletivamente., Não foi algo imposto, não foi algo que caiu lá de repente. A situação apareceu e as pessoas foram construindo esse processo.” (P1)*

*“Nas reuniões começamos a conhecer um pouco mais profundo os sentimentos deles sobre a vida dos surdos no processo de inclusão a visão deles sobre a escola no processo de inclusão, o pensamento, o estudo. E fomos interagindo, fomos vendo as questões das leituras, como eram suas dificuldades, as preocupações. Aí comecei a perceber como eles liam, como eles viam os conteúdos, as dificuldades, as facilidades, ouvindo os professores de história, de geografia, matemática... começamos a nos integrar e, aí nas reuniões que aconteciam mensalmente, comecei a conhecer a individualidade dos alunos, que foi muito interessante, muito gostoso de conhecer esse lado deles que até então eu não conhecia. Eu estava sempre pautada na igualdade, mas eles eram diferentes. Foram muitas reuniões com os professores, alunos, direção, coordenação.”(P2)*

*“Nós tínhamos as orientações promovidas pelos intérpretes que estavam envolvidos no processo e também a presença contínua do NRE. Uma vez por mês a escola parava para analisar o processo. Todos os professores da escola que estavam na escola naquele dia, combinado, anteriormente, se reunia com os alunos surdos de todas as turmas, com os intérpretes, com membro da equipe de ensino do NRE, direção e coordenação pedagógica para a avaliação do processo dando “voz” aos surdos e aos professores para a superação das dificuldades encontradas. Em seguida, os intérpretes trabalhavam alguns temas referentes à surdez, como cultura, identidade, correção do português, estratégias de ensino, entre outros elementos. Essa formação acontecia normalmente uma vez por mês e na própria escola com ajuste de horário para que toda a escola pudesse participar.” (P3)*

Nos dados fornecidos nessas narrativas dos professores, observamos que a escola foi construindo graças às reuniões periódicas, um processo coletivo e oportunidades de aprendizagem da Libras por meio de cursos para toda comunidade escolar.

De acordo com os dados obtidos, procurava-se nessas reuniões, (fig. 4) discutir os problemas e as dificuldades do processo, para que, mediante um trabalho coletivo acerca da surdez e das especificidades dos surdos, a resposta educativa fosse condizente com as necessidades dos alunos e do programa.



**Figura 4** – Professores durante encontro de acompanhamento pedagógico realizado na escola

É com base nas reflexões desenvolvidas durante essas reuniões que a P2, em sua narrativa, relata que o conhecimento coletivo produzido acerca da surdez serviu de base para a interação e para a valorização das diferenças existentes naquele contexto, como mencionado por Leão (2004) em outra parte deste estudo.

De acordo com os dados obtidos, essas reuniões pedagógicas aconteciam uma vez por mês na própria escola e eram chamadas de encontros de acompanhamento pedagógico, e toda a escola era convocada a participar. E para isso, em dia pré-agendado, as aulas eram ajustadas para uma duração de 30 minutos cada uma, e depois todos os alunos da escola, com base no comunicado enviado anteriormente aos responsáveis, eram dispensados para que, a partir do intervalo, os professores participassem do encontro de acompanhamento pedagógico, destinado à capacitação docente (fig. 5).

Esse procedimento visava atingir todos os professores, inclusive aqueles que não atuavam diretamente com os alunos surdos naquele ano letivo, mas que poderiam vir a atuar no ano seguinte e em outras séries.



**Figura 5** – Professores durante programa de capacitação docente promovido pelo NRE/escola

A primeira parte do encontro de acompanhamento pedagógico era coordenada pelo técnico pedagógico do NRE que sempre iniciava com comentários sobre uma avaliação do trabalho realizado entre um encontro e outro. Esse momento era propiciado para que os professores, alunos, direção, coordenação pedagógica, pais e professores-intérpretes expusessem como estava o andamento do programa naquilo que lhes competia, apresentando as dificuldades, os avanços e sugestões, o que possibilitava a troca de experiências entre as diversas disciplinas.

A segunda parte do encontro de acompanhamento pedagógico era formativa, e era coordenada pelos professores-intérpretes (fig. 6) que atuavam na escola e faziam parte da equipe pedagógica.

Os temas dessa segunda parte eram fundamentados na literatura da educação inclusiva e pertinentes ao programa, tais como: os princípios e fundamentos da educação inclusiva; a escola como espaço inclusivo; a eliminação de barreiras atitudinais; o processo de construção de linguagem e expressão textual; o papel do professor-intérprete; as metodologias ou aspectos pedagógicos que poderiam ser adotados; a importância da Libras na construção do conhecimento; o

português como segunda língua; identidade e cultura surdas, entre outros temas que afloravam em decorrência das discussões e reflexões.



**Figura 6** – Professores-intérpretes ministrando palestra durante encontro de acompanhamento pedagógico

De acordo com os dados obtidos nas narrativas dos participantes, os temas desenvolvidos e as reflexões realizadas nesses encontros de acompanhamento pedagógico foram fundamentais para superar os entraves e as dificuldades encontradas pela escola, constituindo-se no dizer de Dorziat (2009) uma espécie de reflexão curricular no âmbito da escola com vistas a compreender e valorizar as diferenças e potencializar os alunos surdos.

Deste modo, os debates, o compartilhamento de ideias, as tomadas de decisão e a avaliação das ações resultaram na implantação do conselho de classe representativo que será tratado a seguir.

#### *4.2.1.3 Conselho de Classe Representativo*

Conforme a narrativa da D, em consonância com os dados coletados em falas informais, sem registros, portanto, que o conselho de classe representativo foi uma dinâmica da ação educativa e o modo encontrado para repensar o processo

de ensinoaprendizagem diante do desafio da inclusão dos alunos surdos, que envolve e compromete familiares, alunos, professores e equipe administrativa da escola a fim de que, coletivamente, pudessem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino através da reflexão avaliativa dos conteúdos ministrados, da qualidade da prática pedagógica, da metodologia dos professores e do aproveitamento dos alunos.

Considerando-se esses aspectos apresentados, podemos dizer que todos os elementos acima mencionados tenham contribuído para que a escola realizasse a inclusão real dos alunos surdos.

No confronto das narrativas da D e do CP, organizamos e transcrevemos os dados extraídos do questionário de avaliação do programa de inclusão proposto pelo técnico pedagógico do NRE aos professores, direção auxiliar e professor-intérprete, ao final do primeiro ano letivo do referido programa, conforme demonstra o quadro abaixo.

<b>Disciplina</b>	<b>Transcrição das respostas</b>
Inglês	“Minha auto-estima foi elevada e valorizada pelas reuniões de acompanhamento e pelo resultado. Senti que os surdos trabalhando em grupos avançam. Eles são esforçados. Houve evolução devido ao método empregado”.
Educação Física	“No início, tinha uma idéia diferente do surdo. Que só não ouvia, mas que entendia tudo o que estivesse escrito. Aprendi com as reuniões e com as discussões sobre as especificidades da surdez. Percebi que houve muita interação dos surdos. Foi muito bom... aprendi a conviver com eles... são muito atentos. Foi uma experiência muito boa”.
Português	“No começo achei que fosse uma aventura...mas quando percebi que o NRE, a direção e a família estavam envolvidos, vi que era sério...Consegui estabelecer relações afetivas com esses alunos. Eles respeitam o professor...”
Física	“Depois das reuniões pude perceber as dificuldades dos surdos e tive que mudar meu trabalho que era muito teórico e foi excelente... me comovi com os alunos ouvintes aprendendo Libras... foi crescimento para os ouvintes e surdos.”
Sociologia	“Depois de 15 anos fora do Ensino Médio, vim para trabalhar com adolescentes e surdos...fiquei impressionada com a interação entre surdos e ouvintes e percebi que meu trabalho poderia fazer a diferença”.
Matemática	“A conquista dos alunos foi muito boa...Aprendi muito com eles e espero aprender muito mais para convencionalizar os sinais em matemática”.
Química	“No inicio foi um susto... mas depois me apaixonei pelo grupo...São alunos dedicados, educados... são os alunos que todo professor sonha...quero continuar com eles no 2º ano”.



Geografia	“Foi uma experiência tremenda!...tive que aprender como ler a produção escrita dos surdos”.
Direção auxiliar	“Os alunos surdos são alunos como os outros...Sinto admiração por eles e por todos os presentes... O trabalho deu certo pelo empenho de todos”.
História	“Sempre fui crítico da inclusão proposta como forma de gastar menos. Mas agora as coisas são diferentes. Com os alunos vieram os apoios necessários na figura do professor-intérprete. Fizeram na escola a inclusão como deveria acontecer”...
Professor-Intérprete	“Fui exigente com os alunos surdos em função da auto-estima deles, valorizando seus trabalhos, acreditando no potencial deles e cobrando isso. O professor com a nossa presença repensa sua prática, repensa suas atitudes. Houve mudanças no trabalho pedagógico e foi positivo para a turma toda, para todos porque essa experiência mexeu com o cotidiano da escola”.

**Quadro 6** - Avaliação do programa ao final do ano letivo de 2004

Analisando esses relatos sobre a avaliação, ao final do primeiro ano letivo do programa (2004) e confrontando-os com os dados do quadro de diagnóstico inicial apresentado anteriormente na página 46, percebemos que foram processadas mudanças significativas nas concepções dos professores acerca da surdez e dos sujeitos surdos, bem como acerca da prática pedagógica, capazes de favorecer o programa, conforme aponta Mittler (2003) quando apresenta a inclusão como uma jornada a ser construída pelos professores com objetivo de atender às necessidades de aprendizagem de todos os alunos.

Desse modo, é perceptível que a organização da escola e a metodologia do trabalho compartilhado adotada no programa foram fundamentais a tal ponto para o desenvolvimento das ações e procedimentos em benefício de toda a comunidade escolar, que permitiram entrever que todo esse movimento da escola não teria razão de ser, se os alunos surdos dele não houvessem participado ativamente como atores da própria inclusão.

Nas narrativas apresentadas a seguir é possível compreender como esses alunos se colocaram diante do programa, bem como constatar que eles contribuíram significativamente para o seu desenvolvimento, quebrando preconceitos e representações acerca da surdez e mostrando, para a escola, que, independentemente do fato de serem alunos surdos, eram bons aprendizes e que necessitavam somente da oferta de condições para poderem acessar e produzir conhecimento. A seguir apresentaremos a narrativa do A1 sobre sua percepção da visão dos professores acerca dos alunos surdos.

*“Acharam o que os surdos não dariam conta de estar ali, mas houve uma preocupação dos professores... com o tempo foram vendo e foram se acostumando com a nossa presença.”*

Essa percepção do A1 demonstra que os professores apresentaram uma postura aberta a mudanças de suas atitudes, passando a perceber a capacidade dos alunos surdos.

Nessa mesma dinâmica, a A2 comenta a atitude dos professores diante as dificuldades encontradas no programa.

*“Muitas vezes os professores num primeiro momento não compreendiam os surdos. Mas com o passar do tempo eles nos davam material já pronto e a gente podia estar lendo e facilitava até para o intérprete.”*

A análise das dificuldades dos professores apontadas nas narrativas não devem causar estranhamento a quem quer que seja, porque eles estavam estabelecendo os primeiros contatos com a realidade dos alunos surdos. O que mais se destaca desse relato é o empenho dos professores em tornar o conhecimento acessível para o aluno, mediante apresentação dos conteúdos previamente de modo escrito. Esse procedimento parece ter auxiliado significativamente a compreensão dos alunos surdos que, por sua vez, até dependiam menos dos intérpretes para isso. É interessante observar que esse procedimento combina com os pressupostos do bilinguismo, pois a comunicação com o aluno surdo, embora não tenha ocorrido por meio da Libras, ocorria pelo acesso aos textos em português de modo escrito.

Na narrativa seguinte, perante os alunos surdos e os dados revelam as mudanças ocorridas na dinâmica da inclusão.

*“Viram que havia uma barreira de comunicação, mas depois se acalmaram e viram que com o apoio do interprete dava para se comunicar.”*

Com esses elementos é possível constatar que os professores conseguiram compreender as especificidades desses alunos no cotidiano da escola, vindo a contribuir para o desenvolvimento do programa, o que pode ser observado nas três narrativas seguintes.

*“Não era fácil, mas através desta luta conseguimos e passamos para o 2º ano. Aprendemos muita coisa, mas era o ano de estar acostumando. Então no 2º ano já estava mais acostumado, foi mais tranquilo. O grupo se desenvolveu. Não era fácil para nós surdos. Era bastante difícil. Era preciso mostrar coragem para estar e não ficar dormindo, não folgar...pensar na própria vida e ver essa realidade para um desenvolvimento e era preciso lutar para desenvolver. Aí fomos lutando e fomos desenvolvendo não dava pra ficar em casa parado. Todo mundo precisava pensar na realidade do trabalho e se desenvolver”. (A1)*

*“Conseguí superar através de muita luta, muito esforço, muita leitura. Sem ser preguiçosa, mas com muita força para vencer tudo isso e chegar á aprovação”. (A2)*

*“Fizemos assim o 1º, 2º e 3º ano do colegial numa escola inclusiva, que foi legal... todo mundo unido numa escola de inclusão.” (A3)*

Com essas narrativas é possível notar que foram construídas trilhas para a inclusão desses alunos surdos e, ao mesmo tempo, a escola contribuiu para formar cidadãos emancipados e sujeitos de sua própria história, cumprindo desse modo, o seu papel social, através de uma prática pedagógica responsiva às especificidades dos alunos surdos, conforme demonstram os dados analisados e interpretados a seguir.

#### 4.2.1.4 Práticas Pedagógicas para a Inclusão de Alunos Surdos

A operacionalização da educação inclusiva exige um conjunto de medidas, entre as quais, o assessoramento do professor, que visam criar estratégias para promover aprendizagens significativas e auxiliar no desenvolvimento do potencial desses alunos.

Embora a discussão sobre a inclusão venha ocorrendo desde os anos de 1990, existe ainda uma verticalidade presente no processo decisório marcado pela legislação, totalmente desvinculada da formação dos professores.

Serra (2006, p. 34) constata que:

[...] a demanda da inclusão chega às escolas antes da preparação do professor, e a solução tem sido a capacitação do profissional em serviço, através de programas de formação continuada. As práticas pedagógicas eficazes e apropriadas às deficiências são imprescindíveis para a evolução dos alunos, e isso o professor só consegue planejar e desenvolver quando recebe o referencial teórico e a assessoria pedagógica adequados.

Diante dessa realidade desafiadora é que se pode situar o programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio regular implantado na escola onde realizamos esta pesquisa.

Podemos retomar ao que expusemos anteriormente: o desconhecimento dos professores acerca da surdez, que poderia, de fato, favorecer práticas pedagógicas inadequadas às necessidades desses alunos.

No entanto, verificamos, no presente estudo, não obstante desconhecêssem a realidade da surdez e suas especificidades, os professores procuraram ressignificar o ato pedagógico beneficiando tanto os alunos surdos como os alunos ouvintes, conforme expressa a narrativa do P3.

*“Eu entrei com esse objetivo... eu não tive diferenciação eu não tive dificuldades... eu trabalhei muito livremente. Eu tinha assim, um ambiente muito aberto, muito claro. Impressionante, eu tenho até hoje uma visão... porque eu não tive dificuldades de vê-los incluídos com nossos outros alunos. Era uma igualdade assim... impressionante... uma igualdade tão grande... eu não via diferença neles...a gente se integrou muito bem. Eu não sei se isto é porque eu gosto do que faço... sempre me dediquei... A única coisa que eu sentia porque trabalhava 40 horas, eu não conseguia assim fazer um estudo diferenciado para trabalhar com os surdos. Mas eu não senti dificuldades devido ao intérprete em sala. E a turma nos ajudou muito, e nós conseguimos fazer um trabalho muito legal. Foi uma ligação muito bonita. Valeu a pena.” (P3)*

Nessa narrativa verificamos que, embora houvesse um nível precário de conhecimento sobre a surdez, este não indicou limitação da capacitação desse professor para lidar com os alunos surdos.

Nos dados analisados ficou evidente que o participante compreendeu o processo de inclusão, num primeiro momento, a partir da criação de laços afetivos entre os alunos surdos e ouvintes. E nessa perspectiva, podemos inferir que a desmistificação da surdez por parte desse profissional, bem como a superação de receios e preconceitos tenham sido elementos fundamentais para a sua prática pedagógica. E o fato de mencionar que não via diferenças neles, aponta para uma valorização da dimensão afetiva, com o intuito de quebrar as barreiras entre professor e aluno e entre aluno e aluno.

A partir desses dados compreendemos que a forma do P3 conduzir o ato pedagógico foi importante no sentido de criar um ambiente propício para o desenvolvimento de sua prática pedagógica envolvendo toda a turma e conseguindo um elevado nível de cooperação dentro e fora da sala de aula, como ilustra a figura 7.



**Figura 7** – Alunos surdos e ouvintes realizando atividades cooperativas

Ainda de acordo com os dados fornecidos pelo P3, não foi necessário realizar grandes transformações no ato pedagógico. Desse modo, ele afirma não ter alterado o conteúdo e seguiu seu planejamento, tendo, ainda, a possibilidade de avançar além do conteúdo planejado se dependesse somente dos alunos surdos.

Os procedimentos utilizados pelo P3, mesmo sem possuir experiência na área da surdez foram: trabalhos em grupo, ou com atividades individuais, pesquisas dentro e fora da sala de aula, com o objetivo de explorar o potencial de todos os alunos, conforme preconiza o movimento de inclusão

Apesar da habilidade, sensibilidade e competência demonstradas por esse professor, que não possuía formação específica para atuar na educação de surdos, não se pode descartar que a formação e a capacitação docentes, tanto inicial como continuada, são necessárias para se implantar um sistema educacional que inclua e priorize a qualidade da aprendizagem de todos os alunos.

Na narrativa seguinte, podemos pôr em relevo o fato do P3, desenvolver as atividades de forma “normal”, como é apresentado várias vezes em seu relato:

*“Para mim o desenvolver das atividades era normal... Eu vi tudo normal. O que eu passava para os ouvintes, eu passava também para os surdos... Eles faziam tudo normalmente. Eu lembro que os professores reclamavam muito da correção das redações ou dos exercícios deles, mas para mim era tão natural corrigir as redações deles... eu conseguia entender.” (P3)*

Segundo essa narrativa, em relação à prática pedagógica com alunos surdos, a “normalidade” das ações do professor poderia ser interpretada erroneamente se o pesquisador não tivesse vivenciado o processo. Nesse sentido, o termo “normal”, aqui empregado, refere-se a uma visão do processo em que a diferenciação pedagógica não foi uma dificuldade para esse professor. Essa ideia é encontrada na fala do próprio participante ao afirmar:

*“...então a gente dava a aula assim “normal” e depois dava algumas explicações extras para que o intérprete interpretasse para eles.” (P3)*

Essas “explicações extras” possivelmente remetem a uma espécie de adaptação realizada pelo professor em seu procedimento de ensino com a finalidade de promover a aprendizagem dos alunos surdos com o apoio do professor-intérprete.

De acordo com a Declaração de Salamanca, a educação inclusiva deve incorporar:

[...] os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual as crianças podem beneficiar-se, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades das crianças, em vez de ser esta a ter de se adaptar as concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência para a sociedade em geral [...]. (UNESCO, 1994, p. 7).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica de P3 direcionou esses alunos para o desenvolvimento de competências, contribuindo para que o programa de inclusão fosse realizado dentro daquela normalidade necessária, para assim, responder às necessidades particulares de todos os alunos para o aprendizado.

Merece destaque a compreensão de que a construção de uma cultura inclusiva na escola passa pela reorganização das práticas educativas, das relações interpessoais e pela revisão dos conceitos sobre aprendizagem e desenvolvimento, com vistas a promover a acessibilidade e a permanência proveitosa dos alunos com NEE no ensino regular (CARVALHO, 2008).

Diante desses fatos, os dados analisados apontaram que sem um movimento pedagógico dentro da escola, as possibilidades de levar adiante tal

programa teriam sido incipientes e desprovidas de ações significativas em torno da proposta de inclusão dos alunos surdos.

Os dados revelam que o assessoramento prestado aos professores contribuiu para a realização do trabalho pedagógico centrado no aluno como sujeito do processo de ensinoaprendizagem. E desse modo, a adoção de estratégias adequadas e a flexibilização dos conteúdos permitiram que todos os alunos acessassem e produzissem conhecimentos e desenvolvessem suas potencialidades contando com ações coordenadas e planejadas para esse fim.

Dentre essas ações, merece destaque a colaboração entre os alunos e as atividades em grupo como uma das estratégias mais utilizadas no programa, conforme ilustra a figura 8.



**Figura 8** – Alunos surdos e ouvintes trabalhando em grupo durante atividade em sala

Essa prática envolveu todo o programa e, juntamente com a educação por projetos, permitiu que a escola como um todo vivenciasse o que Carvalho (2008) chama de pedagogia ativa, dialógica e interativa, cuja construção do conhecimento valoriza a participação de cada um dos integrantes do grupo, buscando unir todas as habilidades individuais dos alunos de modo a torná-los responsáveis pela própria aprendizagem.

De acordo com os dados levantados nas entrevistas, tanto dos professores como dos alunos, esta foi uma das formas encontradas pela escola para orientar a aprendizagem de todos, respeitando as diferenças e intervindo para que o trabalho pedagógico caminhasse na direção dos objetivos propostos pelo programa de inclusão.

Desse modo, o conjunto de saberes foi sendo articulado e construído ancorado na vivência dos alunos surdos, dos alunos ouvintes, dos professores e de toda a comunidade escolar, de modo a permitir que a prática pedagógica encontrasse significados no cotidiano desta escola como demonstra a figura 9.



**Figura 9** – Professora atendendo os alunos surdos durante a atividade em grupo (práticas cooperativas)

O ensino ministrado dessa forma, com atividades abertas e diversificadas, promoveu a interatividade entre os alunos, mas também entre as disciplinas, a escola e a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, acreditamos que as práticas cooperativas (fig. 10) favoreceram a criação de um ambiente educativo capaz de estimular as potencialidades dos alunos de modo que todos pudessem participar e aprender.

Deduzimos que foi essa possibilidade de autoria e de comunicação existente nos grupos de aprendizagem que enriqueceu a prática pedagógica,



durante o programa de inclusão, produzindo significados no contexto da escola, que passou a ser produtora de um repertório de saberes que contribuíram para a profissionalização dos professores, os quais buscaram instrumentalizar o trabalho pedagógico por meio de estratégias correspondentes às necessidades de aprendizagem dos alunos.



**Figura 10** –Ambiente educativo criado pelas práticas cooperativas

Nesse sentido, verificamos no presente estudo, que a inclusão é uma possibilidade e, ao mesmo tempo, uma realidade, que depende de algumas mudanças organizacionais e pedagógicas, pautadas, principalmente por ações comunicativas que apontem caminhos para mudanças com a participação de todos os membros da comunidade escolar, de modo que possam compartilhar experiências, medos e expectativas (BEYER, 2006).

#### *4.2.1.5 Participação dos Professores-Intérpretes no Programa de Inclusão dos Alunos Surdos*

De acordo com os dados obtidos nas narrativas dos professores, os professores-intérpretes participaram efetivamente de todo o movimento educativo

realizado na escola, como membros efetivos da equipe escolar, e suas contribuições foram importantes para o desenvolvimento do programa proposto.

Para apresentar de modo sintético o papel do professor-intérprete no programa, transcrevemos alguns dados encontrados no relatório das atividades realizadas no II Encontro de Acompanhamento Pedagógico do NRE.

Nesse relatório fornecido pelo técnico pedagógico do NRE estão presentes alguns elementos que foram repassados aos professores sobre os motivos da presença dos professores-intérpretes nas salas de aulas.

*“Os professores-intérpretes expuseram a necessidade dos professores terem conhecimento do trabalho por eles desenvolvido, para que não houvesse dúvidas sobre a sua função, pois uma vez, sem esse entendimento, os professores poderiam ter a noção de que eles estariam ali somente para ajudar os alunos surdos, respondendo questões pelos alunos. Portanto, seria conveniente esclarecer qual a verdadeira função do professor-intérprete no contexto da sala. Esse entendimento, deve levar também à aceitação e confiabilidade do professor sobre o auxílio que os professores-intérpretes podem prestar nas diferentes disciplinas no que se refere aos recursos didáticos adequados para o trabalho com os alunos surdos”. (II Encontro de Acompanhamento NRE/Escola de 18/05/2004).*

O que se pode perceber é que os professores-intérpretes auxiliaram na construção de um caminho para favorecer o programa de inclusão. Sua intervenção e colaboração foram importantes para o programa, como já salientado por Zanata (2005) no referencial teórico deste estudo.

Analisando-se os dados, verificamos que a efetiva presença dos professores-intérpretes nas reuniões, no conselho de classe, na formação de professores e no processo coletivo, para as tomadas de decisões em relação à inclusão dos surdos, foi relevante para o desenvolvimento deste programa como apontava a P2 ao narrar fatos de sua prática pedagógica.

Na realidade, os dados assinalaram o professor-intérprete como um facilitador do processo e da prática pedagógica com os alunos surdos e ouvintes.

Para Lacerda (2006), há uma ambigüidade na prática desse profissional que atua na educação de surdos. Ele é intérprete e, ao mesmo tempo, professor, visto que não pode estar na sala de aula somente para interpretar não se importando se esse aluno aprende ou não.

O grande nó está no fato de que o professor-intérprete não domina todos os conteúdos e, nesse sentido, não deve assumir toda a responsabilidade em

relação à aprendizagem dos alunos surdos, porque o principal responsável pela aprendizagem da turma toda é o professor regente. E esses papéis precisam estar bem claros e definidos.

Um exemplo disso pode ser tomado da experiência do pesquisador na condição de professor-intérprete.

Quando um aluno surdo dizia ao professor-intérprete que não havia compreendido determinado conteúdo, imediatamente o professor-intérprete orientava o aluno que se dirigisse ao professor regente, cabendo ao professor-intérprete fazer a mediação linguística e comunicativa entre o professor regente e o aluno e vice-versa.

Este procedimento foi importante para garantir a qualidade nas interações entre professor ouvinte e aluno surdo e, nesse caso, o professor-intérprete, consciente de seu papel, não assumiu o aluno como seu, mas como um aluno da escola, como os demais alunos o são. Assim procedendo, o professor-intérprete, além de permanecer dentro dos limites de sua competência e responsabilidade, como orienta Pedreira (2007), pôde contribuir para que o aluno surdo exercesse sua autonomia não somente no que se referia às relações interpessoais, mas também no que dizia respeito à sua produção de conhecimento como demonstrado a seguir.

#### *4.2.1.6 Processo de Avaliação e Correção dos Conteúdos Ministrados no Programa de Inclusão*

De acordo com os dados presentes nas narrativas dos professores sobre a produção do conhecimento dos alunos surdos participantes do programa de inclusão, pode-se observar que não foram encontradas dificuldades, como demonstra a P1.

*“Para mim a presença dos alunos foi muito positiva. Não tivemos problemas com a inclusão. Eles participavam das aulas normalmente. As aulas eram praticamente as mesmas em todas as salas. Não mudava a rotina da sala de aula. As atividades desenvolvidas, os assuntos, o conteúdo era o mesmo e a presença deles era muito positiva na sala. A gente percebia o interesse dos outros alunos também e a colaboração entre eles. Eu atendia diretamente ao aluno e interagia com ele quando necessário. Tínhamos os trabalhos em grupos e trabalhos individuais”. (P1)*

Os dados revelaram que os surdos possuíam os requisitos necessários para frequentar o ensino médio regular. Esse fato pode estar ligado aos conteúdos trazidos por eles do ensino fundamental para o ensino médio.

Tomando alguns elementos da narrativa como: presença positiva dos alunos, participação normal, aplicação do mesmo conteúdo, nível de interesse, colaboração e interação nas atividades, pode-se inferir que essa facilidade da P1, assim como dos demais professores em conduzir a prática pedagógica no programa, encontra seu respaldo no nível de escolarização vivido anteriormente por esses alunos.

Desse modo, pode-se deduzir que a entrada desses alunos na escola permitiu-lhe compreender que a valorização das diferenças e a busca de estratégias poderiam contribuir para a concretização do trabalho pedagógico centrado na aprendizagem, conforme demonstra a narrativa da CP.

*“Foi importante saber como se processava o conhecimento dos surdos para poder realizar o atendimento pedagógico... A escola trabalhava muito com projetos e a participação deles foi fundamental. Eles participavam de tudo. Participavam normalmente: projetos, feiras, reuniões. O envolvimento e compromisso deles era sem dúvida, muito bom. Foi no dia-a-dia que foi acontecendo. Tínhamos a preocupação de como envolver os alunos surdos nos projetos. Como seria? como eles participariam? Mas eles participavam normalmente. E tudo começou com o dia dos estudantes, quando os surdos fizeram teatro. Isso ficou explícito para a escola inteira que eles poderiam participar da mesma maneira como os demais alunos...claro que eles podiam participar de tudo o que a escola fazia: projetos, feiras, passeios, etc. E o envolvimento deles era muito maior que dos demais alunos. Eles iam mais a fundo e participavam de tudo”. (CP)*

De acordo com o CP, verificamos que esta percepção da escola em relação ao potencial dos alunos fez a diferença no programa. Os professores ressignificaram a prática e criaram estratégias para promover a acessibilidade curricular com o objetivo de garantir a qualidade do programa e o sucesso de todos os envolvidos, como refere Poker (2008).

Ressignificar a prática não é uma tarefa fácil para o professor. E torna-se ainda mais complexa quando este professor é chamado a organizar o processo de avaliação e correção dos conteúdos das atividades realizadas pelos alunos valorizando as diferenças e a diversidade presentes no cenário educacional e no cotidiano da sala de aula.

As narrativas seguintes apresentam alguns dados para análise.

*“A avaliação que eu fazia com eles era a mesma que eu fazia com os alunos ouvintes. Na construção dessa avaliação não mudava muita coisa. Mudava na correção. Eu tinha que levar em consideração ao corrigir a redação que eles têm uma língua diferente, que eles pensam numa língua diferente e que nem sempre a forma como eles escrevem é a forma como os alunos ouvintes escrevem. Então na hora de fazer a correção, eu precisava levar em conta que eles estavam pensando e trabalhando com duas línguas. Por isso, as respostas às vezes saíam um pouco diferentes, porque eles trocavam as posições das letras, ou mesmo nas fórmulas. Então, quando eu ia corrigir as avaliações, estava sempre atenta a esses fatos. Pois o aluno surdo usa uma língua diferente, pensa de uma maneira diferente e traduz pra Libras”. (P1)*

*“Eu não diferenciei, não... as provas eram iguais. Eles entendiam o que eu queria que eles desenvolvessem em relação ao conteúdo relacionado á serie deles. Era impressionante porque o resultado das provas dos surdos superava os outros alunos que ouviam e falavam. Na correção não diferenciava, não. Eu levava por igual. Sabe o que aconteceu comigo e que eu achei maravilhoso: as provas vinham todas juntas e eu não separava. Eu tinha uma coisa tão ligada a eles assim por uma igualdade, porque o trabalho foi tão igual, a força de vontade deles, o apoio do intérprete. Eu me doeí assim... Foi uma experiência pra mim e o que mais me tocava quando eu parava eu dizia: meu Deus eu achava que iria diferenciar, mas quando eu via, já havia corrigido e já estava lá na sala para entregar. Eu achei muito bacana isso”. (P2)*

*“Olha a correção em sala... você passa um texto para eles interpretarem. Faz a parte oral e depois faz a parte escrita. Na parte escrita eu tinha que corrigir oralmente. Então isso no começo, eu começava corrigir oral e o intérprete me lembrava que tinha que escrever. E aí eu comecei a me policiar e não passar tantos exercícios que eu tinha que fazer a correção inteirinha no quadro. Eu pedia muito para eles me entregarem e eu levava para casa para corrigir e isso no dia-a-dia. E na questão da redação era muito fácil, porque eu pegava o sentido que eles queriam dizer para ver se eles tinham entendido o tema. E como eu disse, eles não tinham tantos erros de ortografia”. (P3)*

Observa-se que as narrativas dos professores possuem pontos em comum sobre a construção do processo de avaliação. Era igual para todos os alunos e as mudanças ocorriam somente nos critérios da correção.

Nota-se um deslumbre por parte da P2 e do P3 em relação às capacidades dos alunos surdos em conseguir acompanhar a turma sem a necessidade de grandes mudanças no processo.

Para a P2, os alunos surdos superaram as expectativas demonstrando muitas vezes obter nas avaliações resultados melhores do que os resultados obtidos pelos alunos ouvintes, enquanto que para o P3 a ênfase está posta na flexibilização da correção devido à modalidade de língua envolvida no

processo. Em relação ao relato do P1 a atenção volta-se para alguns elementos que podem ser considerados como significativos e diferenciadores da prática em relação à P2 e o P3.

Tanto nas narrativas do P3 como na do P1, percebe-se que há preocupação com a modalidade de língua envolvida neste processo. O diferencial entre as duas narrativas vem expresso na forma como essa situação é concebida por ambos os professores.

Enquanto o P3 apenas faz menção à questão da língua e afirma buscar compreender o sentido do que os alunos surdos querem expressar, o P1, aprofunda essa dinâmica apontando outros elementos a serem respeitados na inclusão de alunos surdos, tais como as experiências visuais e a estrutura visual do pensamento, considerando que é alicerçado nesta modalidade que o surdo lê, escreve e constrói o conhecimento.

Não desmerecendo o trabalho realizado pela P2 e pelo P3, pode-se destacar que o diferencial nesta prática refere-se também ao saber docente produzido pelo P1.

De acordo com os dados presentes em suas narrativas, o P1 diante dos desafios da inclusão, matriculou-se em um curso de especialização em educação especial para assim poder implementar sua prática pedagógica a partir dos conhecimentos mais específicos em relação à surdez.

Outro elemento que se destaca é a participação do professor-intérprete como mediador das atividades para que a prática do professor se concretizasse de acordo com os objetivos e propostas da inclusão.

A mediação do professor-intérprete, de acordo com os relatos, era realizada de forma tranquila e muito mais voltada para a orientação do trabalho dos professores em relação à aprendizagem dos alunos. Ou seja, havia a clareza de que a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem cabia aos professores enquanto regentes da turma. Portanto, pode-se inferir que, diante da crise da educação, das novas tendências e paradigmas, da falta de formação, entre outros fatores, é possível reinventar a prática e enfrentar os desafios impostos pela realidade educacional brasileira.

### 4.3 DIFICULDADES OPERACIONAIS PARA DESENVOLVER O PROGRAMA DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

Implementar e operacionalizar a educação inclusiva não é uma tarefa fácil, porque a escola deve garantir, além da matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais, a permanência, a participação e todas as condições necessárias para a construção de conhecimentos através de respostas educacionais bem sucedidas.

Na inclusão dos alunos surdos, cujo programa está sendo analisado nesta pesquisa, foram detectadas algumas dificuldades operacionais, as quais o pesquisador organizou em: dificuldades dos professores e dificuldades dos alunos surdos.

#### 4.3.1 Dificuldades dos Professores para Desenvolver o Programa de Inclusão dos Alunos Surdos

As narrativas abaixo permitem elencar algumas dificuldades dos professores para desenvolver o programa de inclusão dos alunos surdos:

*“Dificuldades sempre vamos ter. Era uma situação nova, e quando chegava o início do ano, precisava começar as aulas para abrir a demanda para a contratação do intérprete....As aulas começavam e ainda não tinha o intérprete. As pessoas quando não conhecem e não sabem da realidade, assim como um aluno novo que chegava, um professor novo, que de repente não estava acostumado com aquela situação, achava que o surdo por ter um intérprete estava sendo privilegiado ou beneficiado de alguma forma, e tudo isso tinha que ser esclarecido e conversado. De repente trocava o professor e chegava um professor novo que não conhecia a realidade, mas são problemas como toda situação nova acarreta. Eu acredito que no primeiro ano deva ter havido mais problemas, pois eu cheguei já no segundo ano. Mas nós tivemos um trabalho muito bom.” (P1)*

*“A única dificuldade que vi ali que foi algo coisa que não dependeu da gente, mas da tramitação burocrática, para solicitar o edital, esperar sua abertura para fazer a seleção dos intérpretes e daí eles assumirem. (TP)*

O P1 relata que a grande dificuldade do processo estava em iniciar o ano letivo sem a presença do professor-intérprete, dificuldade esta de ordem burocrática devido aos trâmites entre escola, NRE e SEED/PR, como já demonstrado anteriormente.

Esta situação impactava diretamente o processo de mediação pedagógica que deveria existir na sala de aula, porque a ausência do professor-intérprete nesse contexto implicava uma barreira de comunicação entre professor e aluno surdo, aluno surdo e professor e aluno surdo e alunos ouvintes.

De fato, a morosidade em relação à contratação dos professores-intérpretes, presente no início de cada ano letivo, independia do programa que estava sendo implantado na escola, de instâncias maiores do sistema educacional do Paraná.

Além dessa dificuldade, a inclusão dos alunos surdos causou uma espécie de inquietação nos professores, os quais afirmavam, num primeiro momento, não estar preparados para trabalhar com esse tipo de aluno.

As narrativas seguintes apresentam alguns dados relevantes para a compreensão das dificuldades vividas pelos professores.

*“Uma das principais dificuldades foi a conscientização de alguns professores. Dentro do processo pedagógico, a maior dificuldade foi essa. As outras foram superadas pela boa vontade dos alunos, pela boa vontade dos professores que acreditavam, mas alguns professores acabaram deixando as turmas ou priorizando para pegar uma outra que não tivesse a inclusão dos surdos por não acreditar que poderia dar certo ou por não querer se disponibilizar para dar certo”. (D)*

De acordo com a narrativa da D, houve professores que se indispueram a realizar o processo de inclusão dos alunos surdos e houve, também, aqueles que acreditaram no processo e abraçaram a causa.

A superação dessa dificuldade veio por meio do diálogo entre os envolvidos no processo, de modo específico entre aqueles que acreditaram nas possibilidades e se dispuseram a enfrentar o desafio da inclusão dos alunos surdos.

Nesse sentido, vale a pena ressaltar o que diz Carvalho (2008, p.54):

[...] há outros que decidem lutar, conscientes da importância do papel que desempenham e que, além de pedagógico, é também político e social. Estes reconhecendo as diferenças existentes entre os alunos, não ficam indiferentes a elas e nem caem na cilada dos ‘diferentes mais iguais’. Procuram rever suas práticas pedagógicas em sala de



aula, buscando ensinar a toda a turma, tornando a escola um espaço de aprendizagem e de participação de todos, com todos e para toda a vida. Um espaço inclusivo, de fato. Um espaço onde todos são bem-vindos, reconhecidos em suas diferenças e valorizados como sujeitos de potencialidades, com direito de aprender em benefício da melhoria de suas vidas e para se tornarem cidadãos contributivos na sociedade.

Este espaço inclusivo, a que se refere Carvalho (idem), pode ser comparado com o ambiente inclusivo proposto por Glat (2007) como um elemento importante para atender à diversidade, cabendo à escola a responsabilidade pela construção desse ambiente pautado na cooperação de todos os seus segmentos.

De fato, a escola foi-se organizando para poder fazer frente a essa nova realidade, como vem expresso na narrativa da P2:

*“Quando esses alunos chegaram em nossas mãos para fazer esse trabalho em sala de aula, eu até comentei com a direção que nós não tivemos uma preparação para recebê-los ... uma formação, mas ela simplesmente me disse, vamos trabalhar, se tivermos dificuldades, vamos fazer reuniões e assim vamos seguindo. (P2)*

Fica evidente pela narrativa que o processo dialógico instaurado entre direção, professores e alunos foi fundamental para a superação das dificuldades que iam surgindo. E esta experiência permitiu que a escola fosse se tornando um espaço de aprendizagem e de participação de todos, como diz Carvalho (2008).

Ainda no campo das dificuldades dos professores, colocamos em evidência um desconhecimento das especificidades da surdez, como assinala a narrativa seguinte:

*“A dificuldade está ligada ao desconhecimento total de como se processava a aprendizagem dos surdos. Desconhecimento de que a língua portuguesa era a segunda língua dos surdos. Desconhecimento total, total, total de como se processava a aprendizagem dos surdos. Nós não tínhamos conhecimento nenhum”. (CP)*

Essa narrativa do CP, sintetiza praticamente a angústia dos professores ao se depararem com os alunos surdos na escola e, em razão disso, declararam-se despreparados por falta de conhecimentos sobre a surdez e sobre os surdos, e julgaram necessário discussões acerca da cultura e identidade dos alunos surdos, Língua de Sinais, bem como valorizar as experiências visuais, entre outras

questões que gravitam em torno das propostas de atendimento a alunos surdos no contexto inclusivo.

Nesse sentido, além da conscientização foi necessário criar na escola, toda uma dinâmica de sensibilização da comunidade escolar para acolher essa nova realidade que se impunha com a chegada dos alunos surdos.

Para tanto, a assessoria permanente do NRE e as reuniões pedagógicas, denominadas encontros de acompanhamento do processo, com o objetivo não só de solucionar os problemas que surgiam na sala de aula, mas também de aprofundar questões teóricas referentes à surdez, foram medidas tomadas coletivamente para aprimorar as práticas pedagógicas junto a todos os alunos.

Poker (2008, p. 177) explica que:

A inclusão de alunos com surdez nas classes regulares de ensino se constitui um grande desafio, em decorrência da diferença lingüística que lhes é peculiar. Para eles, é extremamente difícil o acesso aos conteúdos curriculares, visto que no contexto escolar, a forma usual de comunicação é a língua oral, modalidade que o surdo não domina, devido à sua deficiência auditiva. Acrescente-se a isso que a surdez não é uma realidade homogênea. A escola precisará, assim, se preparar para atender diferentes tipos de surdos: os que tem consciência de sua deficiência e reivindicam recursos visuais diferenciados, nas suas interações, com o uso da língua de sinais ou mesmo do intérprete na sala de aula; surdos que nasceram ouvintes e tiveram experiências auditivas e o português como primeira língua, surdos que foram educados na perspectiva oralista e desconhecem a língua de sinais; e surdos que não tiveram acesso a qualquer forma de comunicação, que não compreendem nem a língua oral, nem a língua de sinais. Por conseguinte, a organização da escola, para atender ao alunado com surdez, não pode depender única e exclusivamente do professor da sala em que o aluno se encontra. Significa um redimensionamento do projeto da escola, na totalidade.

Diante dessas considerações de Poker (2008), um programa educacional para alunos surdos não se faz sem a vontade política de toda a comunidade escolar, porque as respostas educativas para esse alunado passam, necessariamente, pela diversificação, flexibilização e dinamicidade curricular, capazes de propiciar condições para que os alunos se desenvolvam.

#### 4.3.2 Dificuldades Vivenciadas Pelos Alunos Surdos no Desenvolvimento do Programa de inclusão

Na ótica dos alunos surdos algumas dificuldades também foram apontadas como demonstram as narrativas abaixo:

*“No começo da aprendizagem havia muito sofrimento. Não era fácil pra gente porque nós viemos de uma realidade diferente de ensino e aí você vê palavras da língua portuguesa que você não conhece e precisa aprofundar. O difícil é que você não está acostumado com química, física, biologia. Houve um sofrimento muito grande e aí nós surdos nos reunimos lá na minha casa e planejávamos. Estudávamos e fazíamos sacrifício de estar lá com o grupo estudando”. (A1)*

*“Às vezes a gente percebia que os ouvintes tinham mais conhecimento de vocabulário do que os surdos, mas nós surdos pesquisávamos no dicionário e fazíamos as relações das palavras com o conteúdo, e a gente conseguia chegar no mesmo nível dos ouvintes”. (A2)*

*“A maior dificuldade foi trabalhar com as diferentes matérias como também filosofia, história, português. Era difícil... consegui superar através de muita luta, muito esforço, muita leitura. Sem ser preguiçosa, mas com muita força para vencer tudo isso e chegar à aprovação”.(A3)*

As narrativas do A1, da A2 e da A3 versam sobre o processo de adaptação vivenciado pelos alunos surdos no contexto da escola inclusiva. A dificuldade encontrada reside propriamente nas mudanças que ocorreram no nível de ensino: concluíram o ensino fundamental numa escola para surdos e ingressaram no ensino médio numa escola regular, sendo necessário adaptar-se à essa nova realidade de escola, cujas disciplinas e conteúdos exigiam novos métodos de estudos, por causa da quantidade de atividades, das leituras, da língua portuguesa, da presença do professor-intérprete, como mediador da aprendizagem, do professor ouvinte e dos demais alunos, do vocabulário, vivendo no mesmo contexto.

Desse modo, as três narrativas demonstram que foi necessário a esses alunos buscar os seus próprios meios para superação de suas dificuldades, as quais podem ser apontadas como inerentes à transição do ensino fundamental para o ensino médio.

A dificuldade apresentada era marcada pela quantidade de atividades e trabalhos exigidos pelos professores nas diversas disciplinas do ensino médio, como se pode perceber nas três narrativas apresentadas anteriormente.

Os alunos surdos encontraram dificuldades porque não possuíam até aquele momento um método de estudo para levar a cabo todas as atividades propostas pelos professores no novo contexto educacional onde estavam incluídos.

Dessa forma, a maneira encontrada para a construção ou adoção de um método de estudos partiu dos próprios alunos. Eles marcavam reuniões na casa de um deles para planejar seus estudos, obviamente com o apoio das famílias e de parceiros como a Apadal – Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Londrina e da Pequena Missão para Surdos, para as aulas de Física, Matemática, História, Biologia, Química e Português, visto que a escola especial de onde vieram não lhes prestou apoio em nenhum momento do programa.

O que fica evidente é que havia motivação na vida desses alunos, e podemos perceber que foi justamente esse aspecto que lhes possibilitou mediante o esforço pessoal, superar a dificuldade decorrente do método de estudo no contexto do ensino médio na escola inclusiva.

#### 4.3.3 Interação de Professores e Alunos Envolvidos no Programa de Inclusão

Nessa fase do programa foram necessárias algumas adaptações pertinentes cujos dados são analisados com base nas narrativas obtidas das entrevistas.

*“Eu não tinha detalhes técnicos, por exemplo, que para eles determinadas atividades tinham que ser de outras maneiras, que eu não podia ditar, corrigir questões oralmente, tinha que passar no quadro... então, tive que mudar um pouco a prática... Aí com o tempo, mas foi muito pouco tempo mesmo, questão de duas ou três semanas e eu me adaptei. Não tive problema não... Para mim o desenvolver das atividades era normal... Eu vi tudo normal. O que eu passava para os ouvintes, eu passava também para os surdos. Eles faziam tudo normalmente... E eu adorava, né. (P3)*

Para a P3 as atividades eram desenvolvidas normalmente na sala de aula; mas foi necessário ajustar sua prática para favorecer a aprendizagem dos

alunos surdos, como é apresentado em sua narrativa. Tratava-se de questões técnicas relacionadas à maneira de trabalhar algumas atividades, o que exigia estratégias diferenciadas para que os alunos surdos acessassem e produzissem conhecimento.

Os dados revelam que, ao realizar esses ajustes em sua prática, a P3 passou a conduzir o processo normalmente, não tendo problemas para desenvolver as atividades.

Na escola inclusiva, é necessário que o professor realize, assim como o P3 realizou, adaptações nos procedimentos pedagógicos levando em conta o uso de instrumentos diferenciados de comunicação, tais como: projeção de slides, exibição de filmes, uso de equipamentos como o data show, mapas, maquetes, fotos, gráficos, etc., que favoreça a efetiva participação do aluno e sua aprendizagem, como destaca Brasil (2003).

Nessa perspectiva podemos analisar também a narrativa do P1.

*“Como eu trabalho com matemática, então a própria maneira de ensinar, a própria metodologia já permite usar formas mais visuais, gráficos através da geometria, os desenhos e isso já facilitava a compreensão deles. Então, eu não tive problemas com os alunos para que eles achassem que o conteúdo era difícil, ou que eles não conseguissem entender. A mesma forma que eu fazia para os alunos ouvintes, eu usava para os surdos procurando é claro tornar mais visual, fazendo os exemplos no quadro, os cálculos mais visualmente para que eles pudessem observar o que estava acontecendo, sem pular etapas, mais devagar, colocando todas as etapas do desenvolvimento dos exercícios para que eles pudessem ver a solução e a resolução, para que tanto os surdos como os ouvintes pudessem aprender (P1).*”

Observamos que o P1 teve toda uma preocupação com o desempenho satisfatório de todos os alunos. Portanto, as estratégias da sua ação pedagógica basearam-se na consideração de que os alunos surdos necessitam de recursos visuais e que essas experiências visuais eram fundamentais no processo de aprendizagem.

Esse favorecimento da aprendizagem de cada um e de todos os alunos pauta-se pelo respeito à diversidade presente na sala de aula. E este respeito levou os alunos a responderem de acordo com suas potencialidades, acessando um conjunto de conhecimentos proporcionados pelo ambiente cooperativo dentro e fora da sala de aula.

Duk (2005, p. 172) salienta que:

[...] pode-se conceber a sala de aula como uma comunidade de aprendizagem em que existem relações recíprocas entre docente e aluno(a)s e destes entre si, em torno da aprendizagem dos conteúdos escolares. O aprendiz constrói significados a partir dos conteúdos de aprendizagem, a partir de interações, nas quais o(a)s docentes têm um papel essencial uma vez que é a ação do professor(a) na classe que determinará se o aluno(a) aprende (ou não) de forma significativa. Neste contexto interativo de aprendizagem, os colegas da turma também têm um papel importante, assim como o demonstram as estratégias de aprendizagem cooperativa.

Obviamente, esses elementos se fizeram presentes no programa de inclusão dos alunos surdos no ensino regular, mas, de acordo com as narrativas dos professores, não foram necessários “grandes procedimentos” para que eles pudessem acompanhar o processo satisfatoriamente.

Após a conclusão da análise e discussão da segunda parte, serão analisados e discutidos os dados obtidos nas narrativas sobre a finalização do programa de inclusão.

#### 4.4 FINALIZAÇÃO DO PROGRAMA DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO

Em relação aos dados coletados sobre a finalização do programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio regular, conduzimos o presente estudo para a descrição da avaliação da experiência e a identificação de consequências para a escola decorrentes do desenvolvimento do programa, considerando-se que foram traçados caminhos para a inclusão e criado um cenário para o acolhimento, desenvolvimento das competências, acesso ao conhecimento e respeito à diversidade.

#### 4.4.1 Avaliação pelos Participantes do Programa de Inclusão Desenvolvido

Como resultado desse processo criativo instaurado na escola, as narrativas abaixo trazem dados que contribuem para a compreensão dos efeitos do programa.

*“Pude tomar contato com essa nova realidade buscando conhecer a Libras e fazendo uma pós em educação especial, como já mencionei anteriormente”. (P1)*

*“Foi uma experiência muito legal, de conhecer, de conviver com os surdos. Foi uma coisa que quando caiu nas minhas mãos eu disse: Meu Deus como eu vou trabalhar com surdos? Ai meu Deus que possibilidade eu tenho para trabalhar? Parece que foi um dom de Deus. Meu Deus! São tantos professores! Mas, eu, no meio de tantos professores, trabalhar com surdos? Meu Deus que responsabilidade!... Então foi uma experiência maravilhosa. E o mais gostoso foi ao final, a gente perceber que deu conta. A beleza da interação deles com a gente, deles me entenderem, de me ver com igualdade e, eu os via também com igualdade. Foi uma lição de vida”. (P2)*

*Uma situação que marcou muito, não foi diretamente com esse grupo, mas um grupo que veio depois. Nós tínhamos na mesma sala 2 alunos surdos com o intérprete, 1 aluno PC com o professor de apoio, 1 aluno com deficiência física e um aluno com baixa visão. O que nós ficamos sabendo somente depois de comentar com a mãe que veio trazer o laudo. Um dia eu parei depois de passar a atividade e olhei o professor-intérprete e o professor de apoio e todos os alunos trabalhando, pensei... realmente, aqui é uma mini sociedade. A sala tinha 28 alunos porque a gente segurava o número de alunos. Ali eu me senti numa mini sociedade. Era tanta diversidade na mesma sala e todos se aceitando. Aquilo me marcou muito. Parei e fiquei vendo todos trabalhando: surdos, cegos, o PC e o aluno cadeirante. Outra situação que se diz respeito ao grupo foi o desfile de moda que foi feito com material reciclável, onde uma aluna surda confeccionou um vestido com o lacre das latas de refrigerante. Ela desfilou e foi aclamada pelos rapazes porque era muito linda. E tanto que ela fez a faculdade nessa área. Foi um tempo muito bom de inclusão. Hoje eu sinto falta. (P3)*

Nas narrativas do P1, da P2 e do P3, observamos que o processo vivenciado revela que a inclusão fez bem aos professores. Houve mudanças de conceitos e preconceitos, bem como de estereótipos em relação ao aluno surdo, suas capacidades, habilidades e potencialidades, o que demonstra que essa convivência com a diversidade desafia e, ao mesmo tempo, estimula o professor a sair do que Carvalho (2006) chama de imobilismo e acomodação para um movimento de renovação de seus conhecimentos e de suas práticas.

Por meio da interpretação dos dados, compreendemos que a inclusão não se concretiza sem o investimento no capital humano, ou seja, é

necessário investir nos sujeitos escolares, garantindo-lhes efetiva participação através do diálogo, das relações interpessoais e da cooperação para a resolução de conflitos que possam surgir nesse novo cenário onde a escola se propõe a oferecer, a todos os alunos, igualdade de oportunidades educacionais a partir do respeito à diversidade. Assim, conforme relata Oliveira e Profeta (2008), é necessária uma reorganização pedagógica e administrativa da escola para que se possa efetivar a inclusão aceitando-se e respeitando-se a diversidade presente na sala de aula.

Nessa perspectiva, as duas narrativas seguintes referem-se à forma como esse processo foi visto pela gestão e pela coordenação pedagógica, que apresentaram suas conseqüências.

*“Eu senti que a escola transpirava inclusão naquele período... Foi uma coisa assim, tão motivante, que levou muitas pessoas, professores, pedagogos, a querer estudar, a querer aprender, a querer conversar com eles. E pelo fato, de não conhecerem a língua, então se motivaram a aprender pelo menos o básico da língua de sinais para poder se relacionar com eles. Então, a gente sentia que em todos os setores da escola isso acontecia. Era funcionário da biblioteca, da cantina, da cozinha, os próprios professores. Eles foram tão bem incluídos na comunidade escolar, que podemos dizer que naquele momento nós conseguimos fazer a inclusão acontecer. As reuniões mensais foram fundamentais, no sentido de que nessas reuniões a gente conseguia identificar os acertos, trilhar os caminhos e estabelecer metas de superação daquilo que era apontado como dificuldade. E eram importantes à medida em que todos os envolvidos participavam delas. E às vezes uma dificuldade que um dos segmentos não percebia, outro segmento estava ali apontando. Então, as dificuldades eram apontadas no conjunto e todas as propostas de superação também eram realizadas em conjunto. Então, aquelas reuniões foram fundamentais para o conhecimento da realidade e para traçar os caminhos. Sem elas, nós não teríamos conseguido aquilo que ao meu ver foi um sucesso. (D)*

É importante notar nessa narrativa, o nível de visibilidade alcançado pela inclusão dos alunos surdos.

De acordo com os dados, a escola transpirava inclusão naquele período. Isso demonstra que a complexidade experimentada naquele primeiro momento, qual seja a de não saber o que fazer e como fazer, foi superada por ações concretas nas quais todos os segmentos da escola estiveram envolvidos e chamados a compartilhar de tão complexa responsabilidade, como diz Beyer (2007).

Nesse sentido, vale a pena destacar elementos como: motivação, interação, cooperação, conhecimento da realidade, reuniões de planejamento,



propostas de superação realizadas em conjunto e caminhos traçados pela comunidade escolar como contribuinte para o sucesso narrado por D.

Verificamos que o trabalho realizado pelos participantes desta pesquisa, cujos dados estão presentes em suas narrativas, foi realizado com base numa séria reflexão por parte de todos os sujeitos escolares.

Desse modo, pode-se inferir que foram os acontecimentos dialógicos que garantiram a construção de todo esse cenário educacional, objeto do presente estudo.

Na narrativa seguinte são apontados mais alguns fatores que demonstram que esse processo trouxe consequências para a escola deixando suas marcas nela.

*“A escola parava para pensar o processo. São aquelas reuniões que tínhamos mensalmente. Sem aquelas reuniões o trabalho não teria existido. Ali a gente colocava as ansiedades. Discutia como continuar. No início parávamos somente com as turmas dos surdos, mas os professores começaram a solicitar a participação porque no ano seguinte teriam aqueles alunos surdos em suas turmas. Então, as paradas mensalmente com a escola inteira permitiu falar a mesma língua. E isso foi positivo e indispensável para o trabalho acontecer. Sem essas paradas, essas práticas não teria sido possível. Houve também um crescimento em relação ao diferente e a diversidade. Com todo esse processo, com toda essa diversidade, deu para trabalhar com as especificidades e isso foi fruto das reuniões e a escola toda parava mensalmente para discutir e falar a mesma língua. A participação da família foi importante. Ela participou de todo o processo inteirinho do início ao fim.” (CP)*

Podemos observar a partir desses dados que a narrativa do CP complementa a narrativa da D, convergindo para o trabalho colaborativo realizado pela escola que, segundo o participante, “parava para pensar o processo” de inclusão com as reuniões periódicas, as quais são tidas como fundamentais para a realização de toda a ação inclusiva dos alunos surdos.

Analisando esses dados, podemos verificar que as práticas pedagógicas foram sustentadas pelas práticas organizativas engendradas no cotidiano da escola.

O fato de a escola “falar a mesma língua” é um outro elemento que pode ser tomado como relevante, pois permite compreender como a dinâmica da inclusão estava sendo disseminada no seu cotidiano, demonstrando que, através das reuniões mensais, era possível apontar as dificuldades e discutir a continuidade

do programa, o qual encontrou sua fundamentação na interlocução de todos os envolvidos na prática inclusiva em questão.

Notamos que a direção da escola cumpriu o seu papel de conduzir a prática educacional, mobilizando os professores, a família e toda a comunidade escolar para formar aquela equipe que deu sustentação à inclusão dos alunos surdos, como demonstram as narrativas:

*“Eu creio que significou um aprendizado muito grande. Significou para a comunidade escolar entender que a inclusão é possível. Ela não se faz de forma muito simples, mas que quando tem a vontade de todos, ela pode acontecer. Ela sensibilizou as pessoas, mostrou ao professor que metodologia diferenciada não é só para os surdos. Esse processo mostrou ao professor que todo aluno que tem dificuldade precisa ser atendido na sua dificuldade. Não sei dizer se isso serve para todos os professores, mas que muitos mudaram sua prática pedagógica depois que trabalharam nesse processo. Pedagogicamente a escola cresceu, pedagogicamente, os demais alunos cresceram. Acredito que enquanto instituição, a inclusão de alunos surdos só beneficiou a instituição. Num pensamento: não foi a escola que os acolheu, foram eles que acolheram a escola. Foi importante a participação dos pais, destaco aqui o papel fundamental da B, enquanto mãe, que veio bater à porta da escola, que incentivou os cursos de Libras na escola. Foi uma pessoa fundamental nesse processo todo de inclusão.” (D)*

Na narrativa acima, a direção aparece como aquela que relaciona sua prática às dimensões políticas da educação, interpretando e representando os interesses da comunidade escolar junto às instâncias superiores do sistema educacional.

Nesse sentido, sua avaliação do programa retrata o esforço por uma gestão participativa, com o objetivo de conduzir a escola a passar pelas mudanças necessárias à estruturação organizacional, pedagógica e profissional para poder responder às necessidades dos alunos surdos que adentravam suas portas para vivenciarem a dinâmica da inclusão.

Desse modo, segundo a D, tal processo permitiu tanto à escola como aos alunos crescerem pedagogicamente, sendo este um dos benefícios do programa.

Diante desses dados, percebe-se que, durante todo esse processo, a escola, por meio de uma gestão participativa, conseguiu levar seus alunos, a se tornarem sujeitos das intervenções pedagógicas, o que os ajudou a ingressar e a permanecer na escola com sucesso.

Para a D, não foi a escola que acolheu esses alunos. Foram eles que acolheram a escola, o que revela, mais uma vez, que esses alunos surdos foram os sujeitos ativos de todo o processo e contribuíram para que a escola fosse inclusiva.

Nesse cenário ainda se pode destacar o papel relevante exercido pelos professores sobre a avaliação do programa, conforme apontado nas narrativas:

*“Eu acredito que foi positivo para a escola, para os professores. Para mim foi muito importante e acredito que para os alunos também. A gente via o relacionamento deles com os alunos, com os professores e, eles viveram com alunos “normais” no colégio, sem discriminação, participando de todas as atividades na sala de aula, fora de sala, quando tinha projetos, gincanas, campeonatos, eles estavam participando de tudo. Eles eram alunos da escola como todos os outros”. (P1)*

Quando o P1 afirma que “eles eram alunos da escola como todos os outros”, ele considera essa “normalidade” como um elemento positivo para demonstrar a forma tranqüila como a inclusão desses alunos surdos aconteceu na escola. Eles participavam de tudo e viveram nesse contexto escolar como os demais alunos, apesar de suas diferenças linguísticas, culturais e identitárias, as quais, não os impediram de interagir no cotidiano da escola com alunos e professores, interações essas que, na realidade, são trocas efetivas de vivências e valências que garantiam a normalidade do processo. São, portanto, os atos humanos que humanizam e possibilitaram tais vivências com a diversidade e com as diferenças, tornando rico o ambiente inclusivo.

Nessa mesma dimensão, a narrativa seguinte deixa entrever que a solidariedade foi um dos elementos constituinte de todas essas vivências e valências.

*“A inclusão foi muito bonita. Houve muita solidariedade. Eles conversavam com todo mundo... a gente parava na sala dos professores e ficava olhando. Eles corriam, brincavam e se relacionavam com todo mundo”. (P2)*

Não se pode negar que a qualidade da interação, nesse contexto dependeu muito do grupo e da forma como o processo foi conduzido.

Pacheco (2007, p. 147) opina que:

As escolas inclusivas deveriam ser lugares onde a cultura escolar estivesse baseada no respeito a todos os membros da escola, onde todos pudessem viver e aprender juntos sem medo e como muita autoconfiança e onde todos fossem responsáveis uns pelos outros e pela escola. As escolas podem encorajar a interação social por meio de métodos de ensino e de sistemas de ensino, mas também formando uma estrutura dentro da qual os alunos pratiquem a comunicação.

A Língua de Sinais foi um dos elementos que se destacou como importante nessa relação, pois a curiosidade dos alunos ouvintes sobre ela colocou os alunos surdos em evidência no cotidiano escolar, facilitando os primeiros contatos e abrindo espaços para a interação e, a partir desta, a confiança e o compartilhamento, incidindo também na dinâmica da aprendizagem.

Numa perspectiva semelhante, na narrativa da P3, logo abaixo, constatou-se que a inclusão trouxe benefícios para toda a escola, devido à forma como se estabeleceram as interações entre os alunos, afirmando que “a presença deles foi muito importante para a escola”, porque possibilitou aos alunos “viver e conviver com as diferenças, com a diversidade e com os desafios” e coube à escola ser a grande promotora dessas relações sociais em seu cotidiano.

*“Hoje eu sinto falta. Essa experiência foi tão boa para nossa escola. Esse processo que vinha tão bem integrado aqui na escola, que era referência em Londrina, e no Paraná, acabou. Quando eu olhava para o pátio e via o grupo de surdos e os ouvintes tentando ali se comunicar, e eu percebo que a inclusão de um modo geral ajudou os outros alunos a respeitarem os semelhantes. A inclusão em si é extremamente importante para o desenvolvimento da criança, do adolescente e do ser humano, em geral. Foi muito importante a presença deles na escola. Você saía no pátio e via os surdos, tanto no grupo deles como em outros contextos. Eles estavam perfeitamente incluídos. O B e o A, que eram muito soltos, e a K e E, que desenhavam muito bem e estavam sempre cercadas das outras meninas tentando se comunicar. Era uma inclusão perfeita. A escola precisa preparar o aluno para a vida, para ele viver e conviver com as diferenças, com a diversidade, com os desafios. Foi uma experiência maravilhosa! Sinto saudade”. (P3)*

De acordo com Brasil (2001), não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço de inclusão.

É importante enfatizar como essa realidade se fez presente na escola, objeto desta pesquisa. E é sobre essa abertura que o TP narra e resgata

elementos do início do processo de inclusão de alunos surdos no ensino regular e como a escola foi-se preparando para atender a esses alunos que concluíram, com sucesso, o processo implementado e operacionalizado por todos os segmentos da escola.

*“Eu acho que foi fantástico. Foi muito bom. Eu senti assim... a escola muito aberta. A escola já tinha uma história de inclusão. Ela já trabalhava com alunos cadeirantes e alunos com paralisia cerebral. Quando esses alunos surdos foram para lá, a direção não ligou perguntando se podia fazer a matrícula. Ela fez a matrícula. Ela é inclusiva. A direção, a gestão da escola, já mostrou de cara ali a inclusão acontecendo. E a partir daí, nós corremos todos atrás para ver de que forma poderíamos ajudar e contribuir para que a inclusão realmente tivesse todas as condições necessárias e, para que ela se efetivasse com sucesso, e que os alunos pudessem permanecer. E de fato permaneceram até o 3º ano e, fizeram uma formatura maravilhosa. Eu acredito que foi um espaço, um local importantíssimo na vida deles e que vai ser referência para o resto de suas vidas. A equipe pedagógica foi muito aberta, os professores foram muito abertos, e principalmente, eu acho que o grande sujeito, o grande ator dessa inclusão toda foram os alunos surdos. Eles buscaram, eles sabiam o que queriam e nós só ajudamos que eles conseguissem. Então, os atores principais foram eles: Eu acho fantástico”. (TP)*

Sendo os alunos surdos os atores principais de todo o processo, nada mais justo que encerrar esse tópico sobre a avaliação e as consequências advindas dela para a escola com a síntese de suas narrativas que expressam o resultado final do percurso histórico traçado.

*“Na inclusão não tem preconceito, não tem exclusão. Foi muito legal. Tivemos apoio, por isso digo que a inclusão não tem essa questão do preconceito. Tem muito apoio, tem desenvolvimento e você precisa pensar que os surdos podem se comunicar com os ouvintes e os ouvintes com os surdos. Eu sinto assim que foi muito importante”. (A1)*

*“Foi legal, todo mundo unido numa escola de inclusão”. (A2)*

*“Essa foi uma experiência legal porque apesar de ser uma escola muito grande, houve respeito, convivência e partilha. O ensino dos professores foi muito bom. A exigência dos professores também foi bom para mim, e com essa aprendizagem consegui entrar na faculdade. Também houve uma preocupação muito grande da direção para com os surdos. Sem discriminação e muito apoio, a inclusão foi importante para experimentar que apesar de ouvintes e surdos serem diferentes, deu certo”. (A3)*

Verifica-se, por meio dos dados, que a conquista maior de todo esse processo, ora avaliado, pode ser representada pelo nível de comunicação, interação, capacitação, aprendizagem, cooperação e as respostas educativas que permearam todo o programa de inclusão desenvolvido para atender aos alunos surdos.

De acordo com Carvalho (2008), na organização de práticas pedagógicas inclusivas é necessário levar em consideração que as atividades realizadas dentro e fora da sala de aula devem encorajar todos os alunos a participar ativamente objetivando a sustentação da aprendizagem e tendo como referência os conhecimentos prévios e as experiências pessoais dos alunos.

Nessa dinâmica, podem situar-se os projetos educativos realizados pela escola (figura 11).

A educação por projetos, como já mencionado alhures, foi uma das estratégias de ensino adotada com o intuito de contribuir para o programa de inclusão dos alunos surdos.



**Figura 11** – Alunos surdos e ouvintes preparando painel referente ao Projeto sobre Estatutos e Legislação (ano de 2006)

Verifica-se que nessa dinâmica da prática pedagógica, os alunos aprendiam através da experimentação ativa, na qual a comunicação e o conhecimento efetivos realizados entre os grupos de trabalho beneficiavam tanto os alunos surdos como os demais, formando uma teia de co-criação entre os envolvidos, como disse Carvalho (2008).

No presente estudo, constatamos que foi esse elo que abriu novas possibilidades e reflexões em torno do programa, despertando o interesse dos aprendizes, devido à criação de um ambiente estimulador de suas potencialidades.

Fazendo a correlação dos dados, podemos inferir que as atitudes de cooperação desenvolvidas pela escola garantiram a operacionalização da inclusão

dos alunos surdos por meio de um trabalho pedagógico cotidiano que visava tornar a prática sempre mais inclusiva.

Para exemplificar os resultados obtidos no programa, o pesquisador organizou a transcrição de dados da reunião de avaliação proposta pelo técnico pedagógico do NRE na finalização do programa.

<b>Disciplina</b>	<b>Transcrição das respostas</b>
Inglês	Continuo reafirmando que minha auto-estima foi elevada e valorizada pelas reuniões de acompanhamento e pelo resultado do trabalho desenvolvido nesses três anos. Reencontrei o sentido da educação através do contato com os alunos surdos. Eles buscaram, se esforçaram e conseguiram. Agradeço ao NRE pelo apoio.
Educação Física	A experiência de trabalhar com os alunos surdos foi muito boa. Eles se socializaram com toda a escola e demonstraram autonomia no processo.
Português	Essa turma que eu trabalhei, quando eu peguei eles já estavam no 2º ano e fiquei com eles dois anos. O 2º e o 3º. Eles estavam vindo do 1º, então a turma era a mesma. Eles não trocavam de turma. Os amigos eram os mesmos. Então eles estavam bem integrados naquele grupo. Tinha 3 ou 4 amigos que fazia os trabalhos em grupo junto com eles. Foi um tempo muito bom de integração e inclusão e a experiência foi muito boa para nossa escola.
Física	Foi um crescimento para todos os alunos. Houve muitos benefícios a partir da interação do grupo e a aprendizagem deles foi excelente.
Sociologia	Eles me receberam com um sorriso. E isso foi muito importante para mim. Admiro a interação e o esforço desses alunos.
Matemática	Os surdos são especiais não só na maneira de falar, mas também na maneira de se expressar. Foi muito bom trabalhar com eles e com a escola nesta proposta de inclusão.
Química	Os alunos foram sempre muito esforçados. Aprendi muito com eles. Fiz opção de estar com eles nesse ano mais uma vez porque são dedicados e educados. Eles têm vontade de aprender.
Geografia	Esses alunos estão sendo recompensados pelo esforço deles e a escola contribuiu para isso.
História	A conquista dos alunos foi muito boa. Aprendi muito com eles.
Diretora	Pedagogicamente a escola cresceu, pedagogicamente, os demais alunos cresceram.
Coord. Pedagógico	Nunca tivemos nenhum problema com os alunos surdos e percebo que houve um crescimento dos alunos ouvintes. A escola saiu ganhando nesse processo e a participação deles em todas as atividades foi muito importante.
Professor-Intérprete	Agradeço o apoio de todos. Os professores nos deram acesso, liberdade e se empenharam muito nos vendo com parceiros. Com o acompanhamento dado pela escola, surdos e ouvintes cresceram muito. Para isso, a dinâmica da sala de aula e as

	relações foram muito importantes.
Familiar do A1	Meu filho aprendeu a lutar, a estudar sozinho, a fazer pesquisas e cresceu na socialização. Agradeço a escola, o NRE, os intérpretes, porque foi muito bonito. Foi uma verdadeira inclusão.
Familiar da A2	Minha irmã cresceu muito ao superar as dificuldades. Ela conciliou trabalho e estudos e está mais independente.
Familiar da A3	Foi uma experiência muito boa. Agradeço a todos os professores, aos intérpretes, à escola e NRE.

**Quadro 7** – Avaliação do programa ao final do ano letivo de 2006

Analisando esses relatos, verificamos, em linhas gerais, que os méritos do programa são atribuídos aos alunos surdos e, em grande parte, à capacidade de enfrentamento deles.

Essa constatação torna-se evidente quando se interpretam os relatos dos professores, da equipe escolar, bem como dos familiares, dos quais é possível extrair referências ao: esforço, autonomia, participação, socialização, interação, inclusão, crescimento, experiência e conquista dos alunos que vivenciaram o programa.

Estes fatores demonstram que durante a execução do programa de inclusão, os alunos surdos estiveram no foco da escola e motivaram as decisões acerca das mudanças nas práticas pedagógicas, na reorganização didática, na capacitação de professores para que desenvolvessem metodologias adequadas respeitando as competências individuais conforme menciona Carvalho (2008) como sendo importantes para uma educação inclusiva de qualidade.

Nessa mesma perspectiva, Omote (2008, p. 17) ressalta que, diante das mais variadas discussões, “os conhecimentos necessários para educação inclusiva estão postos”. Há um “arsenal” de recursos desenvolvidos. A dificuldade atual gravita em torno do modo como promover uma educação inclusiva de qualidade.

Nesse sentido, com base na experiência vivenciada, conclui-se que um real investimento em recursos humanos e materiais pode ser apontado como um dos elementos importantes para a efetivação da educação inclusiva, mas não só. Sem um movimento valorativo no contexto da escola orientado para o respeito das diferenças e da diversidade, a inclusão continuará a ser nada mais e nada menos que uma proposta.



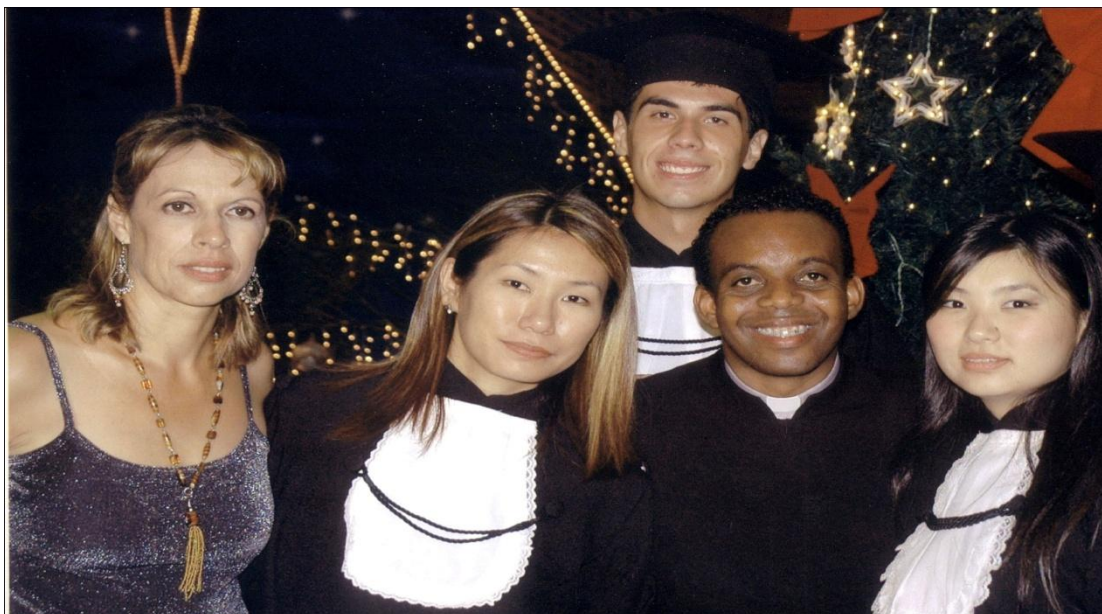
O programa nesta modalidade foi encerrado no ano de 2006 com a formatura desse grupo de alunos, conforme demonstram as figuras 12, 13 e 14.



**Figura 12** – Alunos surdos e ouvintes do 3ºA posando para foto do álbum de formatura ao término do ano letivo de 2006.

Na figura 12, os alunos encontram-se nas escadarias da escola para a realização de uma das fotos que comporiam o álbum de formatura. Observa-se que o grupo de alunos se manteve praticamente o mesmo desde o início da 1ª série do ensino médio, com alterações de alguns membros apenas, sendo este um fator importante a ser considerado devido ao nível de interação existente na turma, o que pode ser apontado como uma das valências do programa analisado. Este fator, aliado aos objetivos, conteúdos, respeito aos estilos e ritmos de aprendizagem, bem como respeito às potencialidades, pode ter contribuído para alcançar os resultados apresentados neste estudo.

As figuras apresentadas abaixo retratam dois eventos realizados ao final do ano letivo de 2006: culto ecumênico e colação de grau (fig.13) e jantar de formatura da escola onde foi realizada a presente pesquisa (fig.14).



**Figura 13** – Alunos surdos e professores-intérpretes durante cerimônia de colação de grau em 2006



**Figura 14** – Alunos surdos e professora-intérprete homenageando a diretora da escola durante o jantar de formatura em 2006

Analisando o contexto das figuras apresentadas acima podemos compreender que tanto a escola como os alunos realizaram um percurso significativo para chegarem ao resultado final do programa.

Deste modo, o sucesso da inclusão exposto nesse estudo não teria sido possível sem o enfrentamento político dos alunos surdos e se as respostas educativas da escola não fossem condizentes e adequadas às exigências do novo tipo de aluno que estava recebendo.

Pode-se apontar que a escola como um todo assimilou o processo de inclusão como um princípio e como um valor, no dizer de Carvalho (2009), e ajustou sua prática às necessidades desses alunos, centrando-a na aprendizagem de cada um e de todos os alunos.

Dessa maneira, as figuras 13 e 14 apresentadas acima, podem ser tomadas como coroamento do programa de inclusão iniciado no ano letivo de 2004 e finalizado no ano de 2006, com valências e relevâncias, que apontam para o sucesso do programa implementado e operacionalizado na e pela escola.

De acordo com os dados obtidos, durante os anos de 2007 e 2008, a escola ainda possuía alunos surdos, mas o programa não funcionava nesta mesma modalidade e intensidade, sendo encerrado totalmente com a formatura deste último grupo devido à falta de motivação dos alunos surdos para enfrentar os desafios presentes na escola inclusiva, optando por permanecer na escola especial.

Em contraponto a essa realidade, os alunos surdos participantes deste estudo deram continuidade à vida acadêmica e ingressaram no nível superior de ensino e, ao término desta pesquisa, encontravam-se na seguinte situação:

O A1 concluiu, durante o andamento da pesquisa, o curso sequencial de Gestão Financeira e atualmente trabalha como bancário de uma rede privada.

A A2 e a A3 concluíram o curso de Estética e Imagem Pessoal, visto que já atuavam na área e desejavam, conforme os objetivos do curso, aprender a utilizar de forma correta as técnicas dos produtos e dos equipamentos cosméticos e dermatológicos para tratamento estético corporal e facial.

Nesse sentido, há que se ressaltar que foi a partir da experiência vivenciada na inclusão no ensino médio regular que os alunos surdos encontraram a coragem e motivação para desbravar também o ensino superior obtendo sucesso acadêmico e profissional.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma escola inclusiva capaz de responder às necessidades educacionais de todos os alunos tem sido alvo de discussões entre alunos, professores, família e gestores educacionais e pedagógicos. No entanto, faltam condições para o sucesso pedagógico da proposta, visto que as parcerias e/ou responsabilidades não são assumidas por todos os envolvidos, o que causa reações contrárias ao programa, as quais desmotivam a operacionalização.

Diante desse quadro, urge uma maior articulação entre as políticas públicas, os atores e autores da educação inclusiva com a escola e os profissionais da educação, como salienta Carvalho (2006), para dar sustentabilidade a esse novo paradigma tornando-o operante e permanente.

O presente estudo teve por objetivo analisar não só a realidade vivenciada por alunos surdos incluídos no ensino médio em uma escola pública da rede estadual da cidade de Londrina, mas também de verificar os aspectos da implementação e da operacionalização do programa criado para atender a esses alunos, o qual foi acompanhado, desde o seu início pela gestão escolar e pelos demais segmentos da escola, contando com o apoio contínuo da família e do técnico pedagógico do NRE.

Diante disso, podemos concluir que a escola como um todo recebeu orientações para promover a inclusão. E, neste aspecto, verificamos que a instrumentalização dos professores através dos debates e reflexões promovidos nos encontros de acompanhamento pedagógico permitiu que as experiências vivenciadas fossem amparadas por um conhecimento sistematizado e refletido sobre a surdez e as especificidades do atendimento a alunos surdos.

A escola organizou um movimento construtivo de aprendizagem docente, promovendo, por meio da formação continuada e em serviço, a revisão dos conceitos de ensino e aprendizagem e identificou possibilidades de flexibilização para responder às necessidades educacionais dos alunos surdos.

O trabalho coletivo instaurado na escola aliado aos encontros de acompanhamento pedagógico proposto pelo NRE, por meio de reuniões mensais, tornou possível a retroalimentação do programa. E desse modo, os debates, as trocas de experiências, os diálogos e o compartilhamento de responsabilidades por

todos os sujeitos da comunidade escolar contribuíram para instrumentalizar a ação do professor, por um trabalho com e na diversidade, visto que a escola inclusiva exige um profissional que seja capaz de refletir e agir, bem como tomar decisões e criar alternativas para sua prática, com base em seus conhecimentos, teorias e recursos metodológicos, como sustentam Vitaliano e Valente (2010).

O presente estudo constatou, que embora os professores não possuíssem conhecimentos bem elaborados sobre a surdez e as especificidades dos surdos, descobriram formas criativas para a realização do trabalho educativo, contribuindo para o desenvolvimento do programa.

O resultado dessa prática pode ser verificado na forma como os professores organizaram o processo de avaliação e correção dos conteúdos ministrados durante o programa, deixando evidente que nutriam expectativas positivas em relação ao aspecto acadêmico dos alunos surdos, diferentemente do que apontaram as pesquisas realizadas por Leão (2004), Pedreira (2007) e Tenor (2008).

Sabemos que a expectativa do professor em relação ao aluno pode impactar o seu desenvolvimento acadêmico positiva ou negativamente, com o presente estudo, ressaltamos que a capacidade de interação entre alunos surdos, alunos ouvintes e professores, foi um dos elementos importantes neste programa de inclusão, que teve grande parcela na superação das dificuldades que se apresentaram no decorrer da sua operacionalização.

Essas dificuldades gravitaram em torno da adaptação dos professores ao novo tipo de aluno, no contexto da escola, e na adaptação dos alunos surdos ao ensino regular, dados estes identificados por Lorenzetti (2003) e Niendicker e Zich (2008).

Acrescentamos que, neste cenário criado na escola, foram identificadas consequências decorrentes do trabalho realizado. A colaboração e o diálogo instaurado entre os professores, a interação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes, a valorização da cultura e da identidade surda no contexto da escola, que “transpirava inclusão naquele período”, os cursos de Libras durante os três anos da experiência, o compartilhamento das responsabilidades, a retroalimentação da prática pedagógica foram elementos significativos que possibilitaram enriquecer o ambiente inclusivo criado, trazendo benefícios para toda a escola.

O presente estudo pode contribuir para esclarecer como se deu o processo de implementação e operacionalização da inclusão de alunos surdos na escola em questão, que apresenta os procedimentos elaborados para a realização de um programa de inclusão, ultrapassando os limites de investigações que apenas apresentam dificuldades e não orientam os profissionais envolvidos sobre como superar os obstáculos presentes no percurso.

Acredita-se que, apesar dos limites deste estudo, ele evidenciou temas relevantes que podem auxiliar no enfrentamento dos problemas educacionais com vistas à inclusão de alunos surdos no ensino regular, como: capacitação e formação continuada de docentes; escolhas teóricas e concepções que fundamentam uma experiência de prática pedagógica, com estratégias e procedimentos delineados de acordo com as necessidades do programa; questões atinentes à cultura e identidade dos alunos surdos e o investimento da gestão escolar para criar um ambiente educativo e colaborativo que responda às necessidades dos alunos surdos e ouvintes envolvidos direta e indiretamente no programa. Destacamos ainda, o envolvimento da escola e seus segmentos de modo a “transpirar inclusão” e efetivar com valências e relevâncias um programa de inclusão desde sua implementação até o término de sua operacionalização.

Os limites da pesquisa residem no fato de que se trata de uma realidade local e da implantação de um programa de inclusão de alunos surdos num contexto determinado. Não se trata de uma receita, mas um programa que foi sendo criado de acordo com as necessidades dos alunos surdos, dos professores e da escola. E sabendo que ainda se tem um longo caminho a percorrer em relação à inclusão do aluno surdo no ensino regular, a reflexão não se esgota nos limites desta pesquisa. Ela deve ser vista apenas como uma pista para uma inclusão real, apoiada, estruturada e compartilhada com todos os envolvidos no processo.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

\_\_\_\_\_. O projeto de educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 75-81.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 9 de out. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades de comunicação e sinalização. 2. ed. Brasília: SEESP, 2003. v. 7.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2006.

\_\_\_\_\_. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DIAS, Vera Lúcia Lopes. **Rompendo a barreira do silêncio**: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009.

DORZIAT, Ana; LIMA, Niedja Maria Ferreira de ; ARAÚJO, J. R. A Inclusão dos surdos na perspectiva dos estudos culturais. 2006. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-1817--Int.pdf>. Acesso em : 9 nov. 2009.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula; MASSI, Giselle; PAULA, Mabel de. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p.317-330, set./dez. 2006.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006. v. 5, p. 63-84.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia; POLETTI, Juliana E. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. **Contrapontos**, Itajaí, v. 5, n. 3, p. 353-367, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t151.pdf>. Acesso em: 13 maio 2009.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **O processo de inclusão**: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

LIMA, Sandra de. Invenção e tradição: uma trajetória de resistência pelo espaço da memória. **Resgate**: Revista e Cultura, Campinas, n. 13, p. 135-152, 2004.

LODI, Claudia Baliero; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LORENZETTI, Maria Lúcia. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, v. 18/19, p. 63-69, 2003.

LUCK, Heloisa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrólis, RJ: Vozes, 2006.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada: In: MARQUEZINI, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Org). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. v. 1, p. 11-25.



MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (Org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NIENDICKER, Cleonice; ZYCH, Anísia Costa. As interações do aluno surdo em sala de aula. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, Guarapuava, v. 3, n. 1, mar. 2008. Disponível em: //www.unicentro.br. Acesso em: 13 maio 2010.

OLIVEIRA, Fátima Inês Wolf de; PROFETA, Maria da Silva. Educação Inclusiva e alunos com necessidades educacionais especiais. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO; Claudia Regina Mosca (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. In: MARTINS, Ramos Araujo et. al. **Inclusão**: compartilhando saberes. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OMOTE, Sadao. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, Anna Augusta S.; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Org.) **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 15-32.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEDREIRA, Sílvia Maria F. Educação Inclusiva de surdos/as numa perspectiva intercultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2007. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3014-Res.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3014-Res.pdf). Acesso em: 9 nov. 2009.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. Bilinguismo e educação de surdos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 62-67, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. O cotidiano escolar na escola inclusiva. In: MARTINS, Ramos Araujo et. Al. (Org.). **Inclusão**: compartilhando saberes.. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 106-121.

POKER, Rosimar Bortolini. Adequações curriculares na área da surdez. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO; Claudia Regina Mosca (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SCHAFFNER, C. Beth; BUSWELL, Bárbara E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 69-87.

SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, Mônica Pereira; MOREIRA, Marcos (Org.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006. p. 31-44.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SPENASSATO, Débora; GIARETA, Mariane Kneipp. Inclusão de alunos surdos no ensino regular: investigação das propostas didático-metodológicas desenvolvidas por professores de matemática no Ensino Médio da EENAV. In: ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2009, Ijuí/RS. **Anais...** Ijuí: Unijuí, 2009. Disponível em: [http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd\\_egem/fscommand/CC/CC\\_60.pdf](http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CC/CC_60.pdf). Acesso em: 24 nov. 2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TENOR, Ana Claudia. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Paulo: Disponível em : [www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/AnaClaudia Tenor](http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/AnaClaudia_Tenor). Acesso em: 25 nov. 2010.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994.

VITALIANO, Célia Regina; VALENTE, Silza Maria Pazello. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, Célia Regina. **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 31-48.

YIN, Robert. **Case study research**: design and methods. 2. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE , 1994.

ZANATA, Eliana Marques. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para todos os participantes)

### **TÍTULO DA PESQUISA: Análise do processo de inclusão de alunos surdos no ensino médio em uma escola pública do município de Londrina**

#### **Informações aos participantes:**

Venho pelo presente convidá-lo(a) para participar da pesquisa cujos objetivos são:

- Analisar o processo de inclusão de alunos surdos no ensino médio em uma escola pública do município de Londrina realizado nos anos de 2004 a 2006.
- Descrever o processo e a organização da escola para promover a inclusão, atentando para os aspectos de sua implementação e operacionalização;
- Identificar, junto aos participantes, os aspectos relevantes das práticas educacionais e interacionais experienciadas;
- Identificar as possíveis dificuldades, conflitos e benefícios vivenciados no processo pelos participantes;
- Levantar as avaliações da experiência na ótica dos participantes.

#### **Procedimentos a serem utilizados:**

A coleta de dados será realizada em duas etapas. A primeira etapa dar-se-á através da reunião do material existente na escola sobre o processo de inclusão dos alunos surdos, tais como Projeto Político Pedagógico da escola, atas de reuniões, vídeos, fotografias, entre outros materiais que possam demonstrar-se úteis na compreensão do processo, bem como os registros desta experiência arquivados no NRE-Londrina.

Para a segunda etapa da coleta de dados foram elaborados roteiros temáticos diferenciados para a fim de direcionar as entrevistas.

#### **Desconforto e riscos:**

Prevemos que este estudo não acarretará nenhum tipo de desconforto ou risco aos participantes.

#### **Benefícios esperados:**

Esperamos que esta pesquisa possibilite aos participantes oportunidades de reflexão sobre as questões que envolvem o paradigma da inclusão das pessoas com necessidades especiais, especialmente no que se refere à inclusão de alunos surdos.

**Confiabilidade do estudo:**

Os participantes desta pesquisa em hipótese alguma terão sua identidade divulgada para outras pessoas ou entidades, além daquelas que participam efetivamente do desenvolvimento da pesquisa. Na oportunidade, esclarecemos aos participantes que poderão deixar de colaborar com o estudo, em qualquer momento que o desejarem.

Para quaisquer esclarecimentos, entrar em contato com a orientadora da pesquisa Professora Dr<sup>a</sup> Célia Regina Vitaliano pelo fone 3371-4338 (UEL) ou diretamente junto ao Comitê de Ética da UEL pelo fone: 3371-2490.

**Consentimento:**

Eu, \_\_\_\_\_, aluno egresso do \_\_\_\_\_, após ter lido e entendido todas as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com o pesquisador Delci da Conceição Filho, concordo voluntariamente em participar deste, concedendo a entrevista solicitada. Fui informado(a) que após o término da pesquisa este arquivo será destruído. Estou ciente de que terei garantia de sigilo e que não terei nenhum tipo de despesa ou remuneração pelo fato de participar desta pesquisa.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_.  
Assinatura (do participante)

Eu, Delci da Conceição Filho, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo a ser desenvolvido.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_.  
Delci da Conceição Filho

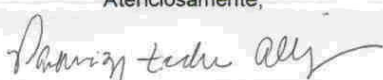
NB: o presente termo de consentimento esclarecido segue em duas vias, uma das quais permanece em posse do entrevistado.

**ANEXO B**  
Parecer Comitê de Ética



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS**  
Universidade Estadual de Londrina/ Hospital Universitário Regional Norte do Paraná  
Registro CONEP 268

Parecer de Aprovação Nº 107/10 CAAE Nº 0097.0.268.000-10 FOLHA DE ROSTO Nº 335728	Londrina, 29 de junho de 2010.
<b>PESQUISADOR: DELCI DA CONCEIÇÃO FILHO CECA/MESTRADO EM EDUCAÇÃO</b>	
Prezado Senhor:  O "Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina/ Hospital Universitário Regional Norte do Paraná" (Registro CONEP 268) – de acordo com as orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:  <p style="text-align: center;"><b>“ANÁLISE DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR”</b></p>	
Situação do Projeto: <b>APROVADO</b>  Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL relatório final da pesquisa.	
<p style="text-align: center;">Atenciosamente,</p> <div style="text-align: center;">   <b>Prof. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini</b>            Vice-Coordenadora            Comitê de Ética em Pesquisa-CEP/UEL         </div>	

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### Roteiro de entrevista com a Direção Geral e a Equipe Pedagógica

1. Como foi o processo de entrada de alunos surdos nesta escola?
2. Foram tomadas algumas medidas organizacionais e pedagógicas para implantar a inclusão de surdos nesta escola? Quais?
3. Foram identificadas dificuldades no início deste processo? Quais?
4. Como foi desenvolvido o atendimento pedagógico para esses alunos surdos?
5. Como ocorreram as interações entre a equipe pedagógica e os alunos surdos?
6. Você identifica consequências para a escola decorrentes do desenvolvimento do processo de inclusão de alunos surdos?
7. Como você avalia a experiência de inclusão dos alunos surdos na escola?



## APÊNDICE B

### Roteiro de entrevista com professores

1. O que você sentiu quando soube que teria alunos surdos em sua sala de aula?
2. Como você desenvolvia o conteúdo junto aos alunos surdos? O seu planejamento contemplava adaptações ou recursos para os alunos surdos? (em relação ao planejamento, as estratégias e os recursos utilizados).
3. Como você organizava o processo de avaliação e correção dos conteúdos para os alunos surdos? Era igual ao realizado com os demais alunos? Ou era adaptado?
4. Como era a participação dos alunos surdos na sala de aula?
5. Houve a necessidade de desenvolver alguma estratégia para favorecer a participação?
6. Como se dava a sua interação com os alunos surdos?
7. Você sentiu dificuldades para desenvolver o processo de inclusão de alunos surdos em sua sala de aula? Quais?
8. Você recebeu orientações para promover a inclusão de alunos surdos? Como foram essas orientações? Em que momentos ocorriam?
9. Você identifica consequências positivas para o seu desenvolvimento profissional decorrentes da experiência de inclusão de alunos surdos?
10. Como você avalia a experiência de inclusão de alunos surdos na escola?
11. Há algum outro elemento que considera importante e queira relatar sobre a prática da inclusão?

## APÊNDICE C

### Roteiro de entrevista para os alunos surdos

1. Como surgiu a ideia de mudar da escola especial para a escola inclusiva?
2. Quando começou a estudar junto com os ouvintes e como se sentia?
3. O que você lembra dos procedimentos de ensino dos professores?
4. Como era seu relacionamento com os professores?
5. Como era seu relacionamento com os alunos ouvintes?
6. Você sentiu alguma dificuldade ao viver essa experiência? Se sentiu, fale um pouco sobre elas.
7. Quais os benefícios de estudar numa escola inclusiva como aquela em que você estudou?
8. Que sugestões você daria para a escola em relação à inclusão de alunos surdos?
9. Como você avalia a experiência de ter estudado numa escola inclusiva?

## APÊNDICE D

Roteiro de entrevista para técnico pedagógico da equipe de ensino - NRE

1. Fale-me um pouco de como foi o processo para implantar a inclusão de surdos na escola.
2. Houve dificuldades neste processo? Quais?
3. Quais foram os procedimentos realizados pelo NRE para apoiar o processo?
4. Na sua opinião, como a escola vivenciou o processo inclusivo desses alunos surdos?
5. Há algum outro elemento que você julga ser importante acrescentar nesta entrevista sobre a inclusão de alunos surdos no ensino regular?