



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

SIRLENE VIEIRA DE SOUZA

**CONSULTORIA COLABORATIVA: POSSIBILIDADES E LIMITES PARA A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA SALA REGULAR COM ALUNOS SURDOS**

Maceió- AL
2011

SIRLENE VIEIRA DE SOUZA

**CONSULTORIA COLABORATIVA: POSSIBILIDADES E LIMITES PARA A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA SALA COMUM COM ALUNOS SURDOS INCLUSOS**

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como exigência parcial ao título de Mestre em Educação Brasileira.

Área de concentração: Processos Educativos, no grupo de pesquisa Educação e Diversidade.

Orientadora: Professora Doutora Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

Maceió/AL
2011

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

S729c

Souza, Sirlene Vieira de.

Consultoria colaborativa : possibilidades e limites para a prática pedagógica do professor da sala regular com alunos surdos / Sirlene Vieira de Souza. – 2011.

121 f. : il.

Orientador: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2011.

Bibliografia: f. 108-114.

Anexos: f. 115-121.

1. Educação especial – Prática pedagógica. 2. Ensino de surdos. 3. Pesquisa colaborativa. 4. Formação continuada. 5. Inclusão escolar. I. Título.

CDU: 376.33

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Consultoria Colaborativa: possibilidades e limites para a prática pedagógica do professor da sala comum com alunos surdos inclusos.

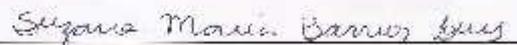
SIRLENE VIEIRA DE SOUZA

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 17 de outubro de 2011.

Banca Examinadora:



Profª. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes
(orientadora - CEDU-UFAL)



Profª. Dra. Suzana Maria Barrios Luis (CEDU-UFAL)
(Examinadora Externa)



Prof. Dr. Elton Casado Fireman (CEDU-UFAL)
(Examinador Interno)

Dedicatória

Dedico este trabalho a razão do meu viver, motivo maior da minha existência, ao Senhor Jesus, fundamento da minha fé. Também a toda minha família, alicerce fundamental para minha construção enquanto sujeito.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são muitos, a várias pessoas de tal maneira que muitas laudas seriam ainda insuficientes para nomear as pessoas que de alguma forma contribuíram para a conclusão dessa trajetória aqui expressa por este trabalho. Por hora, arisco-me a citar algumas delas, ou em certos momentos usar de generalizações. Meus sinceros agradecimentos à escola que se dispôs a receber-me enquanto pesquisadora, a professora participante do estudo uma grande parceira no desenvolvimento da pesquisa, ao meu esposo pela compreensão, pela cumplicidade e paciência, ao meu lindo filho Isaac que nasceu durante esse processo e que foi o maior estímulo e desafio para a conclusão deste trabalho, aos familiares, em especial à minha mãe/avó que dedicou sua vida e a saúde a favor da minha própria vida, noites a fio trabalhando em uma máquina de costura para que eu aprendesse tudo o que ela mesma não teve oportunidade de apreender. Mãe, obrigada! Obrigada, aos amigos que de alguma forma contribuíram, seja na partilha de conhecimentos ou na oferta de um ombro amigo para a divisão das angústias e temores, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas, FAPEAL, grata pelo incentivo financeiro que viabilizou o andamento do estudo e sua conclusão, aos professores da Universidade Federal de Alagoas que contribuíram para a compreensão de alguns elementos do fenômeno educativo brasileiro, á banca composta pelo Professor Doutor Elton Fireman e a Professora Doutora Suzana Barrios, meus agradecimentos pela contribuição, pelos indicativos de correções que necessitavam serem feitas para que este trabalho fosse escrito da melhor maneira possível, à minha orientadora, Professora Doutora Neiza de Lourdes Frederico Fumes, obrigada pelo apoio, orientações, dedicação e paciência, a instituição religiosa da qual faço parte, Igreja Evangélica Batista Emanuel, pelas incessantes orações ao meu favor.

RESUMO

O presente estudo caracteriza a prática pedagógica de uma professora da classe comum com alunos surdos inseridos e demonstra ações colaborativas que foram desenvolvidas para a superação de alguns entraves que se apresentavam no processo educativo, proporcionando reflexões sobre a prática pedagógica da professora. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola do município de Maceió. Os pressupostos teóricos (PIMENTA e GHEDIN, 2002; CAPELLINE, 2004; ZANATA, 2005; IBIAPINA, 2008) revelam que a pesquisa com foco colaborativo, fundamentada na reflexão e na ação tem grandes possibilidades de desenvolvimento profissional para os professores e potencial para auxiliar no processo de inclusão da pessoa com deficiência na escola comum. Acreditamos que a pesquisa colaborativa favorece práticas de inclusão do aluno surdo em classe comum e que é um importante instrumento de formação continuada para professores com o objetivo de superar possíveis entraves que se apresentam no trabalho com essas turmas. Esse estudo é de natureza qualitativa e sua abordagem teórico-metodológica é a pesquisa-ação colaborativa, tendo como instrumentos de coleta de dados: observação participante, vídeo-filmagem, diário de campo e entrevistas semiestruturadas. A professora participante da pesquisa e a turma de 28 alunos foram acompanhadas durante sete meses, porém, o foco foi a professora que participou efetivamente da pesquisa em vários momentos. Os dados coletados foram transcritos, organizados e categorizados, demonstram o processo inicial de reflexão da professora e as mudanças em sua prática pedagógica. Os resultados demonstram que a heterogeneidade da turma para a professora se configurava como um entrave para o processo de ensino-aprendizagem e que sua prática ainda estava muito voltada a cópia e memorização e que por isso mesmo não conseguir obter uma visão mais clara quanto ao desenvolvimento de seus alunos, o que lhe causava angústia. Os dados revelavam ainda que a partir da colaboração e reflexão em torno de práticas mais inclusivas e diversificadas é possível obter bons resultados com todos os alunos, que a formação específica para se trabalhar com turmas com alunos surdos inseridos é de extrema importância e que interfere diretamente na relação professor X alunos surdos. Desta forma acreditamos ser importante que a formação continuada se configure como colaborativa e parta de problemas reais do cotidiano docente com o objetivo de solucionar possíveis entraves que emperram o processo de ensino-aprendizagem, principalmente em contextos de inclusão.

Palavras-chave: Pesquisa colaborativa. Formação continuada. Inclusão. Alunos surdos.

ABSTRACT

This study characterizes the practice of one teacher teaching a regular class with deaf students entered and demonstrates collaborative actions that have been developed to assist in overcoming some barriers that were in the educational process, providing reflections on the teacher's practice. The study was conducted in a school in the city of Maceio. The theoretical assumptions (PIMENTA e GHEDINI, 2002; CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2005; IBIAPINA, 2008) reveal that the collaborative research focus, based on reflection and action has great opportunities for professional development for teachers and potential to assist in process of inclusion of persons with disabilities in regular schools. We believe that collaborative research practices favors inclusion of deaf students in regular class and that is an important tool for continuing education for teachers in order to overcome any obstacles that arise in working with these groups. This study is qualitative in nature and its theoretical and methodological approach is collaborative action research, with the instruments of data collection: participant observation, video footage, field diary and semi-structured interviews. The teacher research participant and the class of 28 students were followed for seven months, however, the focus was the teacher who participated effectively in the search several times. The data collected were transcribed, organized and categorized, show the initial reflection of the teacher and the changes in their teaching. The results show that the heterogeneity of the class the teacher was configured as an obstacle to the process of teaching-learning process and that its practice was still too focused on memorization and copying and for which reason they are unable to get a clearer vision for the development of their students, which caused her distress. The data also shows that from the collaboration and reflection on practices more inclusive and diverse you can get good results with all students, that specific training for working with deaf students placed in classes is extremely important and directly interferes with X teacher relationship deaf students. Thus we believe it is important that continuing education is set up as collaborative and leave the real problems of everyday teaching in order to resolve potential barriers that hamper the process of teaching and learning, especially in inclusive settings.

Keywords: Collaborative research. Continuing education. Inclusion. Deaf students.

LISTA DE SIGLAS

AAPPE – Associação de Amigos e Pais das Pessoas Especiais

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ASAL – Associação dos Surdos de Alagoas

CAS – Centro de Capacitação de Profissionais na área da Surdez e Atendimento às Pessoas Surdas

CEE - Centro de educação Especial Wandete Gomes de Castro

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CNE – Conselho Nacional de Educação

COPEDEN – Colégio Permanente de Diretores de Escolas Estaduais Nacional

EAD – Educação à Distância

ECMAL - Escola de Ciências Médicas de Alagoas

FENEIS - Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos

FNDE -Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INES – Instituto Nacional de educação de Surdos

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LS – Língua de sinais

MEC – Ministério da Educação

ONG - Organização não Governamental

P.P.P - Projeto Político Pedagógico

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

SED - Secretaria de Educação

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SINE- Sistema Nacional de Emprego

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Etapas da pesquisa

Quadro 2- quadro de pontuação do jogo de boliche

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	17
1.1 O ser professor e as implicações no desenvolvimento da profissão docente.....	27
1.2 A consultoria colaborativa na formação continuada de professores da sala comum com alunos surdos: possibilidades e limites	31
1.3 A formação continuada no município de Maceió: um breve panorama	34
2 UM PASSEIO PELOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	38
2.1 Concepções de educação de surdos: oralismo, gestualismo, comunicação total e bilinguismo	41
2.2 Escola, cultura e identidade surda.....	46
2.3 Letramento e alfabetização de surdos e ouvintes: implicações didático-pedagógicas	52
2.4 Aspectos locais da educação de surdos em Alagoas.....	56
3 CAMINHOS TRILHADOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	63
3.1 A negociação do acesso	64
3.2 Os instrumentos para a recolha de dados.....	65
3.3 O local da pesquisa	67
3.4 Os participantes da pesquisa	69
3.5 Os caminhos da pesquisa	71
3.6 Os materiais utilizados na coleta	71
3.7 Procedimentos para a coleta dos dados.....	72
• Etapa 1. Planejamento preliminar.....	72
• Etapa 3. Intervenção colaborativa	73
• Etapa 4. Avaliação final.....	74
3.8 Procedimentos de análise	75
4 A COLABORAÇÃO COMO MEDIADORA NO PROCESSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	77
4.1 As mudanças observadas na prática pedagógica de uma professora no processo da consultoria colaborativa: reflexão e o habitus profissional.....	77
4.1.1 <i>Heterogeneidade e processo de ensino-aprendizagem</i>	<i>82</i>
4.1.2 <i>Concepção de ensino-aprendizagem e alfabetização</i>	<i>85</i>
4.1.3 <i>Reflexão sobre a prática pedagógica: imersão no mundo da própria experiência.....</i>	<i>92</i>
4.1.4 <i>Percepção do processo de aprendizagem dos alunos: entre a angústia e as conquistas</i>	<i>98</i>

5 Estratégias utilizadas e os resultados obtidos: possibilidades a partir da colaboração entre pesquisadora e copesquisadora	102
5.1 Autoavaliação da professora quanto à sua prática pedagógica: resultados de uma relação dialógica.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS	121
APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)	125

INTRODUÇÃO

A escolha do tema “formação de professores e inclusão” tem sua origem no curso de Pedagogia do qual fomos cursista durante os anos de 2005 a 2008. A natureza do curso predeterminava a discussão dos vários aspectos da educação, dentre eles a formação inicial e continuada de professores. Dentre as várias disciplinas que constituíam a grade curricular do curso, optamos por cursar Educação Especial, na época de caráter eletivo. Ainda na graduação, houve o interesse pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e, mais tarde, nossa inscrição no curso de nível básico oferecido por uma associação de surdos, onde conhecemos vários surdos e um pouco de sua cultura. Ainda no segundo ano de graduação, fomos monitora das disciplinas Educação Especial e Desenvolvimento Humano, ambas concebidas sob o paradigma clínico em relação às pessoas com deficiência.

No mesmo período, estagiamos em uma escola privada, considerada inclusiva, onde havia crianças com surdez, Síndrome de Down, autismo, limitações físicas e intelectuais, dificuldades de aprendizagem variadas e outras especificidades não diagnosticadas. Na escola, durante conversas informais, as professoras comentavam sobre a dificuldade que encontravam em conseguir efetivar práticas pedagógicas que promovessem o aprendizado de todas as crianças. Não acreditavam estar preparadas, mesmo tendo todo o apoio da coordenação.

Desse estágio resultou nosso trabalho de conclusão de curso: *A dimensão afetiva implicada na escrita: estudo de caso de uma criança com Síndrome de Down em processo de letramento*. Sentimos a necessidade de pesquisar sobre a inclusão e, assim, continuamos a estudar e a fazer outros cursos de LIBRAS em níveis mais avançados.

Já graduada em 2009, prestamos concurso para tutoria em EAD (Educação a Distância) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Aprovada, iniciamos o trabalho com as cursistas do polo em Maragogi. Dentre as disciplinas em que atuamos como tutora, estava Educação Especial, em cujas discussões tentamos contribuir de alguma forma.

Nos fóruns dessa disciplina, as cursistas (a grande parte delas já atuava na rede pública de ensino, sendo concursadas e ocupando cargos de docência, coordenação e gestão em escolas municipais) expressavam as dificuldades que enfrentavam para trabalhar com suas turmas quando recebiam alunos com deficiência e do sentimento de despreparo para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas cotidianas.

É provável que a formação inicial dessas professoras apresente características extremamente instrumentais e insuficientes para atender às demandas da sala de aula e da escola como um todo, razão por que, atualmente, é necessário que a formação continuada de professores caminhe no sentido contrário à concepção tecnicista. Essa transição tem como fundamento as mudanças que a sociedade vem atravessando nas últimas décadas. Esse “novo” paradigma vem sendo discutido e está no centro de um imenso debate educacional.

A base legal (BRASIL, CNE/PC nº 01 de 2002) para a formação docente na atualidade apoia-se no processo de ação-reflexão-ação, ou seja, prioriza a formação como um dos mecanismos democráticos da educação para atender às demandas sociais e acolher a todos em suas necessidades educacionais, partindo do pressuposto da formação como prática investigativa cotidiana, estabelecendo assim uma relação dialógica entre teoria e prática.

Destacamos a inclusão da pessoa com deficiência nas escolas regulares, mais especificamente do aluno surdo, por ser o foco temático deste trabalho, como um dos grandes desafios à formação docente. Além disso, com as novas demandas sociais (econômicas, pedagógicas, políticas, sociológicas, ambientais), a escola também tem a incumbência de se adaptar para atender às necessidades dos alunos, nomeadamente as de todos os alunos. Há necessidade de uma efetiva formação continuada dos professores de modo que se lhes proporcione uma nova maneira de perceber e atuar com a diferença, com a diversidade dos alunos no ambiente escolar. Formação que os faça conhecer as características e reconhecer as potencialidades de seus alunos e de suas próprias condições para ensinar em um ambiente inclusivo, de refletir constantemente sobre sua prática, investindo na busca de conhecimentos a fim de modificá-la, quando necessário. (PIRES, 2009).

A formação continuada é um importante meio para auxiliar os professores a darem respostas às demandas do atual contexto educacional. Pode contribuir para preencher as lacunas deixadas por uma formação inicial inadequada ou insuficiente e para atualização do conhecimento teórico e prático diante dos avanços que a ciência e a tecnologia educacional vêm alcançando nas últimas décadas, com o objetivo de atender mais adequadamente a todos os alunos sem distinção.

A pesquisa colaborativa, a consultoria colaborativa e o ensino colaborativo são procedimentos utilizados em alguns estudos (ZAKRZEVSKI, 2002; BRANDE, 2004; CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2005; REIFF-LOURENÇO, 2005; MARASCHIN, 2006; BERTOLUCI, 2007; SILVA, 2007; MONTALVÃO, 2008; ALPINO, 2008; MARCOLINO, 2009; PEREIRA, 2009; DIAS, 2009), cujos resultados corroboram a perspectiva da colaboração como possibilidade de desenvolvimento profissional e promoção da inclusão da

pessoa com deficiência. Todas as três modalidades¹ (pesquisa, consultoria e ensino colaborativo) são originárias da pesquisa-ação, porém com objetivos diferentes e com fundamentos teóricos próprios e bastante próximos.

Os trabalhos de pesquisa que envolvem a colaboração, nas suas diversas configurações, são, em sua maioria, trabalhos de doutoramento, por ser um processo de grande complexidade. A formação sob a perspectiva da colaboração demanda um tempo maior para o estabelecimento de parcerias, cooperação entre os diferentes atores da instituição escolar ou colaboradores envolvidos no processo. Ainda assim, este estudo caminhou no sentido da consultoria colaborativa por se adequar melhor aos objetivos propostos.

A pesquisa colaborativa é uma abordagem metodológica relativamente nova. Surgiu na década de 1990, na Educação Especial, e ainda existem muitas variáveis dentro desse tipo de estudo a serem discutidas e elucidadas.

No caso da inclusão do aluno surdo em salas comuns, os entraves se multiplicam, sobretudo pelas dificuldades que se consolidam e pelas limitações impostas pelas dificuldades em relação à comunicação dos profissionais da educação com esses alunos, ou ainda o não domínio de uma língua pelos alunos surdos (português ou LIBRAS), que possa facilitar a comunicação dentro do ambiente escolar.

A legislação nacional que trata da Educação Especial tem a Constituição Federal de 1988 como precursora da garantia de uma “educação, como direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988, art.205). Ou seja: todos, sem distinção. O documento trata da matrícula dos alunos com deficiência na rede regular de ensino como ação “preferencial”. Nesse sentido, outras providências legislativas posteriores (Lei nº 7.853/1989; Lei nº 8069/1990; Lei nº 9394/1996; Lei nº 10.436/2002) tratam do processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência, elemento que não constava na Constituição de 1988. Dessa forma, alguns programas e ações para a formação de professores foram encaminhados, com o objetivo de promover o ingresso e permanência dos alunos com deficiência nas classes comuns, efetivando a inclusão educacional.

No Brasil, quanto à inclusão escolar da pessoa com deficiência, existem alguns

¹ “A pesquisa colaborativa, por sua vez, tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais.” (PIMENTA, 2005).

“A *consultoria colaborativa* é um modelo de suporte à educação inclusiva, baseado no trabalho colaborativo que envolve educadores da escola regular e profissionais especializados. Estes, em conjunto, dividem a responsabilidade de planejar estratégias de ensino para alunos com necessidades especiais no contexto da sala de aula regular.” (GOMES; LOBATO, 2006).

O *ensino colaborativo* envolve a colaboração entre o professor especialista e o professor do ensino comum, de modo que atendam, em suas salas, por exemplo, alunos com deficiência. (CAPELLINI; MENDES, 2007).

documentos legais que regem esse processo: A “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (MEC, 2008) objetiva acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Além disso, há programas voltados para construção da escola inclusiva, como o “Educação inclusiva: Direito à diversidade (MEC, 2008)”, que tem o propósito de estimular a formação de gestores e educadores para a criação de sistemas educacionais inclusivos.

Destaca-se a “Rede de educação para a diversidade (MEC, 2009)”, que tem como objetivo disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade no cotidiano das salas de aula. São ofertados cursos de formação continuada para professores da rede pública da educação básica em oito áreas da diversidade: relações étnico-raciais, gênero e diversidade, formação de tutores, jovens e adultos, educação do campo, educação integral e integrada, ambiental, diversidade e cidadania. Todas essas ações visam à inclusão das minorias e à formação continuada de professores para a educação desses alunos.

Considerando os aspectos anteriores, a pesquisa teve como interesse central sinalizar possibilidades para a superação dos principais entraves apontados por uma professora no processo de inclusão de seus alunos surdos e apresentou as seguintes questões norteadoras de investigação:

- Quais as maiores problemáticas vivenciadas pela professora em uma sala regular considerada inclusiva com alunos surdos?
- Quais os resultados de uma consultoria colaborativa desenvolvida em sala de aula considerada inclusiva na resolução dessas dificuldades?

A partir de um levantamento bibliográfico para a produção de um artigo sobre o estado da arte (SOUZA, 2010. [mimeo]), foi constatado que a pesquisa colaborativa possivelmente contribuiria para o desenvolvimento profissional do professor de uma sala comum com alunos surdos inseridos. Portanto, a pesquisa procurou contribuir para a formação continuada da professora e somar-se à produção bibliográfica sobre educação de surdos e formação continuada de professores de uma perspectiva colaborativa, que ainda é bastante escassa.

Dessa forma, com base em estudos sobre formação continuada de professores numa perspectiva inclusiva, o objetivo geral desta pesquisa foi caracterizar a prática pedagógica de uma professora de classe comum com alunos surdos inseridos, para, posteriormente, desenvolver ações colaborativas que a auxiliem na superação dos entraves que se apresentam no processo educativo e fomentar sessões reflexivas sobre a prática pedagógica da professora.

Quanto aos objetivos específicos, foram:

- Caracterizar a prática pedagógica da professora no processo de inclusão do surdo, elaborando estratégias que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, avaliando ao término os resultados obtidos;
- Implementar ações colaborativas entre professora e pesquisadora com o objetivo de repensar as práticas pedagógicas e tentar superar possíveis entraves apontados pela professora no cotidiano da sala de aula comum com alunos surdos inseridos.

Definidas as questões de pesquisa e os objetivos, a consultoria colaborativa foi o procedimento teórico-metodológico que orientou o estudo, fundamentado na perspectiva da pesquisa-ação colaborativa de formação docente (IBIAPINA, 2008). Este trabalho tem a responsabilidade de contribuir com o repensar das práticas pedagógicas e a implementação de ações efetivas que possibilitem a inclusão educacional de todos os alunos na sala regular, sobretudo na turma onde a investigação se efetivou. Para Anadón (2009, p. 125)

de um ponto de vista epistemológico, esse modelo de pesquisa colaborativa se inspira no paradigma compreensivo-interpretativo e utiliza uma perspectiva construtivista e socioconstrutivista. Com efeito, o saber é considerado como um saber construído na prática, num contexto específico e não como um saber que pode se aplicar a qualquer contexto.

Em face da amplitude do tema, da diversidade dos dados coletados e das diferentes questões descritas e discutidas ao longo da pesquisa, a dissertação está organizada em quatro capítulos.

No Capítulo I, **Formação continuada de professores e o processo de inclusão escolar**, discutimos as implicações do ser professor, a formação continuada do professor, a consultoria colaborativa como possibilidade de desenvolvimento profissional e a situação da formação continuada no município de Maceió.

No segundo, **Um passeio pelos fundamentos da educação de surdos**, destacamos os períodos pelos quais passou a educação de surdos no Brasil e no mundo, dando maior atenção à perspectiva atual do *bilinguismo* e à valorização da cultura surda como afirmação da identidade do ser surdo. Este mesmo capítulo contempla as questões de alfabetização de alunos com e sem surdez e suas implicações didático-pedagógicas.

O terceiro capítulo, **Caminhos trilhados na construção da pesquisa**, retrata os caminhos percorridos pela pesquisa, o universo da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, a coleta de dados e o procedimento para a análise dos dados.

No quarto capítulo, **A colaboração como mediadora no processo de formação continuada**, apresentamos e discutimos os dados coletados à luz de um aporte teórico-metodológico que prioriza a formação docente sob a tríade ação-reflexão-ação, articulado pela colaboração como estratégia para a discussão teórica e prática das questões da formação de professores que trabalham com alunos surdos em classes comuns.

Desejamos que este trabalho possa demonstrar as possibilidades de desenvolvimento profissional que a pesquisa colaborativa, fundamentada na colaboração, na reflexão crítica do contexto social vivenciado e na coprodução de conhecimento, pode trazer à profissão docente, favorecendo a promoção da inclusão educacional de alunos surdos na rede pública de ensino.

1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Nos últimos anos houve um aumento significativo nas discussões sobre formação docente. Essas discussões sinalizam uma mudança de paradigma (NÓVOA, 2000; PIMENTA, GHEDIN, 2002; IBIAPINA, 2007). A concepção defendida por esses trabalhos não questiona a competência do professor quanto ao desenvolvimento de seu trabalho, mas destaca uma mudança quanto ao desempenho de seu papel profissional na sociedade atual.

Migrou-se de um modelo técnico instrumental de formação que se prolongou até meados dos anos 1970, para o qual o desempenho da profissão docente era concebido como um mero conjunto de técnicas que eram passadas ao professor por meio dos treinamentos nos cursos de “formação”. Esses treinamentos tinham como meta para ensinar a utilizar as novas técnicas de ensino que surgiam.

Na formação ou capacitação em serviço dos anos de 1980, ainda predominava a concepção de técnicas e práticas pedagógicas “atuais” – para a época –, a serem aplicadas em sala de aula. Nesse modelo, o professor poderia chegar a um nível ideal de formação e assim não necessitaria participar dessas ações de capacitação, uma vez que já teria adquirido todas as competências necessárias ao desenvolvimento da profissão. (LIBÂNEO, 2002).

Atualmente, caminha-se no sentido de conceber a formação como um processo contínuo, sistemático, reflexivo, objetivando formar o chamado “professor reflexivo”. Os conceitos de professor reflexivo e professor-pesquisador têm origem nas ideias do norte-americano Donald Schön. A formação docente, nessa perspectiva, rompe com o paradigma positivista e tecnicista de formação inicial e continuada, pautado na transmissão de conteúdos. Nas palavras de Weisz (2002, p. 118),

A visão que se tem do professor hoje é a de alguém que desenvolve uma prática complexa para a qual contribuem muitos conhecimentos de diferentes naturezas. Ele é mais do que uma correia de transmissão, alguém, que simplesmente serviria de ligação entre o saber constituído e os alunos. Seu papel agora tende ser mais exigente: precisa se tornar capaz de criar ou adaptar boas situações de aprendizagem, adequadas a seus alunos reais, cujos percursos de aprendizagem ele precisa saber reconhecer.

O diálogo entre a atividade de ensino do professor e a aprendizagem do aluno resultará em formação, e a investigação sobre o processo de aprendizagem dos alunos tem o potencial de provocar o desenvolvimento profissional do professor no empenho de entender o processo de ensino-aprendizagem dentro do seu contexto de sala de aula. Entende-se, porém, que apenas a autonomia não será suficiente se não houver a oportunidade de formação

continuada e em serviço promovida pelas esferas públicas, oportunizando um trabalho permanente de estudo e reflexão. O professor sozinho não conseguirá cumprir toda a exigência de uma prática reflexiva e dinâmica, conforme pondera Weisz (2002, p. 120):

Mas não basta – e nem isso seria possível – cada professor pensar e transformar sozinho a sua prática na sua sala de aula. A responsabilidade da escola com o sucesso de todos os alunos só se garante com uma escolaridade coerente e articulada.

O trabalho individualizado do professor que chega à escola, ministra sua aula e vai embora, sem compartilhar o seu trabalho com a equipe, nem relacionar sua prática com o que acontece na escola e fora dela, mostra-se cada vez mais inadequado, uma vez que não dá retorno satisfatório às questões inerentes aos processos de ensino-aprendizagem atuais.

O sucesso da escola implica um trabalho coletivo, de cooperação e colaboração entre os pares, para que possa haver possibilidades concretas e democráticas de uma educação para todos. As práticas docentes trazem em seu cerne os modelos de formação vivenciados pelos professores em sua trajetória profissional. Nesse sentido, os modelos mecanicistas ou positivistas de formação não mais dão respostas às demandas da escola, tornando-se insuficientes para explicar as relações vividas no contexto social. Da mesma forma, as políticas atuais de formação docente refletem, em seus objetivos, as mudanças sociais pelas quais estamos passando. São essas mudanças que denunciam a ineficiência de uma formação normativa, burocrática, conservadora e alienadora que ainda ocorre em nossa sociedade.

As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (BRASIL, CNE/PC nº01/2002), por exemplo, instituem uma série de requisitos que devem estar presentes na formação do professor para a educação básica nos cursos superiores de licenciatura. Entre esses requisitos, podem-se destacar:

- I- O ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II- O acolhimento e o trato da diversidade;
- III- O aprimoramento em práticas investigativas;
- IV- O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002).

Os princípios defendidos pela política de formação docente estão baseados em uma formação que promova a interface entre teoria e prática, rompendo assim com a dicotomia entre esses dois elementos fundamentais para a formação docente. Tem o objetivo de promover a aprendizagem dos alunos, pautada no respeito à diversidade e na valorização das diferenças. As Diretrizes valorizam a pesquisa como prática do cotidiano, percebida como

recurso para a reconstrução da prática pedagógica e, conseqüentemente, da formação continuada desse profissional:

Artigo 5º Parágrafo Único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. (BRASIL, 2002).

Assim, o processo de formação deverá estar fundamentado na reflexão sobre situações reais vivenciadas pelos professores em suas salas de aula, que produzam ações mais efetivas e concretas para a resolução das problemáticas que se apresentam na prática de qualquer professor. O documento oficial esclarece:

Art. 6º V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, CNE/PC nº01/2002).

Para tanto, a capacidade de criação e investigação deve fundamentar a formação inicial, estendendo-se até a formação continuada do professor. É no cotidiano escolar, somado a outros fatores, que o professor poderá encontrar as pistas que o conduzam a uma reelaboração da própria prática. É na busca de respostas aos fenômenos educativos que o professor torna-se gestor da própria formação, no sentido de exercer sua autonomia quanto aos esforços empreendidos para autoformação e poder de escolha dentre as possibilidades a ele apresentadas, ou viabilizadas pelo poder público. O governo tem papel fundamental no desenvolvimento de programas e políticas de formação continuada e em serviço para os professores da rede pública de ensino. Para atender a toda a demanda advinda das mudanças sociais, é preciso que haja condições de desenvolvimento profissional e de qualificação diferentes das que vêm sendo oferecidas, no geral, aos professores (WEISZ, 2002), que ainda se baseiam no modelo técnico instrumental já mencionado.

A prática docente fundamentada na reflexão é uma valiosa estratégia para a emancipação docente e pode colaborar na transformação dos contextos por meio da intervenção direta e sistemática desse professor. A expressão “professor reflexivo” começa a ser utilizada com frequência na formação continuada ofertada pelos diferentes órgãos formadores da sociedade (tais como as secretarias de educação e centros de formação, entre outros) a partir dos anos 90 do século XX.

A discussão em torno da reflexão ganha fôlego nas décadas posteriores e, a partir de então, autores buscam um conceito de reflexão para o campo dos estudos sobre formação docente. Sabe-se que refletir é uma característica exclusivamente humana (PÉREZ-GOMEZ

1992; GARCIA, 1999; PIMENTA, 2000; FELDMAN, 2001). Todo ser humano é dotado de reflexividade. A reflexividade é uma autoanálise que pode ser feita consigo mesmo ou com os outros, de modo que todo professor reflete. Para Pimenta (2002, p. 22):

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa.

A reflexão, do ponto de vista da autora, não é discutida como “qualidade” aplicada aos professores, mas do ponto de vista conceitual. Em Schön (1992), temos a valorização da experiência e a reflexão na experiência, a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento. Para o autor, a reflexão, a análise e a problematização são elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional dos professores.

Os conhecimentos tácitos a que os profissionais recorrem no cotidiano podem ser denominados “conhecimento na ação” e estão implícitos na ação do professor, porém esses conhecimentos não são suficientes diante das situações que se apresentam no dia a dia do professor em sala de aula, fazendo que este recorra a novas soluções, o que se dá por um processo de reflexão na ação. (PIMENTA, 2002). Nesse processo, o profissional constrói, assim, um repertório de experiências, ao qual recorrerá em situações similares, de que deriva um conhecimento prático, que, por sua vez, será insuficiente em face das novas situações, não similares. Inicia-se uma “busca” por novos conhecimentos que possam dar respostas a essas novas situações, e esse movimento é denominado por Schön (1992) de *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Como alerta Pimenta (2002), é preciso, no entanto, tomar cuidado para não cair no “praticismo”, segundo o qual a prática bastaria para a construção do saber docente e de uma “hegemonia autoritária”, se considerarmos a perspectiva da reflexão como suficiente para a resolução dos problemas da prática (o que poderia levar-nos a um modismo e à banalização da perspectiva da reflexão). Entende-se que a reflexão pela reflexão não basta. É necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir os problemas que se apresentam dentro do seu contexto de sala de aula e estabelecer redes de cooperação e colaboração com seus pares, pois o professor sozinho não poderá superar seus conflitos pessoais e profissionais.

A formação do professor não deve ocorrer apenas do ponto de vista “reflexivo”, limitando-se a questões de ordem puramente psicológica. É necessário considerar a dimensão crítica de formação, portanto, crítica-reflexiva.

Libâneo (2009) chama a atenção para o uso do termo “reflexividade” nos programas de formação de professores, como já mencionado. Tal prática iniciou-se como uma perspectiva contrária ao paradigma tecnicista de formação. Como os modismos pedagógicos espalham-se com facilidade no campo educacional, corre-se o risco de a perspectiva do *professor reflexivo* ser banalizada e ser concebida como mais um modismo das tendências pedagógicas; ser trabalhada nessas formações como um “pacote”, pronto a ser implementado.

Nesse caso, gera-se uma contradição; a “reflexividade” passa a ser interpretada do ponto de vista técnico, instrumental, reduzida a mera aplicação de técnicas e teorias: “Esses reducionismos podem ser explicados, em boa parte, pela fragilidade do pensamento pedagógico brasileiro nas últimas décadas, que, por isso mesmo, submeteu-se facilmente aos modismos e as oscilações teóricas.” (LIBÂNEO, 2002, p. 55).

As amplas discussões sobre o conceito de *formação reflexiva* (PÉREZ-GOMEZ 1992; GARCIA, 1999; PIMENTA, 2000; FELDMAN, 2001) contribuem para a modificação dos modelos de formação inicial e continuada desenvolvidos nos diferentes espaços formativos (universidade, escola, secretarias de educação, centros de formação). Valorizam-se o aporte teórico e o saber docente como elementos norteadores para a explicação dos fenômenos educativos, estabelecendo, portanto, uma relação dialética entre teoria e prática pedagógica, favorecendo o desenvolvimento profissional dos professores. Ao discutir o tema, Pimenta (2000, p. 24) destaca que:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

A formação de professores, tendo a reflexividade como fundamento, articula prática e reflexão, o que conduz a uma nova prática, apoiada nas teorias da educação. Para Libâneo (2002, p. 73),

a reflexividade se insere como um dos elementos de formação profissional dos professores, e quase sempre pode ser compreendida como um processo articulado de ação-reflexão-ação, modelo esse que carrega consigo uma forte tradição na teoria e na ação. Penso que o melhor programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na

metodologia, os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos das escolas comuns.

Portanto, o saber docente não deve ser reduzido a treinamentos ou capacitações dentro da formação continuada, mas é a partir da valorização da prática e da pesquisa no processo formativo que aquele se configurará como um projeto de caráter emancipatório e articulado, estabelecendo-se também como um espaço de troca entre Universidade e Escola.

A partir dessa compreensão, o professor poderá sentir-se instrumentalizado para intervir e para modificar seu contexto, encontrar soluções para os problemas da prática, no entanto, o movimento de mudança precisa acontecer de forma coletiva e articulada.

A reflexão poderá auxiliar no desenvolvimento profissional no sentido de conduzir o professor a buscar estratégias concretas, a partir da investigação da própria prática e da consciência política, rompendo com as “amarras” da alienação social na qual a profissão docente se vê imobilizada dentro do sistema educacional brasileiro. (LIBÂNEO, 2002). Uma dessas “amarras” consiste na transferência da responsabilidade como sendo exclusiva do professor em promover o sucesso de seus alunos, isentando por vezes a família e o Estado do desempenho de seus papéis na colaboração para a oferta de uma educação de qualidade.

A premissa é de uma formação que consiga dar respostas aos anseios do professor em atender às necessidades dos alunos; alunos reais, não imaginários, inseridos em salas de aula físicas, reais, não virtuais; situações cotidianas, boas e ruins. Essas questões levam-nos a pensar sobre a urgência com que o docente está se defrontando com *ser professor*. Ser professor é defrontar-se com a necessidade de tomar decisões no dia a dia da sala de aula sem ter tempo suficiente para refletir e, depois de decidir na urgência, terá que assumir as consequências de suas decisões. Essa é uma das muitas dificuldades do trabalho do professor no cotidiano de sala de aula. Definir o *ser professor* parece uma tarefa demasiadamente extensa, de modo que um trabalho inteiro sobre o tema correria o risco de não abranger tamanha complexidade. Não intencionamos assumir tal responsabilidade, mas apenas destacar um dos muitos elementos implicados no *ser professor*.

Quando se fala de formação de professores, a pesquisa ecoa como atividade que não deve ser dissociada desse processo; surge como ponto-chave na articulação entre ação e reflexão, ou seja, leva a pensar que a pesquisa não deve estar desassociada do processo formativo do professor. O papel da pesquisa é, na verdade,

forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o

que está acontecendo ali. Depois, o professor vai se virar e, no dia-a-dia, na situação contextualizada em que estiver vivendo (CHARLOT, 2002, p. 91).

Assim, a consultoria colaborativa traz em seu cerne a reflexão e a ação no contexto investigado e mostra-se como uma possibilidade de instrumentalizar o professor para compreender melhor os fenômenos educacionais, especificamente na promoção da inclusão de alunos com deficiência e no desenvolvimento profissional do professor. A intenção era, de fato, lembrando Charlot (2002), instrumentalizar esta professora para que ela compreendesse o que acontecia em sua sala de aula.

Apresentadas algumas questões de ordem mais geral quanto à formação de professores, é importante discutir alguns pontos dentro do contexto da sala de aula. Como foi mencionado inicialmente, a sociedade vem passando por um turbilhão de mudanças, dentre as quais as mudanças sociais educacionais, em que se destaca o processo de inclusão da pessoa com deficiência, fortemente debatido a partir da década de 1990. Essa mudança pode ser entendida como uma busca para modificar as escolas de maneira que venham a atender às necessidades de todos os alunos, estabelecendo comunidades de aprendizagem em que alunos com e sem deficiência sejam educados juntos e em classes comuns.

Com essa “nova” demanda, a formação do professor também precisa atender à nova situação de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. Portanto, considera-se que o trabalho colaborativo é uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. Dentre as formas de trabalho colaborativo na escola e com o objetivo de explorar suas possibilidades no contexto investigado, elegemos a consultoria colaborativa como princípio teórico-metodológico da pesquisa.

Vários estudos na realidade brasileira indicam que, quando recebe em sua sala alunos com deficiência, o professor da classe comum tende a modificar muito pouco sua prática, seja no que tange a adaptações, seja em procedimentos, atividades e formas de avaliação, de modo que a participação e a aprendizagem dos alunos ficam comprometidas. (ZANATA, 2004; CAPELLINI, 2004; MENDES, 2005; GONÇALVES, 2006).

O estudo de doutoramento de Zanata (2004), por exemplo, teve por objetivo implementar e avaliar um programa de formação continuada, baseado no ensino colaborativo, cuja meta era tornar os professores mais autônomos e com práticas pedagógicas mais efetivas e adequadas às necessidades de seus alunos. O estudo envolveu a parceria entre a pesquisadora e três professores do ensino fundamental que tinham alunos surdos em suas

turmas. As aulas eram filmadas, depois analisadas em conjunto em situação extraclasse, havendo planejamento colaborativo até que os objetivos propostos fossem alcançados.

O estudo de Capellini (2004) foi desenvolvido em duas escolas comuns de ensino fundamental, em quatro turmas de 1ª a 4ª série onde estavam inseridos seis alunos com deficiência intelectual. O ensino colaborativo envolveu a participação direta da pesquisadora como suporte dentro das classes comuns nas quais os alunos com deficiência intelectual estavam inseridos.

Segundo a Divisão de Dificuldade de Aprendizagem do *Council for Exceptional Children* (2001 *apud* MENDES, 2009), existem cinco diferentes tipos de arranjos possíveis para o trabalho colaborativo dentro da sala de aula: “um professor e um assistente”, “estações de ensino”, “ensino paralelo”, “ensino alternativo” e “ensino em equipe”.

Neste estudo, não será prolongado o detalhamento dos arranjos dentro da perspectiva do ensino colaborativo, uma vez que nosso foco é a consultoria colaborativa.

O modelo de consultoria colaborativa existe desde 1990 na literatura educacional e psicológica (MENDES, 2009), e a consultoria é um processo que tem seis características:

- 1) é uma ajuda ou processo de resolução de problemas; 2) ocorre entre alguém que recebe ajuda e alguém que dá a ajuda e que tem responsabilidade pelo bem estar de uma terceira pessoa; 3) é uma relação voluntária; 4) tanto quem dá ajuda quanto quem a recebe compartilham a solução do problema; 5) a meta é ajudar a resolver um problema de trabalho atual de quem busca a ajuda; e 6) quem ajuda se beneficia da relação, de modo que os futuros problemas poderão ser controlados com mais sensibilidade e habilidade. (MENDES, 2009).

A consultoria é, para o professor, um processo de resolução de problemas que ocupa um período de tempo e segue determinados estágios. Durante esse processo, o consultor assiste o professor de sala de aula para maximizar o desenvolvimento educacional dos estudantes. O intercâmbio é colaborativo, havendo uma ênfase no papel igualitário entre professor e pesquisador, e o professor está livre todo o tempo para aceitar ou rejeitar as soluções recomendadas durante a consultoria.

Em Pugach e Johnson (1989), citados por Mendes (2009), encontra-se a concepção de que a colaboração nos relacionamentos de trabalho requer mudanças: da imagem de que os professores da educação especial são “experts” para uma visão em que se valoriza o fato de haver pontos fortes, mas também fraquezas e o mostrar sempre uma disposição de aprender com o outro. Assim, não era intenção ir à escola para orientar, supervisionar, criticar ou para ensinar o que os professores deveriam fazer, mas para contribuir e aprender.

Ainda Mendes (2009), recorrendo a Pugach e Johnson (1996), defende que as atividades desenvolvidas com esse tipo de intervenção envolvem sugestões de algumas categorias possíveis em situações de sala de aula. São 15 categorias definidas por Pugach e Johnson (1996), citados por Mendes (2009, p. 42-43):

1. Ajustamento acadêmico (mudanças nos métodos, expectativa, materiais etc.).
2. Auto monitoramento (desenvolver sistemáticas para que os próprios professores ou estudantes monitorem os resultados em relação às suas metas).
3. Mudança de lugar (remoção do estudante alvo ou outros por períodos específicos).
4. Manejo de ajustamento (mudança no método de manejo de comportamento na sala de aula).
5. Reforçamento positivo (identificação e uso de reforçadores sociais, atividades ou materiais que funcionam como incentivos para o aluno-alvo).
6. Esclarecimento das tarefas (oferecer esclarecimentos prévios ou adicionais pra a realização das tarefas).
7. Assistência imediata (atuar diretamente com um estudante alvo para prepará-lo para uma nova tarefa).
8. Minimizar respostas negativas do professor (preparo para lidar com comportamentos negativos do estudante e para planejar um estilo de comunicação positiva ou neutra).
9. Aumentar a comunicação com os pais.
10. Registros diários.
11. Reestruturar interações entre pares.
12. Tutoria de pares (instituir tutoria de pares na sala de aula).
13. Estabelecer contratos comportamentais (como objetos explícitos e de forma escrita).
14. Esclarecimento de tarefas e expectativas (analisar tarefas, dividindo as difíceis em partes acessíveis).
15. Outros (por exemplo, uso de paradas breves, suspensões, encaminhamento do aluno a outros profissionais etc.).

Essas categorias de intervenção são apenas algumas das muitas possibilidades que a consultoria colaborativa traz à formação continuada do professor que trabalha com alunos surdos inseridos em classe comum.

Um dos postulados para o professor lidar com essa diversidade consiste em ele próprio, antes de tudo, se transformar em uma identidade docente inclusiva (PIRES, 2009) e, a partir daí, vivenciar a necessidade de conhecer cada um de seus alunos.

Para Pires (2009), a ética da inclusão deve envolver todos aqueles que estão diretamente implicados no processo formativo dos professores, e tanto os professores-formadores quanto os formandos devem transformar-se em autênticas identidades docentes inclusivas. Os professores, em seu processo formativo, devem, portanto, ir além da aquisição

de conhecimentos ou dos saberes disciplinares e incorporar atitudes, vivências ou valores inerentes aos princípios da inclusão. Quanto aos cursos de formação inicial, Pires (2009, p. 57) avalia que:

quando se faz a retrospectiva dos elementos curriculares privilegiados no processo de formação de nossos professores se constata que as agências formadoras, longe de se abrirem para um saber plural, ou de estabelecerem um diálogo multirreferencial com os saberes e com os sujeitos, em sua diversidade e diferenças, na maioria dos casos, desenvolvem suas atividades de ensino com ênfase nos conteúdos teóricos.

Esses cursos têm como objetivo transmitir aos formandos um conjunto de saberes específicos, legalmente constituídos em disciplinas, legitimados e transmissíveis. A maioria dos currículos dos cursos de formação tem como eixo da formação docente uma concepção clássica transmissiva, centrada nos saberes. O que caracteriza a concepção clássica tradicional e acadêmica da formação de professores, particularmente nos cursos de licenciatura, é, segundo a análise de Sacristán (2000, p. 149),

uma orientação privilegiada para conteúdos de ensino planejados, organizados e integrados das diferentes disciplinas. Trata-se sempre de um processo que envolve mais o ensino do que a formação do professor visa-se mais instrumentalizá-lo de conhecimentos e informação do que desenvolver atitudes e valores, operar vivências e transformações, ou transformar identidades excludentes em identidades inclusivas.

O processo de formação de professores para a diversidade vai além de técnicas, informações curriculares e conhecimentos teóricos relativos à inclusão da pessoa com deficiência. As concepções do professor, suas ações pedagógicas e suas interações educativas não apenas devem ser compatíveis com os princípios da inclusão; eles próprios devem ser identidades docentes inclusivas. (PIRES, 2009). Desse modo, efetivar a pesquisa nessa perspectiva significa desencadear um processo reflexivo sobre a atuação docente em face da inclusão educacional do aluno surdo e, a partir da reflexão, encontrar alternativas de transformação. Isso implica estabelecer formas colaborativas de agir. Nessa compreensão, a nossa concepção traz à tona o entendimento da pesquisa colaborativa como processo de questionamento e teorização das práticas educativas, com o intuito de ampliar a apreensão que temos dessas práticas para aperfeiçoá-las e modificá-las quando necessário.

1.1 O ser professor e as implicações no desenvolvimento da profissão docente

Transformar a natureza por meio do trabalho é uma característica exclusiva do *ser humano*. Pereira (2010, p. 9) afirma que:

O trabalho possui um significado especial para a grande maioria das pessoas. Ele não só possibilita e fornece nosso sustento, como também faz parte de nossa identidade pessoal. Buscamos uma atividade laboral que nos complemente que tenha um significado pessoal, que possa nos realizar como seres humanos, de forma que nos reconheçamos como somos, também e principalmente, por meio da ocupação que desenvolvemos.

O indivíduo Passa muitos anos de sua vida preparando-se para desempenhar uma ocupação, uma profissão. Assim, o trabalho ganha importância que vai além do provimento de recursos para a sobrevivência: passa a fazer parte da constituição da identidade do sujeito. Estudos como o de Huberman (2000) discutem as “fases” que a profissão docente atravessa. De acordo com o autor, essas fases nem sempre se apresentam de forma linear. O ciclo de vida dos professores apresenta estágios e, no início da carreira, podem ser citados dois: “de exploração” e “de estabilização”, assim definidas pelo pesquisador:

A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, se esta fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de “estabilização”, ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um setor de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórios e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas (HUBERMAN, 2000, p. 37).

Esse processo nem sempre é sistemático; o desenvolvimento de uma carreira é um processo complexo. Portanto, há vários tipos, vários momentos e várias saídas na fase da exploração, e a “estabilização” é mais uma dentre uma vasta gama de possibilidades de saída da exploração.

Alguns autores mencionados por Huberman (2000)² discutem dois estados presentes no início da carreira: o estado de “sobrevivência” e o de “descoberta”. Sobre o primeiro, assim o descreve o pesquisador:

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional:

² Ver Fuller (1969); Field (1979); Watts (1980).

o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, fragmentação do trabalho, a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

O segundo estado, o da “descoberta”, apresenta-se de forma inversa ao da “sobrevivência”. Parece ter características mais leves, provocando sentimentos mais positivos em relação à profissão:

Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

É possível viver os dois aspectos em paralelo, sendo o segundo estrutura para suportar o primeiro. Além desses, são possíveis outros perfis, com a predominância de um só aspecto (sobrevivência ou a descoberta), ou de características tais como indiferença, “quanto pior, melhor” (presentes naqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), ou serenidade e frustração. (HUBERMAN, 2000).

Seguindo o percurso da carreira docente a partir da fase de “estabilização”, a próxima fase é a de “diversificação”, assim definida pelo autor:

As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica. (HUBERMAN, 2000, p. 41).

Para essa diversificação, parece ser necessária primeiramente uma estabilização, pois, uma vez estabilizado, o professor poderá diversificar sua prática pedagógica. A questão da escolha profissional passa pelo viés da construção da identidade pessoal. Os professores, nessa fase da carreira, a diversificação, seriam os mais motivados, entusiasmados no desenvolvimento de suas funções e na participação institucional em suas escolas.

Após as fases de estabilização e diversificação, os estudos citados falam ainda sobre a fase do “pôr-se em questão”, assim definida:

Visivelmente, trata-se de uma fase com múltiplas facetas, de tal modo que pretender fazer-lhe corresponder uma definição redutora se torna tarefa difícil, se não mesmo ilegível. Para uns é monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto subsequente aos fracassos das

experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participam energicamente, que desencadeia a “crise”. (HUBERMAN, 2000, p. 43).

As origens e as características dessa fase não são tão simples de apreender. De acordo com estudos empíricos (HARMER, 1979; ADAMS, 1982; SIKES, 1985; PRIK, 1986, *apud* HUBERMAN, 2000), pode-se observar que essa fase parece situar-se no meio da carreira, quando as pessoas fazem um balanço da sua vida profissional, admitindo a possibilidade de mudança de área de atuação.

Ao longo da carreira, outra fase observada pelos estudos foi a de “serenidade e distanciamento afetivo”, marcada por um lamento sobre os tempos de ativismo e, ao mesmo tempo, um estado de serenidade, resultante do fato de esses professores encontrarem-se num estado de segurança bem maior que no início da carreira. A esse respeito, pondera o autor: “[...] pode-se dizer que o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumenta”. (HUBERMAN, 2000, p 33).

O distanciamento afetivo em relação aos alunos é uma característica também dessa fase, que, por se apresentar no decorrer da profissão docente com mais tempo de ensino, favorece esse distanciamento afetivo, uma vez que os professores mais velhos pertencem a gerações diferentes de seus jovens alunos, portanto diferentes “subculturas”, entre as quais o diálogo é mais difícil.

O “desinvestimento” parece ser uma fase que se apresenta ao final da carreira, e o período de “serenidade” contribui para um processo de desinvestimento, um recuo diante das ambições e dos ideais presentes à partida.

As fases da carreira docente existem, porém não é possível determinar uma lógica linear para a passagem por cada uma delas, pois tais fases têm, como influência, a história de vida de cada sujeito, sua cultura e identidade, fatores determinantes no desenvolvimento da profissão.

No decorrer da carreira, mais precisamente da docência, outro elemento que se apresenta na profissão docente é o *habitus*. Para tentar responder aos conflitos entre indivíduo e sociedade, alguns autores (PERRENOUD, 2002; BOURDIEU, 1972; TARDIF, 2002) desenvolveram a teoria do *habitus*.

Habitus são certas permanências nas formas de pensar e de agir. Segundo Bourdieu (1972, p. 209), citado por Perrenoud (2002, p. 39), pode-se denominar *habitus* o conjunto de esquemas de que uma pessoa dispõe em um determinado momento de sua vida. Esse *habitus* é

que permite gerar uma infinidade de práticas adaptadas às situações que sempre se renovam sem nunca se constituir em princípios explícitos.

Para deixar clara a razão pela qual o termo *habitus* foi utilizado no trabalho, recorreremos ao entendimento de Perrenoud (2002, p. 39):

Nossa ação sempre é a expressão daquilo que somos; em linguagem usual, isso é conhecido como personalidade ou caráter, e não como *habitus*. O *habitus* cuja existência pressentimos, falamos em hábitos, em atitudes, em manias, em reflexos, em “complexos”, em obsessões, em disposições, em tendências, em rotinas, em traços de caráter.

Para tanto, o professor pode mudar seu *habitus* quando este o leva a ações que não o satisfazem e que podem ser representadas pelas diversas situações vivenciadas pelo professor dentro da sala de aula. O *habitus* do professor é fruto do que já vivenciou e do que ainda vivencia em sua classe atual, em outras classes ou em diversos grupos com cujos atores ele entra em um espírito cooperativo. (PERRENOUD, 2002).

Foi nesse sentido que lançamos mão do termo *habitus*, a fim de ilustrar elementos presentes que não se modificaram na concepção da professora, mesmo após o processo de pesquisa concluído. Não visamos discutir ou nos aprofundar na teoria sobre o *habitus* (o que requereria um arcabouço teórico sobre as estruturas mentais teorizadas por Piaget, discutindo o surgimento do *habitus* a partir do amadurecimento das estruturas mentais), mas tomamos por empréstimo o termo e sua definição para ilustrar alguns aspectos presentes na prática da professora que não se modificaram e que serão discutidos adiante.

O *habitus* do professor está intimamente relacionado aos seus saberes experienciais, que, de acordo com Tardif (2002), são adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente, posto que não provem das instituições de formação, nem dos currículos, não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. Para Tardif (2002, p. 49) “[...] Lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão”. Esses condicionantes não são teóricos; são de ordem concreta e exigem do professor habilidade e capacidade de improvisação. É essa capacidade de enfrentar situações diversas que permite ao professor desenvolver certos *habitus*.

Para Tardif (2002, p. 181), “[...] Os *habitus* podem se transformar num estilo de ensino, em “truques do ramo” ou mesmo em traços da personalidade profissional: eles se expressam, então, através de um saber e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados

pelo trabalho cotidiano”. Dessa maneira, o estudo conseguiu, a partir da consultoria colaborativa, apreender certas permanências que estavam incorporadas ao *habitus* profissional da professora colaboradora do estudo, tentando fomentar a formação continuada em serviço.

1.2 A consultoria colaborativa na formação continuada de professores da sala comum com alunos surdos: possibilidades e limites

A pesquisa colaborativa ou pesquisa-ação colaborativa é um dos “braços” da pesquisa-ação, ou seja, a pesquisa colaborativa é uma vertente da pesquisa-ação e configura-se como metodologia de prática reflexiva e investigativa com potencial para os processos de produção de conhecimento e desenvolvimento profissional de professores. (BRITO, 2007).

Esse tipo de pesquisa tem a colaboração entre os pares como uma das suas características mais marcantes. Na pesquisa-ação, os atores deixam de ser simplesmente objeto de observação e passam a sujeitos da pesquisa. (THIOLLENT, 2006). É por meio da análise das práticas de formação que se pode redimensionar o valor e significado das relações interativas entre o professor e seus alunos, e é isso que, dentro de um processo de formação, permite ao professor ascender ao estatuto de sujeito.

Na pesquisa colaborativa, os professores passam a desempenhar o papel de coprodutores de conhecimento, realizando pesquisa a partir da sua prática cotidiana, com a ajuda do pesquisador acadêmico.

Ao professor considerado “objeto” de estudo, a quem se estuda de maneira objetiva e avaliativa, opõe-se a visão de um professor considerado colaborador da pesquisa a estudar a própria prática de maneira reflexiva. Quanto a isso, Anadón (2009, p. 126) afirma:

Essas duas formas de pesquisa se inscrevem no movimento de substituição da imagem mecanicista do “professor eficaz”, concebido como um executante dócil das prescrições do investigador, pela imagem, muito mais construtivista, do “prático-reflexivo”, concebido como um colaborador competente que contribui com o investigador, em uma reflexividade conjunta para o desenvolvimento da prática.

Os modelos de pesquisa atuais trazem à discussão a necessidade de o professor ser sujeito que produz e reelabora conceitos, conhecimentos. Esse exercício contribui para o desenvolvimento profissional do professor e do investigador à medida que a pesquisa vai avançando: sente-se a necessidade de recorrer a outras fontes ou até mesmo áreas do

conhecimento para abarcar o fenômeno investigado. Assim, algumas formas de pesquisa aproximam-se cada vez mais dos atores da educação e de suas preocupações concretas.

Pereira (2002) destaca que a denominação “pesquisa-ação” e outras nomenclaturas usadas na bibliografia como sinônimas têm “múltiplos significados”, não existindo, assim, definição única para esse tipo de pesquisa. Assim, o uso de determinado termo, e não outro, está condicionado à opção do pesquisador no que se refere ao objetivo do trabalho, à escolha epistemológica do estudo, às bases ideológicas da problemática e natureza do fenômeno investigado. Essa modalidade de investigação é conceituada como “pesquisa-ação, investigação na ação, pesquisa participante, pesquisa participativa, práxis emancipatória e pesquisa colaborativa”. (PEREIRA, 2002, p. 13). Nesse sentido, pode-se dizer que a pesquisa colaborativa é uma alternativa teórica e metodológica para o desenvolvimento da investigação-ação.

A proposta de se pesquisar colaborativamente traz em seu cerne a discussão coletiva dos entraves vivenciados no cotidiano de uma sala de aula. Ibiapina (2008) apresenta a pesquisa colaborativa como um tipo de investigação que aproxima duas dimensões da pesquisa em educação: a produção de saberes e a formação contínua de professores. É na troca de saberes e reflexão sobre os “fazereres” que se configura a ação colaborativa entre pesquisador e partícipes da pesquisa.

A proposta desse tipo de trabalho é articulada pelo viés da reflexão, visando à emancipação do sujeito, pois, para a autora mencionada, as decisões são tomadas coletivamente e as relações de poder ficam diluídas pelas negociações. Não se supõe que exista simetria entre os conhecimentos dos partícipes, tampouco semelhança de significados, sentidos e valores. O movimento dialético entre teoria e prática é constante nesse tipo de abordagem, conforme pondera Ibiapina (2008, p. 23):

Em síntese, essa é uma prática alternativa de indagar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação.

Na pesquisa, cada pessoa tem seu papel bem delineado, estabelecendo-se uma relação de reciprocidade e de colaboração. O trabalho desenvolvido colaborativamente poderá trazer resultados satisfatórios na superação dos problemas enfrentados no processo educacional inclusivo, sejam eles estruturais, físicos, pedagógicos, teórico-metodológicos ou formativos. A formação de professores para o atendimento da diversidade não deverá apenas

girar em torno dos métodos e técnicas; apenas esses não abrangerão as diversas condições pedagógicas não previstas do cotidiano escolar inclusivo.

Focalizando a educação do sujeito surdo ou com deficiência auditiva³, percebemos que a apreensão do conteúdo escolar está intimamente ligada à principal sequela de sua deficiência: o desenvolvimento da linguagem. Assim, esse sujeito inserido em classes especiais ou escolas especiais necessita de pessoas com formação especializada. Aquele que está em salas comuns requer acompanhamento pedagógico especializado para garantir sua aprendizagem de forma qualitativa. Essa aprendizagem depende, no entanto, do professor preparado para tal trabalho, o que, para Bueno (1994, p. 42), ainda não ocorre no Brasil: “No nosso país, entretanto, bom número de professores não está habilitado, ou então, submeteu-se a processos de formação de emergência, de curta duração”.

Para a democratização do ensino do surdo, é imprescindível que se ampliem as oportunidades educacionais de qualidade nas redes públicas de ensino e que se proporcione uma formação desde a base nos cursos superiores para a formação de professores, igualmente importantes para o sucesso da inclusão do surdo no ensino regular. De acordo com Bueno (1994, p. 47):

com relação à formação, é preciso aceitar o fato de que a eliminação dos antigos cursos de especialização pós-escola normal e sua substituição pela exigência de formação dentro do curso de pedagogia não só não se encaminhou no sentido de uma melhor qualificação como permitiu dada a sua pouca proliferação, a manutenção de um eterno “esquema emergencial de formação”, com cursos de curtíssima duração. A superação dessa situação e uma conseqüente política de formação pessoal é, portanto, fundamental para a qualificação progressiva da educação do deficiente auditivo em nosso país.

Os problemas da educação no Brasil compreendem a formação docente, a estrutura da escola e baixos salários dos professores, que agravam a educação especial numa perspectiva inclusiva, uma vez que esta ganha uma conotação assistencialista. A pesquisa baseada na colaboração dentro do espaço escolar tem o potencial de proporcionar desenvolvimento profissional por investigar os entraves que se apresentam no processo de inclusão do aluno surdo em classes comuns, por buscar a aproximação entre teoria e prática, rompendo com a dicotomia que se estabeleceu entre esses dois elementos que configuram a profissão docente, e buscar estabelecer uma relação dialógica contínua.

³ Entendemos por deficiente auditivo todo indivíduo que possui resquícios de audição, ou seja, não há a perda total auditiva; com o uso de aparelhos auditivos, consegue-se captar os sons e comunicar-se por meio da língua oral auditiva.

Numa tentativa de síntese, a pesquisa colaborativa centra-se na ideia de investigar “com”, e não “sobre”, o que significa uma inversão nas relações entre pesquisador e sujeito pesquisado, sobretudo no que se refere à investigação das práticas pedagógicas.

A pesquisa colaborativa envolve empreendimento complexo que leva tempo para ser apreendido, uma vez que, “para se realizar pesquisas que se inscrevem na perspectiva colaborativa, é necessário enfrentar os desafios de considerar a prática de ensinar como fenômeno concreto”. (IBIAPINA, 2009). E, como fenômeno concreto, é perpassado por várias linhas de conflito, tais como relações opressoras de poder, autoritarismo, burocracia das relações, entre outros muitos campos de conflito que se apresentam ao longo do processo formativo contínuo.

Sendo a pesquisa colaborativa uma possibilidade de formação continuada e desenvolvimento profissional, é importante reconhecer, nas práticas de formação institucional local, que concepção de formação docente é adotada, que práticas são desenvolvidas nesses momentos de estudo com os professores e que estes se percebem no processo de autoformação continuada.

1.3 A formação continuada no município de Maceió: um breve panorama

Neste tópico, apresentamos o cenário da formação continuada no município de Maceió. Recorremos ao estudo de caso realizado por Barros (2010), que traz à discussão a “Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva no município de Maceió”. Recorremos apenas a este trabalho por ser uma pesquisa extremamente recente e conter as informações necessárias para traçarmos o panorama da formação continuada de professores numa perspectiva inclusiva em Maceió e também por acreditarmos que um segundo levantamento em um mesmo período junto à Secretaria de Educação nos conduziria provavelmente ao mesmo resultado encontrado por Barros (2010).

O estudo foi realizado com professores que participavam de um curso de formação continuada no ano de 2009, promovido pela secretaria de educação de Maceió, tendo como tema a educação inclusiva e, como objetivo geral, “[...] analisar o ponto de vista dos professores a respeito da formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva, oferecida pela Secretaria de Educação do município de Maceió”. (BARROS, 2010, p. 16).

Segundo o estudo, os professores participantes da pesquisa procuraram inscrever-se no curso especialmente por terem, em suas salas, alunos com deficiência e muitas vezes não saberem trabalhar com esses alunos.

Os professores chegam com uma demanda de formação que muitas vezes não é atendida pela estrutura da formação continuada e sua organização, seus pressupostos teórico-metodológicos, que não conseguem abarcar as inquietações e mesmo necessidades dos profissionais da docência. Como já mencionamos, mesmo com os novos pressupostos de uma educação para todos, de respeito à diversidade defendida e referendada por diferentes documentos legais (Constituição Federal, 1988; Declaração de Salamanca 1994; LDB 9.394/96, PNE, 2000; PEE-AL, 2005, entre outros), a formação continuada para os professores parece estar aquém do ideal, qual seja: alcançar os objetivos de uma “educação para todos”.

A responsabilidade de ofertar a formação continuada aos professores da rede pública de ensino de Alagoas, articulada pelas equipes de técnicos educacionais, é das secretarias de educação estadual e municipal:

Especificamente, na realidade educacional do Município de Maceió-AL, iniciativas estão sendo elaboradas também para apoiar os professores da rede de ensino pública para compreenderem e atuarem diante da proposta da Educação Inclusiva. Na estrutura da SEMED de Maceió existe um grupo formado por técnicos administrativos e pedagógicos que coordenam as ações de formação continuada. Os mesmos são responsáveis por articular os momentos de formação de todos os profissionais de ensino da rede com os diversos setores, projetos e programas que atendem o formato da formação em serviço. (BARROS, 2010, p. 50-51).

Quanto ao início e organização do programa de formação continuada da SEMED, a partir do levantamento feito pela pesquisadora, a formação na secretaria teve início em 1993; apenas em 2005 foi criado o setor de gestão das formações na secretaria, porém as ações desenvolvidas ocorriam na secretaria, desarticuladas dos demais departamentos da instituição. (BARROS, 2010).

Barros (2010), analisando o documento “Orientações sobre as horas de departamento destinadas à Formação Continuada”, elaborado pela Diretoria Geral de Ensino e pela Diretoria de Gerenciamento Escolar da SEMED, traz um fragmento que expõe a intencionalidade das ações desenvolvidas pela secretaria a fim de encaminhar a formação continuada para os docentes:

A formação continuada implementada pela Secretaria Municipal de Maceió, visa o aperfeiçoamento permanente da ação profissional através de participação em cursos, oficinas, seminários, congressos e viagens para

estudos complementares, acompanhamento da prática pedagógica, reuniões de estudo e planejamento, sistematização das produções de professores e alunos, dentre outros, num contínuo processo reflexivo. A formação pode ser ofertada nos três turnos, em busca de uma ação pedagógica mais eficaz que estimule a abertura para o novo, a responsabilidade e o compromisso dos profissionais com a melhoria da qualidade do ensino (BARROS, 2010, p. 54).

Ainda que o plano defenda, dentre as ações de formação, a questão da reflexividade e da prática pedagógica, alguns entraves se apresentam com a desvinculação entre teoria e prática, tornando ambígua a relação entre os conhecimentos adquiridos pelos professores nas formações e a realidade vivenciada por estes. O deslocamento desses professores a um lugar comum a todos também contribui para esse distanciamento de suas realidades nos momentos de formação, além de uma infinidade de situações que fragilizam o processo de formação, dificultando uma formação mais reflexiva “na” e sobre a “ação”.

A seguir, apresentamos um panorama bastante sintético do percurso de formação continuada traçado pela SEMED no que tange à educação especial.

De 1990 a 1994, as ações formativas caminhavam no sentido da integração das crianças com deficiência em salas especiais que funcionavam dentro das escolas regulares. Nos anos seguintes, as discussões em torno da inclusão educacional da pessoa com deficiência aqueceram-se na direção da promoção de uma educação de qualidade. Em 1999, houve a transição: de um paradigma integracionista para um paradigma de inclusão e a implantação da política nacional de educação inclusiva. (BARROS, 2010).

Em 2001, as salas especiais haviam-se extinguido nas escolas municipais. Nesse contexto,

a partir de 2004, iniciou-se uma formação continuada promovida pela própria SEMED, no qual foi proposto o agrupamento por núcleos de formação, numa perspectiva de Educação Inclusiva (matutino: SEMED; vespertino: CAI - Carmelita Gama; e noturno: SEMED). Estas formações eram voltadas apenas para professores que atuavam com alunos com deficiência. É importante ressaltar que antes de 2004 não havia nenhuma ação formal e contínua proposta pela rede municipal de educação de Maceió. Antes desse período, os momentos de formação não eram sistematizados pela Secretaria, assim os professores das salas especiais que recebiam orientações em seus trabalhos eram feitos pela iniciativa das técnicas do Departamento de Educação Especial que iam compartilhar seus conhecimentos com os professores. (BARROS, 2010, p.58).

Nos anos posteriores, foram desenvolvidas ações formativas com os vários atores da escola, como professores, diretores. Essas ações tinham o apoio de órgãos como o Ministério

da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP⁴) e estavam previstas no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE):

Em novembro de 2005 foi realizada uma formação com recursos do FNDE destinados a capacitar 80 gestores e educadores. Mobilizados em formar um amplo número de profissionais da educação, o Departamento de Educação da SEMED conseguiu articular parcerias e ofereceu esta formação para 200 profissionais, dentre eles, diretores, coordenadores, professores, assistentes sociais, instituições especializadas e também convidaram escolas particulares que já atuavam com alunos com deficiência. A formação foi realizada por profissionais de fora do estado de Alagoas, especialistas na área de Educação Especial. (BARROS, 2010, p. 59).

A etapa seguinte das ações formativas consistiu na preparação e implantação do projeto “Educar na diversidade”, com a finalidade de transformar os professores – o público-alvo da proposta – em multiplicadores dentro da comunidade em que atuavam. A ênfase dessa formação era a pessoa com deficiência e os “encontros” ocorriam uma vez a cada mês, em momentos presenciais e semipresenciais. Nos anos posteriores, o projeto “Educar na diversidade” continuou a ser desenvolvido em instituições escolares e na própria sede da SEMED. Barros (2010, p. 60) sintetiza:

Desde 2005 até o presente momento, a Coordenação de Formação Continuada da SEMED pretendeu oferecer diferentes temáticas de formação para que os professores pudessem ter opções diferenciadas para capacitação. Articulado a esta proposta o Departamento de Educação Especial ofertou as seguintes formações: “Atendimento Educacional Especializado (salas de recursos)”; “Deficiência Visual: conhecendo para intervir”; “Educação numa perspectiva inclusiva - Ensino Fundamental”; e “Educação numa perspectiva inclusiva - Educação Infantil”.

Pode-se observar, mesmo que brevemente, o percurso das ações formativas empreendidas pelo departamento de formação continuada da SEMED quanto às discussões na perspectiva da inclusão educacional no município de Maceió. Reconhece-se que as discussões têm acompanhado as mudanças políticas e sociais do país, porém ainda há um longo percurso a ser seguido, a fim de contextualizar as discussões à realidade do professor, estabelecendo o diálogo entre teoria e prática pedagógica.

⁴A Secretaria de Educação Especial (SEESP) deixou de existir no governo Dilma, dando lugar à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada em julho de 2004 (www.portal.mec.gov.br).

2 UM PASSEIO PELOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para falarmos sobre a história da educação do surdo, é necessário que nos reportemos a uma das civilizações mais antigas, a dos povos egípcios, para quem os surdos eram incapazes de aprender e, por isso, não eram considerados humanos. Eles tinham direito à vida, mas não à educação. Estes eram os preceitos existentes no Egito, mas também os romanos não acreditavam serem os surdos capazes de aprender. Os gregos desconsideravam a condição humana dos surdos, uma vez que não podiam comunicar-se por meio da fala. (LIMA, 2004). A esse respeito, Lima (2004, p. 15) afirma:

Essa concepção de o surdo como um “não-humano” persistiu por mais de dois mil anos. Vivendo épocas de sofrimento, de privação e de pobreza extrema, o surdo não encontrava meio de desenvolver nenhuma atividade que lhe permitisse a sobrevivência, pois como não tinha acesso à educação, o trabalho lhe era vetado.

Essa condição do surdo, considerado como não educável e não humano, perdurou até meados do século XV, pois não havia interesse em educar seres considerados primitivos, sendo estes relegados à marginalidade social. Não havia direitos assegurados, nem uma cultura suficientemente desenvolvida que os aceitasse em sua diferença. A partir do final da Idade Média, os dados com relação à educação e à vida do surdo tornam-se mais disponíveis. É exatamente nessa época que começam a surgir os primeiros trabalhos destinados a educar a criança surda e a *integrá-la* (ainda não é inclusão) na sociedade.

No ocidente, os primeiros educadores de surdos de que se tem notícia começam a surgir a partir do final do século XV, sobretudo na Espanha, França, Inglaterra e Alemanha. Podem-se citar os nomes de Rudolphus Agricola (1443-1485), Girolamo Cardano (1501-1576), Pedro Ponce de Leon (1520-1584), Juan Pablo Bonet e o Abade Charles-Michel de L'Épée (1712-1789). (LACERDA, 1998).

O século XVIII pode ser considerado como o período mais próspero da educação do surdo. Nesse século, houve a fundação de várias escolas para surdos por todo o mundo. Além disso, a educação dos surdos também evoluiu qualitativamente, já que, por meio da língua de sinais (língua criada originalmente pelos próprios surdos a partir da necessidade de comunicação entre si), podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer diversas profissões. (LACERDA, 1998).

No Brasil, a história da educação do surdo teve um importante marco com a criação, em 1857, do *Instituto Imperial dos Surdos-Mudos* (atual Instituto Nacional de Educação de

Surdos - INES), porém as ações voltadas aos surdos sempre eram insuficientes para atender à demanda social. Após a criação desse instituto, outras instituições emergiram para tentar educar o surdo. Até o século XIX, no Brasil não havia uma proposta formal de educação para o surdo, no entanto, em 1855, chega ao Brasil o professor francês Ernest Huet, surdo e ex-diretor do Instituto de Surdos de Paris (LIMA, 2004), que, o apoio de Dom Pedro II, traz para o país sua experiência quanto à capacidade do surdo para aprender. Vale dizer que o método utilizado por Huet era baseado no de L'Épée, conforme esclarece Perlin (2004, p. 24):

tratava-se do mesmo processo utilizado por L'Épée e Sicard no Instituto de Surdos de Paris. Huet também se interessou pela formação de professores de surdos, porém, o pouco tempo de permanência no Brasil não foi suficiente para que essa profissão pudesse se desenvolver.

Apenas na década de 1960 é que a educação dos “deficientes auditivos” (como eram chamados) amplia-se de forma considerável, mas, mesmo diante de tal crescimento, muitos surdos ficavam à margem da sociedade, sem receber qualquer tipo de educação formal. No início do século XX, a maior parte das escolas de surdos, em todo o mundo, abandona o uso da língua de sinais, consequência do famoso Congresso de Milão (1880), quando, a despeito do que pensavam os surdos (maiores interessados, mas que sequer foram consultados), considerou-se que a melhor forma de educação do surdo seria aquela que utilizasse unicamente o oralismo. Para que os surdos pudessem dominar a língua oral, o ensino de disciplinas como História, Geografia e Matemática foi relegado a segundo plano, priorizando-se a oralização dos surdos. A queda no nível de escolarização do surdo foi inevitável. (QUADROS, 1997).

Seguindo a tendência determinada pelo Congresso de Milão (1880), em 1911, o INES estabeleceu o oralismo como perspectiva para a educação dos surdos e deixou de lado a língua de sinais, que era utilizada desde a sua criação. Mesmo assim, os sinais ainda eram utilizados dentro das salas pelos alunos, mesmo que todo o conteúdo fosse ensinado oralmente. O uso dos sinais foi abolido até mesmo das conversas entre os alunos, sendo estes proibidos terminantemente de usá-los. A situação da educação do surdo no instituto passa por transições (uso do método de L'Épée, o oralismo) e chega à concepção clínica⁵ de ensino. (BUENO, 1994). Os surdos que utilizassem a língua de sinais dentro da sala de aula eram punidos severamente, de modo que estes passam a utilizá-la não mais dentro das salas:

⁵Nesta visão, a escola de surdos só se preocupa com as atividades da área de saúde; os sujeitos surdos são vistos como pacientes ou “doentes nas orelhas” que necessitam ser tratados a todo custo. Por exemplo, os exercícios terapêuticos de treinamento auditivo e os exercícios de preparação dos órgãos fonadores, que fazem parte do trabalho do professor de surdos quando atua na abordagem oralista. Na visão clínica, geralmente se categorizam os sujeitos surdos por graus de surdez, e não por suas identidades culturais.

utilizam-na na comunidade, nos demais espaços coletivos. A criação do Instituto Nacional de Educação do Surdo (INES) não foi o único acontecimento em prol da educação do surdo. Nos anos seguintes, outras escolas foram surgindo em vários estados do país, todas elas com caráter de educação especial. A educação especial estava baseada no atendimento de pessoas com deficiência em instituições especializadas.

Quanto à abordagem educacional, manteve-se o oralismo até a década de 1960 do século XX. Na década de 1970, surge o uso da comunicação total e, após um período de fortes críticas quanto à eficácia dessa abordagem, começam a surgir no Brasil discussões sobre o bilinguismo. (LIMA, 2004). Sobre esses dois períodos da educação de surdos, discutiremos mais adiante.

Nas décadas que se seguiram, estudos sobre as línguas de sinais tendem a modificar as práticas pedagógicas com esses alunos para que resultados satisfatórios fossem de fato alcançados e percebe-se que as outras abordagens de ensino (oralismo, concepção clínica, comunicação total) não proporcionam aprendizagem efetiva para os alunos surdos. De acordo com Lacerda (1998, p. 6),

paralelamente ao desenvolvimento das propostas de comunicação total, estudos sobre línguas de sinais foram se tornando cada vez mais estruturados e com eles foram surgindo também alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngue. Essa proposta defende a ideia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua viso gestual. Certos estudos (Bouvet, 1990) mostram que as línguas de sinais são adquiridas pelos surdos com naturalidade e rapidez, possibilitando o acesso a uma linguagem que permite uma comunicação eficiente e completa como aquela desenvolvida por sujeitos ouvintes. Isso também permitiria ao surdo um desenvolvimento cognitivo, social etc. muito mais adequado, compatível com sua faixa.

A proposta do bilinguismo preza primeiramente pelo respeito à língua natural do sujeito surdo. Essa proposta é defendida atualmente como a concepção mais adequada de ensino para surdos, reforçada pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais pelo decreto 5.626/2005. É necessário entender que, até chegar à discussão em torno de uma educação bilíngue para crianças surdas, o próprio processo educacional desses alunos atravessou um período bastante turbulento e de acalorados debates em torno de qual seria a concepção mais adequada a ser seguida na instrução escolar dos surdos.

2. 1 Concepções de educação de surdos: oralismo, gestualismo, comunicação total e bilinguismo

Nesta seção, são discutidas brevemente as diferentes abordagens da educação de surdos: do oralismo até a proposta atual, o bilinguismo, todas fundamentadas nas concepções sobre aquisição de linguagem.

Basicamente, são três as abordagens sobre o processo de aquisição da linguagem (QUADROS, 1997), as quais citamos na sequência, para que nos possamos situar quanto às concepções de aquisição do indivíduo com surdez:

- Abordagem comportamentalista ou behaviorista: parte do pressuposto de que a criança é uma “tábula rasa e só desenvolve seus conhecimentos linguísticos por meio de estímulo-resposta (E-R), imitação e reforço.
- Abordagem linguística (CHOMSKY, 1957): tem como premissa a existência de uma gramática universal que independe do uso da linguagem e permite que a criança acione a gramática da sua língua materna a partir dos dados linguísticos a que está exposta. Vê a aquisição como um processo de descobertas e a linguagem como uma característica humana; tem forte base genética, acreditando que o ambiente tem pouca influência maturacional.
- Abordagem interacionista: é subdividida em enfoque cognitivista e enfoque social. O primeiro baseia-se nas pesquisas de Piaget, que considera a linguagem como um sistema simbólico e como parte do desenvolvimento cognitivo não linguístico. Considera a linguagem como consequência do desenvolvimento cognitivo (QUADROS, 1997). O segundo enfoque baseia-se em Vigotsky, que acredita que o ambiente influencia a produção da estrutura da linguagem. Valoriza a linguagem dirigida à criança, considerando-a determinante para que ocorra a aquisição e facilitadora do desenvolvimento. Quanto mais cedo a criança tiver contato com sua língua de forma qualitativa, mais natural torna-se o seu processo de aquisição e desenvolvimento.

O período de aquisição da língua de sinais do indivíduo com surdez é análogo ao do indivíduo ouvinte (QUADROS, 1997), ou seja, a criança surda, assim como a ouvinte, precisa ter contato com a língua materna, e essa aquisição passa por processos que ocorrem em períodos semelhantes. As línguas de sinais são consideradas como uma expressão da capacidade natural do surdo para a linguagem. Para Quadros (1997, p. 84):

A LIBRAS é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores sem ser ensinada, conseqüentemente deve ser sua primeira língua. A aquisição dessa língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda.

Essa analogia em relação à aquisição por crianças ouvintes aplica-se a crianças surdas filhas de pais surdos. Para as crianças surdas filhas de pais ouvintes, a situação é diferente, pois, para estas, a LIBRAS não é sua língua materna, como o é para os que têm pais surdos; ainda assim, não deixa de ser sua língua natural. A criança adquire sua língua materna (L1) naturalmente: ninguém a ensina falar; ela simplesmente aprende. Com as crianças surdas, ocorre da mesma forma: ninguém as ensina a sinalizar (falar em língua de sinais); elas aprendem de forma natural – apenas 5%, segundo Quadros (1997), são filhas de pais surdos –; a maioria tem pais ouvintes. Essas crianças não dispõem da língua de sinais como L1 e, conseqüentemente, chegam à escola sem dominar nenhuma língua, de modo que se pode dizer que são “indivíduos sem língua”. Como já foi mencionado, a educação de surdos atravessou períodos em que predominaram diferentes concepções de ensino no Brasil e no mundo. O primeiro baseava-se no puro oralismo (COUTO, 1998): o surdo era visto como uma pessoa que necessitava de reabilitação e que precisava superar a “deficiência” da qual era “portador”. O oralismo, de acordo com Sá (1999), ocasiona déficit cognitivo, legitima a manutenção do fracasso escolar, provoca dificuldade no relacionamento familiar, não aceita o uso da língua de sinais, discrimina a cultura surda e nega a diferença entre surdos e ouvintes.

Os fatos históricos relatados sobre a educação do surdo deixam claras as características dessa abordagem. Fundamenta-se numa visão de deficiência, “defeito”, entende que o surdo precisa ser reabilitado, e ensiná-lo a oralizar é o objetivo central; para essa abordagem, esse é o caminho para alfabetizá-lo. O oralismo não apoia o uso da língua de sinais dentro da sala ou fora dela. Os resultados de uma educação centrada na “reabilitação”, no ensino do “aprender a falar” exaustivo, fizeram que os conteúdos considerados curriculares fossem deixados de lado, pois se acreditava que, para o surdo ser alfabetizado, precisaria necessariamente oralizar e fazer leitura labial. As conseqüências desse movimento são sentidas ainda na atualidade. Segundo Quadros (1997, p. 23),

apesar de não haver um levantamento exaustivo sobre o desempenho escolar de pessoas surdas brasileiras, os profissionais e a sociedade surda reconhecem as defasagens escolares que impedem o adulto surdo de competir no mercado de trabalho. Nas escolas brasileiras, é comum terem

surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série. Além disso, há defasagem nas demais áreas previstas para as séries considerando o currículo escolar (defasagem em termos de conteúdos escolares).

Esse resultado pouco satisfatório é consequência de uma trajetória de educação conturbada. Os surdos foram violentados inicialmente no seu direito à educação e depois, mesmo com alguns movimentos para educá-lo, foi-lhes mais uma vez negado seu direito: não poderiam aprender por meio da própria língua. Eram forçados a falar, a superar sua “incapacidade”, seu “defeito”. O gestualismo foi uma corrente que orientou o processo de educação dos surdos:

Já no começo do século XVIII, foi aberta uma brecha que se alargaria com o passar do tempo e que separaria irreconciliavelmente oralistas de gestualistas. Os primeiros exigiam que os surdos se reabilitassem que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo, que se comportassem como se não fossem surdos. Os proponentes menos tolerantes pretendiam reprimir tudo o que fizesse recordar que os surdos não poderiam falar como os ouvintes. Impuseram a oralização para que os surdos fossem aceitos socialmente e, nesse processo, deixava-se a imensa maioria dos surdos de fora de toda a possibilidade educativa, de toda a possibilidade de desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade, obrigando-os a se organizar de forma quase clandestina. Os segundos, gestualistas, eram mais tolerantes diante das dificuldades do surdo com a língua falada e foram capazes de ver que os surdos desenvolviam uma linguagem que, ainda que diferente da oral, era eficaz para a comunicação e lhes abria as portas para o conhecimento da cultura, incluindo aquele dirigido para a língua oral. (LACERDA, 2009, p. 2).

Essa proposta educativa defendia que os educadores deveriam aprender tais sinais para se comunicarem com os surdos: eles aprendiam com os surdos e, por meio dessa forma de comunicação, ensinavam a língua falada e escrita do grupo socialmente majoritário. (LACERDA, 2009).

Com sérias críticas quanto à sua eficácia, o oralismo deu lugar também a outra abordagem para a educação do surdo, que permitia o uso da Língua de Sinais apenas com o intuito de desenvolver a linguagem da criança surda; na verdade, a língua de sinais era usada como apoio ao ensino da língua oral. Além disso, os sinais eram utilizados a partir da estrutura do português (no caso do Brasil): era o português sinalizado. De acordo com Stewart (1993, p. 18):

O descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre línguas de sinais deram origem a novas propostas pedagógico-educacionais em relação à educação da pessoa surda, e a tendência que ganhou impulso nos anos 70 [do século XX] foi a chamada comunicação total. A Comunicação Total é a

prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* lingüísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas.

Chamada de comunicação total, essa perspectiva passaria a ser defendida pelos professores como o melhor meio de educação desses indivíduos. Esse modelo de ensino caracteriza-se pelo uso simultâneo de sinais e da fala. Essa proposta, para Sá (1999), não dá o devido valor à língua de sinais, portanto pode-se dizer que é outra feição do oralismo. Na comunicação total, utiliza-se a língua de sinais dentro da estrutura do português, e isso é o que chamamos de português sinalizado. Essa prática desconfigura a rica estrutura da língua de sinais. Essas abordagens (oralista, gestualista e comunicação total) compreendem uma grande parte da história da educação dos surdos no Brasil, porém, atualmente, a comunidade surda e profissionais da área estão sendo afetados por outro modo de conceber essa educação. Os profissionais que estão tendo acesso às pesquisas sobre a língua de sinais e a surdez estão reestruturando os conceitos que havia até então sobre esses dois elementos.

Estudos como os de Moura (2009) e Quadros (1997) sinalizam para uma nova possibilidade de ensino: uma proposta educacional denominada de bilinguismo. Para Quadros (1997), o bilinguismo é uma proposta de educação usada por escolas que se propõem tornar acessíveis, à criança surda, no contexto escolar, duas línguas. Essa perspectiva assenta-se no respeito à língua natural do surdo, que é a língua de sinais, e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

A psicolinguística, que ancora a proposta bilíngüe, tem sua base na concepção de gramática universal de Chomsky (1986). Na concepção de gramática universal acredita-se na existência de um dispositivo para a linguagem, presente em todo ser humano, que precisa ser acionado de forma positiva, a partir da experiência com a língua. No caso da criança surda, esta precisa ter contato com a LIBRAS o mais cedo possível para acionar esse dispositivo lingüístico. (QUADROS, 1997).

Em documentos orientadores, divulgados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007), é dada maior atenção para o bilinguismo como modelo educativo para o aluno surdo, sendo indicado que a escola capacite a pessoa com surdez no uso de duas línguas no cotidiano escolar e social. (BRASIL, 2007). Esse modelo educativo está de acordo com o decreto 5.626, de/2005, que regulamenta a lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. Especificamente, essa lei reconhece a LIBRAS como

língua natural dos surdos⁶, que possui características linguísticas complexas e estrutura própria e é capaz de expressar a cultura, visão de mundo e as manifestações artísticas e abstratas da comunidade surda. Como qualquer outra língua, a Língua de Sinais (LS) possui regras gramaticais (estabelecimento nominal, pronominalização e concordância verbal).

O bilinguismo apresenta-se de modos diversos, dependendo de cada região do Brasil. Em alguns estados, há escolas bilíngues para surdos em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é ensinada como segunda língua nas séries iniciais. Nas séries subsequentes, a língua portuguesa é a língua de instrução, tendo a presença do intérprete dentro de sala de aula, e a língua portuguesa como segunda língua é ensinada na sala de recursos (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Em outros lugares, os serviços do intérprete estão presentes desde o início da escolarização, o que ocasiona, por vezes, a inversão de papéis, sobretudo nas séries iniciais. O intérprete acaba desempenhando o papel de professor do aluno surdo, utilizando a língua de sinais como língua de instrução. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Na escola onde ocorreu a pesquisa, os papéis *professor e intérprete* eram bem definidos: o intérprete limitava-se a interpretar todas as informações encaminhadas pela professora (explicações sobre os conteúdos, avisos e outras). Todas as atividades pedagógicas concernentes ao processo de ensino-aprendizagem eram conduzidas pela professora, pois ela mesma conseguia estabelecer comunicação com os alunos por meio da Língua de Sinais.

A alfabetização de crianças surdas será bem-sucedida se o português for ensinado como segunda língua, sendo a língua de sinais sua primeira língua, a língua de instrução, ou seja, um trabalho paralelo e contínuo de aquisição das duas línguas. Para Skliar (2004), as crianças surdas devem crescer bilíngues; a primeira língua deve ser a língua de sinais e a segunda, a língua majoritária na modalidade escrita. A escola que recebe esses alunos deverá estar atenta também às questões culturais e de identidade que a educação de surdos traz à tona, além das questões pedagógicas, como a alfabetização. A valorização da cultura surda e o respeito à identidade desses sujeitos são condições para uma educação de qualidade e efetiva.

⁶ Em Quadros (1997, p. 47), encontramos a justificativa do uso da expressão “língua natural”. Para a autora, “tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais- da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem idéias, sentimentos e ações”.

2.2 Escola, cultura e identidade surda

Seria incoerência falar sobre educação de surdos sem discutir a importância da cultura na construção da identidade para esse grupo. Dentre os inúmeros conceitos sobre cultura, Laraia (2008, p. 49) afirma que “a cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo”. Os surdos têm bastante claro que o grupo ao qual pertencem possui uma identidade e cultura próprias, diferente da cultura ouvintista. Somos permeados, sejamos surdos ou ouvintes, por múltiplas identidades e culturas. (GESSER, 2009), ou seja: ainda que façamos parte de um determinado grupo cultural, temos nossas particularidades ou peculiaridades, únicas, individuais. Os surdos não são iguais simplesmente porque são surdos ou devem ser categorizados dentro de um mesmo padrão de comportamento. Para Skliar (1998, p. 55),

pensar o surdo no singular, com uma identidade e uma cultura surda, é apagar a diversidade e o multiculturalismo que distingue o surdo negro da surda mulher, do surdo cego, do surdo índio, do surdo cadeirante, do surdo homossexual, do surdo oralizado, do surdo de lares ouvintes, do surdo de lares surdos, do surdo gaúcho, do surdo paulista, do surdo de zonas rurais.

Quanto à identidade e cultura surda, Perlin (2005) traz valiosa contribuição, pois faz uma forte crítica à relação de poder que se estabelece entre as culturas ouvintista e surda:

É evidente que as identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas face a presença do poder ouvintista que lhe impõem regras, inclusive, encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito surdo (PERLIN, 2005, p. 54).

Nesse sentido, a inclusão requer da escola novos paradigmas e conhecimento sobre a cultura e identidade surda: é imprescindível entender a diversidade humana para entender o humano. No caso das pessoas surdas, a proposta mencionada por alguns autores é, no entanto, preservar suas peculiaridades e cultura. Mais uma vez, recorremos ao pensamento de Quadros (2003, p. 45):

Nas propostas de inclusão, se observa a submissão/opressão dos surdos ao processo educacional ouvinte nas propostas integracionistas. Inicia-se no condicionamento de todo o processo educacional ao ensino do português até a descaracterização completa do ser surdo. A pessoa surda enquanto parte da cultura surda é descoberta fora da escola (quando isso acontece). Assim,

os alunos surdos são constantemente expostos ao fracasso tendo como causa a sua própria condição (não ouvir) e não as condições reproduzidas pelo sistema. A consequência dessa tentativa de homogeneização é o fracasso, não só acadêmico, mas na formação de pessoas com problemas sérios de ordem pessoal, social, cultural e política. Até a sanidade mental desses alunos é colocada em risco, uma vez que a formação da identidade é constituída com base em modelos completamente equivocados.

Assim, entende-se por cultura o conjunto de manifestações artísticas, sociais e linguísticas de um povo, incluindo música, teatro, rituais religiosos, língua falada e escrita, mitos, hábitos gerais, danças, arquitetura, invenções, pensamentos e formas de organização social. (LARAIA, 2008).

A cultura proporciona um modo de construir significados e símbolos que influenciam nossas decisões, nosso modo de conceber o mundo. Para Perlin e Strobel (2006, p. 34):

A cultura surda é constituída de significantes e significados, tal como é contada nas narrativas surdas. Vejamos alguns aspectos da cultura surda contidos nas narrativas surdas. Primeiramente temos narrativas pedagógicas onde enfatiza o jeito surdo de ensinar, onde apela por estratégias de ensino visuais, transmissão de conhecimentos em língua de sinais, com presença de professores surdos; as narrativas da política pedem outras considerações em relação às leis, métodos de educação, saúde; as narrativas Linguísticas que apelam pela diferença e autenticidade de nossa língua de sinais; as narrativas da identidade remetem a que o sujeito subjetiva e simplesmente se reconheça surdo; as narrativas das artes como literatura, teatro, piadas, bem como na poesia. [...] Estas narrativas, sem pretender esgotar sobre o assunto remetem para a riqueza e expressividade da cultura surda.

O extenso histórico de desrespeito à identidade e cultura ocasionou resultados insatisfatórios na escolarização do surdo. Conforme expõe Lacerda (2006), em decorrência das dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Por isso a necessidade de elaboração de propostas educacionais curriculares que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades e de sua cultura.

A proposta bilíngue preza a valorização e respeito à cultura e identidade surda, e Perlin⁷ faz uma crítica severa à proposta bilíngue e bicultural:

Minha posição é de que o biculturalismo⁸ e o bilinguismo⁹ mascaram normas, pois mantêm a diferença cultural surda como se ela fosse incômoda.

⁷ A autora nasceu ouvinte (“adquiriu” a surdez) e é bilíngue (língua de sinais e português).

⁸ Biculturalismo é a identificação e a convivência efetiva com os grupos linguísticos que usam a língua de sinais e a língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita.

As posições bicultural e bilingual mantêm o surdo pelo meio. É como se dissesse: você é um, mas tem de ser dois ao mesmo tempo. Esta é uma exigência da “diversidade” imposta pela sociedade anfitriã ao surdo, uma definição sujeita ainda a manter cambaleante a comunidade surda (PERLIN, 2005, p. 56).

A autora denuncia a relação de poder estabelecida entre cultura ouvinte e cultura surda (é o que chama de ouvintismo ou cultura ouvintista): a primeira sobrepõe-se à segunda. Vê, no bilinguismo e biculturalismo, mecanismos de imposição de uma língua única e a tentativa de homogeneização e entende que a cultura surda não deve misturar-se à ouvinte. Ainda debatendo sobre as diferenças culturais, em relação à escrita do português, a autora afirma que “[...] a cultura ouvinte no momento existe como constituída de signos essencialmente auditivos”. (PERLIN, 2005, p. 56). Para ela, um surdo não vai conseguir a epistemologia da palavra em decorrência de suas características audíveis; ele poderá entendê-la apenas do ponto de vista visual, de modo que “[...] não há que se exigir do surdo uma construção simbólica tão natural como a do ouvinte”. (PERLIN, 2005, p. 57).

Sem dúvida, algumas das reflexões da autora contribuem para a discussão do tema, porém não se pode negar que o contato do ouvinte com a cultura surda e do surdo com a cultura ouvinte, baseado no respeito às diferenças, pode, de fato, contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva. Todos os envolvidos no processo se beneficiam (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Pode-se dizer que o prevaletimento do ouvintismo (denúncia articulada por Perlin) ocorre, em muitos casos, em escolas públicas brasileiras onde o bilinguismo é utilizado como rótulo, no entanto, na prática, a educação continua baseada no oralismo ou, quando muito, na comunicação total.

A comunidade surda reivindica o reconhecimento de sua cultura e de sua língua e uma educação multicultural. (KARNOPP, 2005). A língua de sinais foi, para a maioria dos surdos, aprendida fora do contexto escolar; já a língua portuguesa foi privilegiada e ensinada durante toda a vida escolar dos alunos. Alguns relatos evidenciam os traumas e as dificuldades com a língua portuguesa, conforme mostra Karnopp (2005, p. 75):

Eu percebo que na minha história escolar, eu perdi muito tempo com aquela forma de ensino. Desde a 3ª série até o final da II Grau, eu sempre estava em recuperação! Eu me considerava burra por isso! “Quando eu achava que tinha conseguido aprovação, lá vinha a recuperação em Língua Portuguesa, e o meu sentimento de frustração, sentindo-me burra novamente”.

Ainda a mesma autora, retratando a fala de outro surdo:

⁹ Neste modelo, a primeira língua é a de Sinais, que dará o arcabouço para o aprendizado da segunda língua, preferencialmente na modalidade escrita, que, por ser visual, é mais acessível aos alunos surdos.

Veja só a minha experiência: eu odiava Português, porque durante as séries iniciais eu não via a função da escrita, pois só estudávamos a estruturação de frases: Quem? O quê? Como? Quando? Por quê? E eu odiava! Era só vocabulários e frases! Não conseguia entender Português! Era um absurdo! Foi com aulas particulares que eu comecei a entender português e a gostar de ler [...] fui acostumando! Eu fiquei em recuperação só em Matemática e Ciência, em Português eu passava! Pode! [risos] (KARNOPP, 2005, p. 90).

Percebe-se que a escola está preocupada essencialmente com o ensino das normas da gramática da língua portuguesa, dando à leitura um espaço mínimo. No ensino da língua portuguesa, o foco é o ensino do vocabulário, de estruturas fixas de frases. O uso de materiais diversificados – a informática (internet, chat), o telefone celular, televisão (legendas e intérpretes, embora nem todos sejam alfabetizados ou fluentes na LIBRAS) – poderá melhorar a comunicação e a escrita. Livros que associem imagens, texto e a escrita de sinais são também estratégias que poderiam auxiliar o professor a desenvolver, com todos os alunos, o currículo proposto pela escola, incluindo ao mesmo tempo o surdo e tentando, de certa maneira, ainda que insuficiente, valorizar a cultura desses alunos. Importa não nos esquecermos de que é essencial a presença de professores surdos nas escolas e o pleno funcionamento do AEE no contraturno para esses alunos.

Defende-se que, se proporcionadas as condições adequadas para o desenvolvimento de uma proposta bilíngue adequada, legítima e com a presença do professor surdo adulto no quadro de funcionários das escolas, somadas à formação continuada de professores ouvintes para aquisição da Língua de Sinais, valorização da cultura surda, ensino da língua de sinais para todos os alunos, funcionários, pais e comunidade, poderemos atingir o *status* de escola bilíngue, inclusiva de fato. A separação dos espaços educativos para surdos não nos parece a melhor proposta, sob o risco de retrocedermos de certo modo à segregação (admitimos não ter sido abolida, tendo ainda um longo caminho de lutas a percorrer para acabar com a segregação e a exclusão social), negando as conquistas já alcançadas pela comunidade surda. Tampouco apoiamos o biculturalismo. Parece-nos mais coerente, de acordo com a proposta do respeito à diversidade, o multiculturalismo, uma vez que não apenas a cultura surda é pouco valorizada; antes, temos todas as “minorias” vítimas do preconceito e imposição cultural.

A presença de alunos surdos nas escolas deverá “obrigar” as instituições educativas a adaptar-se para recebê-los com qualidade; mas isso não se deve aplicar apenas aos casos de

surdez, mas sim a todas as outras deficiências, ou melhor, às *diferenças* ou peculiaridades de cada indivíduo, seja ele com ou sem deficiência.

Para que essa escola possa dar condições de permanência a esse aluno, o desenvolvimento do currículo (de uma escola que se propõe desenvolver uma educação inclusiva para o surdo) deverá apresentar algumas flexibilizações importantes, segundo a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003:

- Se necessário, acrescentar mais tempo na realização da prova;
- O auxílio do intérprete é imprescindível;
- Adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- Propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- Estimular o aprendizado da língua portuguesa, sobretudo na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
- Proporcionar aos professores acesso a bibliografia e informações sobre a especificidade linguística da pessoa com deficiência auditiva.

Esses elementos sinalizam para uma mudança de postura, respeito à diferença linguística do sujeito surdo, ao ritmo individual de aprendizagem e a sua cultura, possibilitando-lhe o acesso às informações na sua língua. De acordo com Karnopp (2005, p. 35),

para escaparem da ridicularização da língua de sinais e de seus bens culturais, de ações intolerantes e até proibitivas, as pessoas com surdez se organizam em comunidades, buscando o fortalecimento da língua de sinais, da identidade e da cultura surda.

O respeito à identidade e à singularidade do indivíduo é extremamente importante, mas não é tão simples a questão, visto que é complexificada pelas relações estabelecidas e pelas ideias inculcadas no tocante ao respeito às diferenças, à tolerância aos diferentes ritmos e formas de aprendizagem. Quanto a isso, Mantoan (2004, p. 13) esclarece que “[...] a tolerância, como um sentimento aparentemente generoso, pode marcar uma certa superioridade de quem tolera”. O sujeito é visto não pela sua singularidade, valores, mas pela

deficiência que tem, que é erguida como estandarte, rotulando-o automaticamente. Os aportes legais vieram para reafirmar o direito desses sujeitos a ter sua identidade respeitada, sua língua divulgada e reconhecida como língua natural que possui gramática própria e todos os elementos linguísticos presentes em qualquer outra língua. Rompendo com as proibições sofridas no passado, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais:

Artigo 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único: Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Artigo 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002).

A língua brasileira de sinais (LIBRAS) é a língua de sinais (viso-gestual) usada pela maioria dos surdos brasileiros e reconhecida por Lei. A LIBRAS não é a simples gestualização da língua portuguesa, e sim uma língua à parte. Para se comunicar em LIBRAS, não basta apenas conhecer os sinais; é necessário conhecer a sua gramática para combinar as frases, estabelecendo comunicação.

Os sinais surgem da combinação de configurações de mãos, movimentos, e de pontos de articulação – locais no espaço ou no corpo onde os sinais são feitos. (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2008). Como em qualquer língua, também existem diferenças regionais, portanto deve-se ter atenção às variações praticadas em cada unidade da federação. Conhecer a estrutura da LIBRAS é o primeiro passo para o professor que recebe em sua sala alunos surdos, ou mesmo aquele que nunca os recebeu. Insistimos ainda em que toda a sociedade deve conhecer, mesmo que minimamente, a cultura surda expressa na língua, teatro, pintura, dança, escultura, entre outras atividades plenamente desenvolvidas por esses sujeitos.

É necessário buscar transcender as barreiras culturais que possivelmente encontraremos como professores para trabalhar com esses alunos, para que seja possível atender da melhor forma a proposta de inclusão dessas crianças dentro da escola comum. Proposta que a cada dia conquista maior espaço entre as discussões relacionadas à escola e sua diversidade de alunos.

Importa, ainda, aproveitar e enriquecer ao máximo os momentos dispensados à nossa formação, seja inicial ou continuada, de forma que, no futuro, não se reafirme o despreparo do docente como um dos principais empecilhos com que o aluno com deficiência terá de conviver. O professor é umas das “peças” fundamentais na mudança de perspectiva da comunidade escolar em relação ao aluno com necessidades educacionais específicas¹⁰ para que este venha a tornar-se parte efetiva da escola. Não é a mera permanência do aluno dentro da escola que garante sua inclusão social ou mesmo nas atividades escolares (desde as aulas em sala até as aulas de educação física e extracurriculares).

A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade de maneira geral, que precisa mostrar-se disposta ao contato com as diferenças, porém, atualmente, da forma que se tem materializado o processo de inclusão, este não se tem mostrado satisfatório para aqueles que necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola. Dentre os resultados pouco satisfatórios, a alfabetização dessas crianças ganha destaque: ela ocorre, na maioria das vezes, após muitos anos de escolarização e tem sido qualitativamente prejudicada em relação às demais crianças da mesma faixa etária.

2.3 Letramento e alfabetização de surdos e ouvintes: implicações didático-pedagógicas

A questão da alfabetização e do letramento de crianças é em si uma discussão muito complexa. Acrescido o tema “surdez”, essa complexidade aumenta sobremodo. Parece-nos importante recorrer a Soares (2001, p. 18), que nos traz uma clara, mas não menos complexa definição de “letramento” e “alfabetização”:

A ação de alfabetizar, isto é, segundo o *Aurélio*, de “ensinar a ler” é designada por alfabetização, e alfabetizado é “aquele que sabe ler”. Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Ser alfabetizado corresponde, sinteticamente, a saber ler (decodificar) e escrever. Ser letrado indica uma apropriação dessa leitura e dessa escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam. Essas demandas são, dentre outras, escrever um bilhete, uma receita, compreender que existem diferenças nas estruturas dos diferentes tipos textuais, como poemas, jornais, bulas de remédios.

¹⁰Utilizamos o termo para incluir todas as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação.

Ler e escrever, seja em sinais ou em português, são processos complexos que envolvem uma série de competências e experiências de vida que as crianças trazem consigo, sejam elas surdas ou ouvintes. No caso específico de o surdo ter uma língua compartilhada circulando na sala de aula e na escola, é condição indispensável para que os surdos tornem-se letrados.

As práticas de letramento de alunos surdos é frequentemente reduzida ao ensino de palavras, pensando a linguagem como um aglomerado de vocábulos que o surdo precisa decorar, treinar infinitas vezes, para que possa alfabetizar-se e ser letrado, conseguindo “alcançar” os ouvintes no ritmo de aprendizagem. Para Botelho (2005, p. 52),

este conjunto de atitudes é respaldado pela crença de que o surdo tem dificuldades de abstração, justificando oferecer doses homeopáticas e de pouca qualidade de informação e escolarização, e repetir essas frações durante dias, meses e até anos, dependendo do conteúdo.

Se há, em alguns casos, dificuldade de abstração, esta se relaciona a experiências linguísticas e escolares insatisfatórias, e não a alguma limitação cognitiva inerente à surdez. O que falta ao surdo é a aquisição plena de uma língua que ele domine e que lhe permita pensar com toda a complexidade necessária. Quando adquire a LIBRAS, por exemplo, raramente a compartilha com seus professores e com seus colegas ouvintes. A maioria dos professores utiliza a língua oral para estabelecer o que eles chamam de *comunicação* com seus alunos surdos. Destacamos o termo porque o que parece comunicação para alguns só reforça o sentimento de angústia dos alunos surdos, que fingem entender o que lhes é dito, refletindo nos resultados da própria aprendizagem. A comunicação é, sem dúvida, um dos principais veículos para o letramento dos alunos. Para Botelho (2005, p. 54),

a ausência de comunicação traz vários problemas, mas não são encontrados artifícios para encobrimento do conflito. Não são poucos os professores que afirmam a incapacidade de abstração dos surdos sem nunca perguntar qual parte que lhes cabe no processo educativo. Também conhecer como e através do que pensamos, pode contribuir para uma mudança de atitude.

A dificuldade de comunicação que se estabelece entre professor e aluno surdo poderá levar o professor a fazer afirmações sobre o fato de o surdo ter dificuldades de abstração. O domínio da língua de sinais pelo surdo ajuda na construção de significados. Abstrair faz parte do pensamento humano. O ato de pensar não é apenas um ato cerebral; é, do mesmo modo, uma consulta a vários símbolos que temos disponíveis: imagens visuais, auditivas, olfativas, palavras faladas, escritas, sinais e outros símbolos constituem um conjunto de objetos em experiência aos quais atribuímos significado. Pensamos com aquilo de que dispomos. Por essa

razão, a língua de sinais é tão importante para o surdo de qualquer país. Sistemas simbólicos disponíveis são ingredientes do ato de pensar, e não apenas meios de expressão. (BOTELHO, 2005).

É muito importante, portanto, que os surdos tenham acesso à língua de sinais desde a mais tenra idade (BOTELHO, 2005; QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Não dispor de nenhuma língua, ou de apenas fragmentos de uma, compromete os processos de abstração e generalização. Pode-se afirmar que letramento é o estado em que o indivíduo letrado se encontra; não se resume apenas aos atos de ler e escrever; antes, esse indivíduo faz uso competente e frequente da leitura e da escrita e, tornando-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, na interação e na cultura. (SOARES, 2001). Botelho (2005, p. 65) afirma:

No caso dos surdos, os processos de escolarização não estão voltados para a construção de sujeitos letrados. E como problema adicional, as escolas de surdos desconsideram que aprender a fazer uso competente, constante e hábil de leitura e de escrita, é inteiramente dependente da aquisição de uma língua, a língua de sinais, e de linguagem. Isto permitirá desenvolver competências na leitura e na escrita, sendo esta última uma língua com a qual os surdos não se relacionam tendo como suporte a oralidade, na sala de aula e fora dela, como fazem os ouvintes. São contextos onde os surdos não compartilham plenamente a língua oral que circula na sala de aula e na escola, tampouco o letramento foi estabelecido como objetivo.

Ser letrado depende do estabelecimento de práticas sociais de leitura e de escrita, envolvendo vários gêneros textuais e seus usos. Se comparadas as práticas de leitura das escolas de surdos e as práticas ofertadas pelas escolas regulares, os surdos que estão em escolas regulares têm acesso a uma oferta de leitura quantitativa e qualitativa maior, visto que as atividades nas escolas de surdos têm sido historicamente centradas no ensino da fala, e não no da leitura e da escrita. (BOTELHO, 2005). As práticas sociais constituem-se em variável fundamental na obtenção dos resultados na leitura e escrita de surdos ou de qualquer pessoa.

O surdo torna-se “atrasado” em sua escolarização, não por estar privado da audição ou por utilizar a língua de sinais; os maiores colaboradores para tal fato são a escola e as políticas educacionais, que, em geral, não consideram a necessidade de um ensino baseado na percepção visual. Defendemos a aquisição da língua de sinais como L1, pois entendemos que, quando a escrita é significada a partir da língua de sinais, as condições de compreensão se ampliam.

Existem algumas condições para o letramento. A primeira condição é a escolarização real da população. Para Soares (2001, p. 58), “só nos demos conta da necessidade de

letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando aspirar um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever”. A segunda condição é a disponibilidade de materiais de leitura variados. De acordo com Soares (2001, p. 58-59),

o que ocorre nos países do terceiro mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas condições para ler e escrever: não há material impresso posto a disposição, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer.

A inserção no mundo letrado começa muito antes da alfabetização propriamente dita, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social: os pais leem para ela, a mãe faz anotações, os rótulos indicam os produtos reconhecidos nas prateleiras dos supermercados e na cozinha da casa. O letramento, conclui a autora, é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento adquirido incidentalmente no dia a dia.

No caso dos surdos, sabe-se que a barreira de comunicação entre a família ouvinte e o filho surdo dificulta a realização das práticas sociais de letramento. As crianças ouvintes chegam à escola com uma experiência conversacional já constituída; as crianças surdas, porém, não chegam à escola com as mesmas habilidades de formação de sentenças, vocabulário e conhecimento de mundo como as ouvintes. Ou seja, chegam à escola sem uma base linguística e com poucas experiências em práticas sociais de leitura e escrita e, apesar dessa situação, são tradicionalmente ensinadas a aprender a estrutura linguística da língua oral, fala, leitura e, muitas vezes, Língua de Sinais, tudo ao mesmo tempo. De acordo com Bolívar (2007, p. 3):

outra dificuldade, encontrada pelas crianças surdas que estão em escolas com acesso a língua de sinais é a artificialização da língua escrita em sala de aula nos anos iniciais de escolarização. As atividades que utilizam a língua escrita envolvem, muitas vezes, apenas repetições, reproduções e supergeneralizações. A língua escrita é apresentada como algo de domínio oficial, escolar, não há função social ou discursiva (e, muito menos, prazerosa) para esta escrita, apenas função escolar.

Percebe-se que a escola não está desenvolvendo práticas de letramento, mas de decodificação de palavras. Além disso, desvaloriza a capacidade produtora de textos e de

significados da língua de sinais, ou seja, a língua de sinais parece ser um instrumento de tradução dos conteúdos tradicionais; não é vista como produtora de significados, e os alunos transformam-se, portanto, em ótimos copistas.

Autores como Karnopp (2005), Lebedeff (2004), Pereira (2005), Quadros (2000; 2004), entre outros, sugerem a imersão em textos em língua de sinais, enquanto prática discursiva, de maneira a dar condições de acesso a hipóteses sobre como funciona o texto escrito. Essa possibilidade de trabalhar a língua de sinais via texto apresentado por um usuário fluente da língua poderia ser concretizada por meio da utilização de vídeos em língua de sinais, de "contação" de histórias por adultos surdos, de teatro, entre outros recursos. Ou seja: as atividades de letramento, neste caso, iniciariam com textos em língua de sinais. A escola não está desenvolvendo práticas de letramento, mas de decodificação de palavras e, além disso, desvaloriza a capacidade produtora de textos e de significados da língua de sinais.

Assim, nada muda se os problemas são atribuídos à surdez, sem que a educação e as práticas pedagógicas se tornem objeto de dúvida. Essas dificuldades apresentadas pelos autores citados repetem-se em vários lugares do país e do mundo. Para ilustrar, alguns aspectos locais da educação de surdos em Alagoas são apresentados e retratam uma situação que não é inédita em âmbito nacional ou mesmo mundial.

2.4 Aspectos locais da educação de surdos em Alagoas

Os registros do início da educação de surdos em âmbito estadual em Alagoas são bastante escassos. Procurada a Secretaria Municipal de Educação, encontramos apenas uma gama de dados quantitativos de matrículas do ano de 2009, de todos os alunos com e sem deficiências em escolas regulares. Não há um registro histórico formal do percurso da educação do surdo no estado; encontramos apenas relatos de pessoas que participaram da organização do projeto de educação desses indivíduos a partir da Política Nacional de Inclusão das Pessoa com Deficiência e alguns dados pontuais arquivados no Centro de Capacitação de Profissionais na área da Surdez e Atendimento às Pessoas Surdas (CAS), que tentam resgatar fatos do percurso da educação de surdos no estado de Alagoas.

Passamos a construir uma linha do tempo com base em dados fornecidos pelo CAS e dados coletados por meio de uma entrevista não estruturada, realizada com a coordenadora do Centro. Para tanto, iniciamos o relato com dados a partir da década de 1970.

A partir de 1978, teve início em Alagoas o atendimento a 12 alunos surdos, distribuídos em duas salas especiais inseridas em uma escola estadual. Assim começou o processo de *integração* desses alunos em escolas regulares, com o uso do oralismo pelas professoras. Atualmente, essa primeira escola é considerada pioneira e referência na educação de alunos surdos, visto que sua proposta de educação atual adota a perspectiva de inclusão e bilinguismo, segundo informações da coordenadora do CAS.

Em 1980, foi criada a coordenação de Educação Especial na Secretaria Estadual de Educação e, com isso, o atendimento foi ampliado para o aluno surdo, e os professores receberam treinamento por meio de cursos. Todos esses cursos capacitavam os professores a trabalhar com os surdos em uma perspectiva oralista (informações coletadas nos arquivos do CAS).

Dois anos após, em 1982, a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas enviou uma professora ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, para realizar curso de capacitação com a duração de um ano. No ano seguinte, a Coordenação de Educação Especial passou a ter autonomia e realizou o primeiro curso de preparação de professores para a regência de classes especiais. Essas classes consistiam em espaços criados dentro da escola regular, porém todos os alunos surdos concentravam-se nelas e recebiam um ensino baseado no oralismo. Segundo a entrevistada, esses alunos eram integrados no ensino regular.

Em 1984, a partir de um convênio com a Secretaria de Saúde, duas fonoaudiólogas desenvolviam um trabalho de terapia e audiometria com os alunos surdos, e alguns professores realizaram estágios com as duas profissionais, com a finalidade de oferecerem atendimentos individuais aos alunos (Arquivos do CAS). Quanto a esses atendimentos, não conseguimos detalhes que elucidassem como se davam os acompanhamentos individuais oferecidos pelas professoras aos alunos, no entanto, pela própria história da educação do surdo em âmbito nacional, podemos inferir que as intervenções visavam ao ensino da oralização para esses alunos.

Em 1985, realizou-se o primeiro Seminário de Educação Especial no auditório da Escola de Ciências Médicas de Alagoas (ECMAL), tendo como palestrante a professora especialista em deficiência auditiva Ápia Couto, do Rio de Janeiro. Houve também oficinas pedagógicas com a parceria entre Secretaria de Estadual de Educação, Colégio Permanente de Diretores de Escolas Estaduais, Nacional e Universidade Federal de Alagoas (SED/COPEPEN/UFAL), funcionando essas atividades em uma escola pública (Arquivos do CAS).

Em 1986, a Secretaria de Educação (SED) encaminhou mais três técnicos para o curso de especialização no INES. No mesmo ano, foi oferecido curso para técnicos em Educação Especial, realizado em parceria com a Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Dois anos mais tarde, houve novo curso de regência para professores em salas especiais e, nesse mesmo ano (1988), iniciou-se o processo de integração do surdo nas salas regulares a partir da 3ª série do ensino fundamental, ou seja, os alunos surdos permaneciam em classes especiais até a segunda série fundamental e a partir da terceira série migravam para a classe regular para junto das crianças ouvintes. (Arquivos do CAS).

É importante situar esses acontecimentos locais em um panorama nacional ou até mesmo internacional. Nesse mesmo período a educação de surdos havia passado da oralização para a abordagem da comunicação total e já havia discussões acerca de uma nova abordagem educacional – o bilinguismo.

Em 1989, a rede contava com 102 alunos surdos integrados nas escolas regulares em Maceió e 51 alunos no interior do estado. Em 1990, iniciou-se o atendimento ao surdo adulto em classes de alfabetização noturnas. No ano seguinte, a Secretaria Estadual de Educação (SED) ofereceu um curso aos professores sobre “Comunicação Total”, ministrado por uma professora vinda do INES e um curso de Língua de Sinais para os professores da rede pública de ensino, conforme relatou a coordenadora do CAS.

O trabalho de educação do surdo nessa época ocorria em cinco escolas da capital, com um total de 134 alunos e sete escolas no interior do estado de Alagoas, somando 55 alunos. Destes, apenas 31 estavam integrados nas salas regulares; os demais se dividiam nas classes especiais. Em 1992, firmou-se um convênio de bolsa-trabalho com o Sistema Nacional de Emprego (SINE) para inserir os surdos no mercado de trabalho. Em 1993, a UFAL expandiu o curso de pós-graduação *lato sensu* em surdez. Nesse mesmo ano, foi ministrada a primeira etapa do curso de metodologia audiofonatória com a professora Leila Couto, vinda do INES, segundo dados dos arquivos do CAS.

No ano de 1995, foi oferecida a segunda etapa do curso de metodologia audiofonatória para os técnicos e professores de surdos. Oito alunos surdos iniciaram atividades no mercado de trabalho por meio do convênio bolsa-trabalho. Já eram dez escolas que atendiam aos surdos em idade escolar, num total de 21 salas especiais, com 159 alunos e 23 surdos integrados em classes regulares. No interior, eram nove salas especiais distribuídas em nove escolas, com um total de 76 alunos. (Arquivos do CAS).

Em 1996, foi inaugurado o Centro de Educação Especial Wandete Gomes de Castro (CEE), e a equipe de surdez fez parte do quadro de funcionários da instituição. Iniciaram-se

cursos de Língua Brasileira de Sinais para os pais, professores, técnicos e pessoas da comunidade, ministrados por instrutores surdos. (Arquivos do CAS).

Em 1997, as salas especiais continuavam a atender aos alunos, porém com uma delimitação: educação infantil, alfabetização, 1ª e 2ª séries do ensino fundamental; a partir da 3ª série, a integração deveria acontecer nas salas regulares dessas escolas. (Arquivos do CAS).

No estado de Alagoas, o início da mobilização para se implementarem medidas que efetivassem uma melhor qualidade educacional para os surdos tem início a partir de 1999, não mais sob a perspectiva da integração, mas caminhando no sentido da inclusão desses alunos em escolas-polo, segundo relatos da diretora do Centro de Atendimento ao Surdo (CAS), em entrevista com a pesquisadora. Ainda assim, não foi possível esclarecer todo o processo, pois a entrevistada não participara desde o início das ações voltadas para os alunos surdos no estado.

Essas primeiras iniciativas seguem uma tendência mundial, que tem seu início na década de 1990, com a preocupação de promover uma educação para todos, incluindo, sobretudo, por meio do processo de inclusão escolar, a pessoa com deficiência. (UNESCO, 1998).

Em 1999, o estado de Alagoas contava com oito escolas que atendiam 262 alunos surdos; destes, 219 estavam em salas especiais e 43 eram integrados nas classes regulares. Nesse período, foi ofertado o curso “Perspectiva Didático-pedagógica na Educação de Surdos, Filosofia Bilíngue, Integração x Inclusão”, ministrado pela professora Sandra Santiago. Houve também uma reunião com várias instituições, entre elas o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a Secretaria de Educação (SEE), o Centro de educação Especial Wandete Gomes de Castro (CEE), a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a Associação dos Amigos e Pais das Pessoas Especiais (AAPPE) e a Associação dos Surdos de Alagoas (ASAL), com a finalidade de direcionar as ações para a inclusão educacional desses alunos. (Arquivos do CAS).

Em 2000, houve o curso de educação à distância para professores de sala regular que recebiam alunos surdos. Nesse mesmo ano, havia 10 escolas com surdos, num total de 197 alunos, sendo 159 ainda em salas especiais e 38 integrados em classes regulares. (Arquivos do CAS).

No ano seguinte (2001), iniciou-se o processo de inclusão em seis escolas da capital, denominadas escolas-polo, com um total de 155 alunos matriculados. Destes, 111 estavam em salas regulares, enquanto apenas 44 permaneciam em salas especiais. No CEE, foi iniciado o trabalho com surdos com múltiplas deficiências e telecurso legendado de 5ª a 8ª série para

alunos surdos com defasagem entre idade e série. Nesse mesmo ano, iniciou-se a análise do projeto para implantação do CAS em Maceió. Após essa análise, a equipe de surdez decidiu que a educação infantil e os alunos novatos precisariam aprender sua língua (LIBRAS) em salas experimentais, com instrutor surdo e intérprete, antes de serem incluídos no ensino regular. (Arquivos do CAS).

Em 2002, foi definido o local para a implantação do Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). O total de alunos surdos [na capital, matriculados na rede oficial nesse ano] era de 233 (em sala experimental, inclusos). Foi realizado o “I Seminário sobre Educação e Surdez”, com parceria entre SEMED, SEE, UFAL e INES. Nesse mesmo ano, foi ainda iniciado o Curso de Português para Surdos (Arquivos do CAS).

No ano seguinte, em 2003, prestou-se atendimento nas seis escolas-polo de Maceió, que tinham 213 surdos matriculados, sendo 21 em salas experimentais e 177 inclusos nas classes regulares. Foi realizada a “I Capacitação Continuada”, na área de surdez, para professores e intérpretes das redes estadual e municipal. O curso tinha mais ou menos cinquenta profissionais, divididos em dois turnos, e ocorria semanalmente, com duas professoras e um instrutor. Teve continuidade o Curso de Português para Surdos, também semanalmente. (Arquivos do CAS).

Em 2004, eram 222 alunos surdos matriculados nas seis escolas-polo, sendo 19 em salas experimentais e 203 inclusos nas salas regulares. (Arquivos do CAS).

No ano de 2005, por meio do exame de vestibular do Centro de Estudos Superiores de Maceió, foram aprovados para o curso de Pedagogia os dois primeiros surdos, usuários da LIBRAS. (Arquivos do CAS).

Em agosto de 2006, foi criado, por meio de parceria com o governo federal, o Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) Professora Joelina Alves Cerqueira, com a finalidade de realizar e apoiar os serviços de atendimento especializado para pessoas com surdez e capacitar profissionais na área. (Informações cedidas pela diretoria do CAS).

O Nordeste, segundo dados do IBGE (2000), apresentava um percentual de 16% da população com deficiência; destas, 56351 pessoas declararam ser incapazes de ouvir. Em Alagoas, 2946 pessoas declararam não possuir a capacidade de audição. Atualmente, o estado de Alagoas conta com escolas-polo, municipais e estaduais, que recebem os alunos surdos. O CAS prossegue com o trabalho de aquisição de L1 para surdos e ensino da LIBRAS para pais ouvintes, professores e comunidade em geral, além de oferecer outros serviços, como atendimento educacional especializado, atendimento psicológico e fonoaudiológico.

Até 2010, Maceió contava com um número de cinco escolas-polo, da educação infantil ao ensino médio, que atendiam alunos surdos, além do CAS que atendia em média 196 surdos (dados cedidos pelo CAS). Assim, ao compararmos o número de surdos em Alagoas e o número de escolas no município de Maceió, constatamos a problemática do acesso desses alunos à rede pública de ensino, ainda insuficiente para atendê-los.

Percebe-se que o CAS, como instituição de apoio ao surdo, desempenha papel importante no percurso de formação continuada de professores e apoio à educação de alunos surdos em Alagoas, de modo que é importante apresentarmos, mesmo que rapidamente, a estrutura organizacional dessa instituição.

O CAS constitui-se em um importante espaço educativo e de formação para alunos surdos, professores, intérpretes, instrutores da Língua Brasileira de Sinais e comunidade de um modo geral. Implantado em 2006, o CAS, por intermédio de parcerias e convênios entre órgãos governamentais e secretarias de educação, oferece suporte aos sistemas de ensino. A instituição é composta pelos seguintes núcleos (Arquivos do CAS, 2010):

- Núcleo de capacitação de profissionais da educação, cujo objetivo é oferecer cursos de formação continuada para professores que atuam ou que vão atuar na área da surdez.
- Núcleo de apoio didático-pedagógico, cujo objetivo é apoiar os alunos surdos, professores e comunidade surda, por meio de um acervo de materiais e equipamentos específicos, necessários ao processo ensino-aprendizagem.
- Núcleo de tecnologia e de adaptação de material didático, que visa a dar suporte técnico à produção de cartilhas, folders, vídeos didáticos em língua de sinais, adaptação de vídeos de complementação didática, por meio de “Janelas” para interpretação em língua de sinais e/ou legendas, tornando o material acessível ao surdo.
- Núcleo de convivência, que tem a função de ser um espaço interativo planejado para favorecer a convivência, a troca de experiências, pesquisas e desenvolvimento das atividades culturais e lúdicas, integrando surdos a pessoas ouvintes.

O CAS é formado por uma equipe multidisciplinar de vários profissionais que trabalham no atendimento aos surdos e familiares, envolvendo também a comunidade.

A ausência de maiores detalhes justifica-se pela inexistência de registros sobre o processo de educação do surdo no estado de Alagoas. Até o fim desta pesquisa, não havia

registros formais, trabalhos acadêmicos ou relatórios que sistematizassem a trajetória educacional do surdo em Alagoas (informações SEMED e CAS). Havia apenas registros quantitativos resultantes do censo escolar e alguns acontecimentos pontuados por datas, como foi aqui apresentado. A diretora do CAS informou que a equipe de profissionais do CAS estava construindo uma cartilha sobre educação e surdez que possivelmente tentaria resgatar aspectos históricos desse movimento educacional em âmbito estadual.

Enquanto processo de formação continuada para a educação de surdos, percebemos que as lacunas são semelhantes às da formação docente de todas as outras especificidades/modalidades. Acreditamos, todavia, que as discussões em torno dos modelos de formação atuais já sinalizam para uma intenção de mudança importante para esse campo da educação básica, pois os estudos demonstram que a formação centrada em pacotes prontos não consegue superar as problemáticas cotidianas das escolas.

3 CAMINHOS TRILHADOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e orientou-se por cinco aspectos básicos, importantes à pesquisa educacional:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;

1. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
 2. A preocupação com o processo é maior que com o produto;
 3. O significado de que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
 4. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.
- (BOGDAN; BIKLEN, 1982, p. 32).

Assim, podemos considerar que a pesquisa qualitativa operacionaliza-se como um ‘funil’ que vai depurando as questões amplas do início até chegar a uma/s questão/ões específica/s. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A escolha do paradigma qualitativo está estreitamente vinculada à nossa compreensão de que o indivíduo tem a capacidade de transformação, interferindo ativamente no seu processo de aprendizagem e nos meios sociais. Conforme ensina Creswell (2007, p. 35),

uma técnica qualitativa é aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a questão; ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas. Ela também usa estratégias de investigação como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. O pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados.

Tendo o estudo fundamento teórico qualitativo, a abordagem teórico-metodológica é a pesquisa colaborativa, visto que se adéqua à natureza do objeto de estudo. Para Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa tem um caráter de formação e investigação científica, ou seja, teoria e prática se entrelaçam, se cruzam, para alcançar os objetivos propostos, que, em geral correspondem à resolução de alguma problemática do contexto em que se está inserido. Para tanto, objetivou-se intervir diretamente sobre a prática pedagógica investigada e, conseqüentemente, buscou-se romper com a dicotomia que muitas vezes se estabelece entre teoria e prática.

A observação teve caráter participante, porque, segundo Grossi (1981), a comunidade participa na análise de sua própria realidade, visando promover uma

transformação social em benefício dos participantes que são oprimidos; é, portanto, uma atividade de pesquisa educacional orientada para a ação. Em certa medida, a tentativa da pesquisa colaborativa foi vista como uma abordagem que poderia resolver a tensão contínua entre o processo de geração de conhecimento e o uso desse conhecimento, entre o mundo "acadêmico" e o "real", entre intelectuais e trabalhadores, entre ciência e vida.

Lakatos e Marconi (1991) definem a pesquisa participante como um tipo de pesquisa que não possui um planejamento ou um projeto anterior à prática. Este só será construído junto aos participantes, os quais auxiliarão na escolha das bases teóricas da pesquisa, de seus objetivos e hipóteses e na elaboração do cronograma de atividades, no entanto este trabalho já possuía um projeto prévio, embora flexível, que foi tomando corpo a partir das observações em sala e das necessidades da professora e da turma. Por isso, preferimos nomear a pesquisa como colaborativa, tendo as observações caráter participativo.

3.1 A negociação do acesso

Antecedendo ao processo de coleta de dados, procuramos verificar junto à Secretaria Municipal de Educação quais escolas seriam consideradas polos ou referência na educação de surdos no município de Maceió. Foi assim que chegamos à referida escola, que já se havia mostrado receptiva em outros momentos quanto à participação em outras pesquisas acadêmicas com temas semelhantes. (NOGUEIRA, 2009; LUCENA, 2009).

O segundo passo foi visitar a escola para apresentar a proposta de pesquisa à coordenadora, que, após a apreciação do projeto, concordou em participar do estudo. Esse primeiro contato ocorreu em agosto de 2009. A coordenadora solicitou que a pesquisadora, durante o segundo semestre de 2009, estivesse apenas em contato direto e realizando observações da sala de aula de forma mais externa. Nesse período, a escola estava com duas professoras ausentes que atuavam em turmas com alunos surdos: uma no 4º ano e outra no 5º. Essas professoras precisaram ausentar-se, assumindo professoras horistas em ambas as turmas. Entramos em acordo com a coordenação, decidindo que não observaríamos as aulas em tal situação naquele momento.

Nas visitas seguintes, ocorridas durante o segundo semestre de 2009, foi realizada a caracterização da escola, confrontando as informações coletadas a partir das observações, entrevista semiestruturada com a coordenadora e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP). A coordenadora assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

assegurando sua participação na pesquisa. É importante informar que o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pela comissão de ética da Universidade Federal de Alagoas (protocolo nº 23065.010338/2009-67).

A negociação com as professoras para que participassem da pesquisa foi mediada pela coordenadora no início do primeiro semestre de 2010. Das três professoras consultadas, apenas uma aceitou receber a pesquisadora, que lhe apresentou o projeto e, passadas algumas semanas, essa professora confirmou em definitivo sua participação na pesquisa. Lamentavelmente, após três meses do início da pesquisa com a referida professora, os dois alunos surdos que estavam inseridos em sua turma foram transferidos para outra escola, fato que forçou a pesquisadora a interromper o processo para não fugir ao objetivo da pesquisa. Novamente, a coordenadora interveio junto à outra professora, que, de início, concordou apenas em analisar o projeto para decidir se aceitaria participar da pesquisa. Após alguns dias, a pesquisadora retornou à escola, apresentou o projeto à professora, que demonstrou um pouco de receio, mas, mesmo relutante, aceitou. Apenas com esta professora foi possível concluir a pesquisa.

3.2 Os instrumentos para a recolha de dados

A observação e as intervenções foram sistematizadas e organizadas. Para Lüdke e André (1986, p. 25), para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, “[...] a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática”, de modo que o planejamento prévio e cuidadoso do trabalho a ser desenvolvido é prioritário nesse tipo de método. Esse planejamento consiste em previamente estipular “o quê” e “o como” observar (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A observação é um método muito útil de coleta de dados em pesquisa educacional, desde que a delimitação do estudo fique clara, assim como o foco da investigação e a melhor forma de captá-lo. A observação foi ainda de caráter participativo, possibilitando um grande envolvimento da pesquisadora na situação estudada. Para Lüdke e André (1986, p. 28),

decidir qual o grau de envolvimento no trabalho de pesquisa não significa decidir simplesmente que a observação será ou não participante. A escolha é feita geralmente em termos de um continuum que vai desde uma imersão total na realidade a um completo distanciamento.

A observação participante, segundo Moreira e Caleffe (2006, p.86), “[...] é uma técnica que possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com

o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo”. O diário de bordo foi um importante instrumento para recuperar alguns momentos de sala e registrar os planejamentos e os momentos de reflexão a partir da observação. Esses registros foram feitos em um caderno capa dura com 96 folhas. Esse tipo de coleta consiste em o pesquisador tomar nota de comportamentos e atividades das pessoas envolvidas no estudo. (CRESWELL, 2007).

Fizemos uso da filmagem de algumas aulas, como apoio às observações realizadas em sala de aula, como aquelas em que houve atividades planejadas em colaboração entre professora e pesquisadora. Após essas filmagens, os episódios foram (re)vistos pela pesquisadora e professora/colaboradora e foram levantados questionamentos em relação ao andamento das atividades e da prática pedagógica da professora, conduzindo o diálogo a uma reflexão acerca do processo de alfabetização dos alunos e da prática em questão. Os momentos de discussão e os de planejamentos coletivos foram também devidamente gravados e analisados pela professora e pesquisadora. Em alguns casos, também foram feitas anotações em diário de campo.

A entrevista semiestruturada foi outro instrumento utilizado para a coleta de dados. Para Creswell (2007, p. 190), “o pesquisador conduz entrevistas face a face com os participantes [...] essas entrevistas envolvem poucas perguntas não estruturadas e geralmente abertas, que pretendem extrair visões e opiniões dos participantes”.

A entrevista semiestruturada tem como característica perguntas elaboradas de modo a gerar possibilidades de diversas respostas, de que resulta um grande volume de texto nas transcrições. De acordo com Moreira e Caleffe (2006, p. 169):

A entrevista semiestruturada representa, como o próprio nome sugere, o meio-termo entre entrevista estruturada e a entrevista não-estruturada. Geralmente se parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem.

A análise documental foi mais um dos instrumentos utilizados para a coleta. A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Essa análise abrangeu o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para se obter o maior volume possível de informações sobre a organização e estrutura pedagógica da escola. Trata-se de uma técnica valiosa para a pesquisa qualitativa, uma vez que traz contribuições significativas às informações já coletadas. A

análise dos dados, no decorrer da pesquisa, foi construída com as informações coletadas, sob a forma de um relatório minucioso: um diário de campo, registrado em caderno com folhas pautadas para o confronto entre teoria e prática.

A pesquisa educacional não pode, no entanto, “limitar-se a ser mera aplicação mecânica de instrumentos, técnicas e procedimentos”. (GAMBOA, 2007). É preciso ler as entrelinhas para entender as interferências de ordem subjetiva e psicológica que tendem a manifestar-se nos resultados. Para conseguirmos interpretar os dados, foi realizada uma leitura minuciosa do sólido embasamento teórico que serviu de aporte para chegarmos a uma conclusão.

3.3 O local da pesquisa

A escola que se configurou como o lócus da pesquisa localizava-se em um bairro da cidade de Maceió, funcionava em três turnos, com uma coordenadora por turno. Em 2009, a escola estava em processo de revisão de seu P.P.P., razão por que as informações contidas aqui são, em sua maioria, colhidas a partir de entrevistas com a coordenadora.

A investigação foi desenvolvida no turno da manhã, em que funcionavam as turmas de 1ª a 4ª série³ (ou do 2º ano ao 5º, conforme a nova nomenclatura já adotada pela escola, embora ainda não constasse em seu PPP). No total, eram 10 turmas (duas de 1ª série, duas de 2ª, três de 3ª e três de 4ª série). O número de alunos variava entre 26 e 32 crianças por sala. Em todas as turmas havia alunos com e sem deficiência, ou seja, não havia nenhuma sala composta apenas de alunos sem deficiência. O PPP indicava a existência de defasagem idade/série em todas as turmas (PPP, 2008, p. 17). Essas distorções idade/série, explica a coordenadora, “são devido aos alunos especiais e a outros alunos que chegam à escola pela primeira vez tardiamente”. (Entrevista em 10/09/2009).

As 1ªs séries tinham alunos cuja média era entre 7 e 13 anos; nas 2ªs séries, entre 7 e 11 anos; nas 3ªs, entre 9 e 17; nas 4ªs séries, entre 10 e 17 anos. No ano de 2009¹¹, a escola tinha alunos surdos nos 3ºs e 4º anos apenas. De acordo com a coordenadora, ela mesma incentivava bastante as professoras a participar dos cursos de LIBRAS ofertados pelo CAS. Essas informações cedidas pela coordenadora eram mais atualizadas que as do PPP da escola,

¹¹ No ano letivo de 2010, a escola passou por mudanças quanto à sua organização, passando a funcionar pela manhã as turmas de 2º ao 4º ano (segundo a nova nomenclatura); o 5º ano passou a funcionar à tarde.

que, de acordo com a data impressa no documento, trazia os dados do ano de 2007-2008. As informações cedidas pela coordenadora datavam do ano de 2009.

A instituição possuía, no período em que o estudo foi realizado, 50 professores, distribuídos nos três turnos. Destes, apenas três tinham o pedagógico (antigo magistério) e 47 possuíam curso superior completo, nas várias áreas do conhecimento: Biologia, Letras, Pedagogia, Estudos Sociais, Serviço Social, Educação Física, Psicologia, História. A carga horária de trabalho na escola onde ocorreu o estudo variava de 20 a 50 horas semanais. O tempo de experiência dos professores variava entre 2 a 35 anos e, dentre os 50 professores, apenas dois eram celetistas; os demais eram concursados. Muitos possuíam outros vínculos empregatícios, variando entre as redes estadual, municipal e privada.

A coordenadora do período matutino era pedagoga, formada pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) havia 12 anos, com especialização em Formação Docente também pela Universidade Federal de Alagoas. Ingressou no quadro de funcionários públicos municipais em 2005 e esteve por um ano em sala de aula. Em 2006, passou a atuar como coordenadora. Antes de ingressar no serviço público, trabalhara em uma escola privada na perspectiva da inclusão. Em relação à LIBRAS, tinha o curso básico, realizado no Centro de Atendimento ao Surdo (CAS).

A escola tinha 30 anos de fundação, contava com várias dependências: 10 salas de aula, mais uma sala de recursos para o atendimento educacional especializado (AEE), uma quadra esportiva aberta onde eram desenvolvidas as aulas de Educação Física. A escola mantinha parceria com órgãos de saúde para atendimento aos alunos e comunidade com exames oftalmológicos. Dispunha de vários recursos didáticos e tecnológicos, entre eles *data show*, computadores, CD *player* e aparelho de DVD.

Quanto ao espaço para planejamentos coletivos, estes não existiam. De acordo com relatos da professora colaboradora, os planejamentos eram elaborados individualmente pelos professores em outros espaços e compartilhado. Por exemplo: dos professores de uma mesma série, um fazia o planejamento das aulas de língua portuguesa e o outro, de matemática, então entregavam uma cópia desse planejamento um ao outro para ser trabalhado com sua turma. Mensalmente, cada professor se reunia com a coordenadora para falar sobre os planejamentos e a sua turma. As formações continuadas aconteciam apenas nos momentos em que eram ministradas pela Secretaria de Educação.

3.4 Os participantes da pesquisa

Deste estudo, participaram a professora da sala comum, a intérprete da sala (em todas as salas com alunos surdos, havia intérpretes) e a turma do 4º ano do ensino fundamental, composta por 28 alunos, sendo dois deles surdos. Na pesquisa, apenas a professora participou ativamente. A docente era pedagoga, especialista em Psicopedagogia, pós-graduação *lato sensu* concluída durante a pesquisa. Trabalhava apenas em um período e não mantinha nenhuma atividade de ensino no outro.

A professora tinha, no início da pesquisa, três anos de trabalho na escola e totalizava 12 anos de atuação na área da educação. Essa turma foi escolhida pelo fato de a professora ter-se mostrado receptiva após algumas negociações, por ter conhecimento básico na Língua Brasileira de Sinais e por identificar-se com a educação de surdos. A intenção de pesquisa foi apresentada à professora para que pudesse decidir se participaria. Após a explicação e entrega do projeto impresso, a professora solicitou prazo para leitura do projeto e análise da proposta. Passado o tempo definido pela professora (uma semana) para a tomada de decisão, ela aceitou, de livre e espontânea vontade, participar da pesquisa.

Neste trabalho, os alunos surdos são identificados pelas letras “B” e “J”, a fim de manter o sigilo quanto à identidade de ambos. Passamos agora a caracterizá-los, com base em informações cedidas pelas mães dos alunos a partir de uma entrevista não estruturada.

O aluno surdo “B” tinha 14 anos, nasceu ouvinte e, aos cinco meses, contraiu meningite; a mãe biológica ingeriu medicamentos abortivos durante a gestação, relata a mãe adotiva, que cuida de “B” desde os primeiros meses de vida. Quando levou “B” ainda bebê ao pediatra, foi constatada uma grave lesão na cabeça, “provocada provavelmente por um grande tombo”, relata a mãe. Em decorrência do tombo, da meningite e dos medicamentos abortivos, “B” ficou surdo. Foi diagnosticado pelos médicos que um lado do cérebro dele não se desenvolveu normalmente, tendo um tamanho menor que o restante. As sequelas foram além da surdez: falha na memória e insônia. Até os dez anos de idade, “B” tomava diariamente medicamento anticonvulsivo.

O aluno surdo “B” começou a frequentar uma Organização Não Governamental (ONG) que ofertava educação especial aos quatro anos de idade; anos depois, foi estudar em uma escola comum, em uma sala especial para surdos, onde aprendeu a comunicar-se por meio da LIBRAS, sendo, tempos depois, transferido para a atual escola. Sabia um pouco de LIBRAS, tinha muita dificuldade de compreensão mesmo na sua própria língua (LIBRAS),

utilizava mímica frequentemente para se comunicar com os colegas, com a intérprete e com a professora. Não frequentava o AEE. Iniciou tratamento com a fonoaudióloga em uma instituição filantrópica durante a pesquisa, decisão tomada pela família voluntariamente.

Na família, apenas um de seus irmãos sabia um pouco de LIBRAS. “B” não frequentava nenhum espaço, além da escola, que lhe possibilitasse ter contato com outros surdos. A comunicação com a família era por mímica; apenas com o irmão mantinha comunicação, em alguns momentos, por meio da LIBRAS. Não tinha autonomia para ir à escola sozinho: dependia de alguém da família para levá-lo e buscá-lo diariamente.

O outro aluno surdo, “J”, tinha 12 anos e sempre estudou em escola comum. Iniciou a vida escolar aos sete anos em uma escola da rede pública, permaneceu por alguns anos, até ser transferido para a atual escola onde a pesquisa foi desenvolvida. A causa da surdez, segundo relatos de sua mãe, foi ela ter contraído rubéola durante a gravidez. Quanto à comunicação no ambiente familiar, ninguém dominava a LIBRAS e, pois, a comunicação era por mímica. “J” não frequentava o AEE e apenas uma semana antes da entrevista feita com a mãe iniciou tratamento com a fonoaudióloga em uma ONG, apesar de a escola manter uma sala multifuncional para ofertar apoio pedagógico aos alunos no contraturno, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007). Os atendimentos ocorriam no mesmo horário das aulas dos alunos atendidos, sustentado pelo argumento da dificuldade que as mães enfrentavam para levar os alunos à escola no contraturno, decorrente da distância entre a residência e a escola, de trabalharem, ou ainda de não haver outra pessoa da família que pudesse levar a criança para o AEE.

Quanto aos surdos, também não recebiam o atendimento porque a professora da sala de recursos não dominava a LIBRAS. A escola indicava às mães que levassem os alunos surdos ao CAS para receberem o atendimento educacional especializado. É válido reforçar que existem políticas que garantem o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência com o objetivo de prover-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular. (DECRETO nº 6.571/2008).

Quanto às outras crianças da turma, grande parte delas vinha de famílias de baixa renda. A maioria morava no entorno da escola, e a idade desses alunos variava entre oito e 14 anos. Era uma turma bastante heterogênea. Crianças com um grande número de irmãos, com pais separados, que conviviam com padrastos ou madrastas. A maioria deslocava-se à escola caminhando.

3.5 Os caminhos da pesquisa

As atividades iniciais de coleta de dados “de campo” foram executadas em quatro etapas.

A primeira consistiu na sondagem para diagnóstico da escola. As visitas sistemáticas à instituição iniciaram-se em outubro de 2009, estendendo-se até novembro de 2010.

Inicialmente, as observações aconteceram apenas nos espaços coletivos da escola e em alguns momentos de conversa com a coordenação. Nesses espaços, foi observada a entrada, o momento do recreio e lanche das crianças, registrando a dinâmica escolar em diário de campo.

No segundo momento, a investigação migrou para a sala de aula, onde foram feitas, de início, apenas observações, sem as intervenções. Esse processo teve início em maio de 2010 e durou até junho do mesmo ano.

O terceiro momento foi o da consultoria colaborativa, que se iniciou em junho de 2010 e estendeu-se até o mês de novembro de 2010. Durante esse período, as observações continuaram, porém com caráter participativo.

Finalmente, a quarta etapa consistiu em uma avaliação dos resultados alcançados pelo estudo. Essa avaliação se deu a partir da análise dos dados colhidos e de entrevistas semiestruturadas e reflexivas ao término do processo investigativo com a professora.

3.6 Os materiais utilizados na coleta

Para o estudo, respeitando a natureza da pesquisa, foram utilizados diferentes materiais, a saber:

- Uma filmadora para o registro das aulas planejadas e das discussões dos textos que subsidiaram as atividades propostas aos alunos.
- Um DVD e um televisor para apresentação das filmagens.
- Um computador
- Um aparelho de celular para gravação de áudio, em formato MP4, das entrevistas reflexivas.

No momento da execução do que fora planejado, a filmagem foi um recurso importantíssimo para a posterior análise nos momentos reflexivos da prática pedagógica e replanejamento.

O televisor foi utilizado na casa da professora. Era um aparelho com a dimensão de 14 polegadas e um DVD usualmente encontrado no mercado de vendas. O uso do computador foi alternado entre um computador doméstico Pentium dual core E5300, com dois GB de memória, leitor DVD-RW, com sistema operacional Windows 2010, e um Notebook com 2 Gb de memória, USB, monitor de 8.9, com sistema operacional Windows Xp.

As entrevistas foram devidamente gravadas e posteriormente transcritas. Utilizamos, para isso, um aparelho de celular com gravador de áudio no formato MP4, com cartão de memória de 4 GB.

3.7 Procedimentos para a coleta dos dados

O procedimento de coleta de dados foi dividido em quatro etapas distintas, a seguir relacionadas:

- **Etapas 1. Planejamento preliminar**

A observação participante foi iniciada em maio de 2010. Nessa primeira etapa, o objetivo foi caracterizar a turma e a professora. A entrevista reflexiva foi um importante instrumento para a discussão de temas como: inclusão, formação, prática pedagógica e relação entre teoria e prática na sala de aula. Esse procedimento possibilitou confrontar a prática vivenciada com o discurso da professora, bem como conhecer um pouco da história de vida da professora e, assim, entender alguns elementos presentes em sua prática, objetivando, a partir da colaboração, possibilitar a superação dos principais entraves vivenciados na sala de aula dessa professora, favorecendo a reelaboração de sua prática pedagógica.

As entrevistas com a professora foram gravadas com aparelho de áudio e, em seguida, transcritas. Após algumas semanas de observação e caracterização, em um dos momentos de reflexão, perguntamos qual a maior dificuldade que enfrentava no trabalho pedagógico com a turma. De acordo com a professora, o maior entrave era a alfabetização da turma, que, segundo a entrevistada, era extremamente heterogênea. As dificuldades acentuavam-se, pois havia grupos em níveis diferentes: um grupo alfabetizado (a minoria), um grupo ainda muito longe de se alfabetizar e os surdos (com sua peculiaridade linguística), que também não eram alfabetizados.

Após esses apontamentos, foram elencadas ações que poderiam auxiliar na superação do entrave apontado, a saber: atividades coletivas (tarefas em duplas, trios, equipes) atividades com os diversos gêneros textuais (histórias em quadrinhos, contos, poemas), agrupamentos produtivos a partir dos níveis de escrita, utilização de recursos visuais nas atividades para facilitar a compreensão e aprendizagem dos dois alunos surdos, uso de jogos (boliche), histórias em DVD com tradução para LIBRAS (Turma da Mônica, de Maurício de Souza). No decorrer da discussão dos resultados, algumas atividades e recursos citados serão detalhados.

- **Etapa 2. Elementos da prática pedagógica**

Nessa etapa, foram registrados elementos da prática pedagógica da professora a partir das aulas desenvolvidas, particularmente as aulas de português. Essa etapa teve como objetivo identificar qual concepção de ensino a professora adotava, como desenvolvia suas aulas, para que tais informações servissem de subsídios nos planejamentos que seriam elaborados posteriormente. Nesse momento, não houve nenhuma interferência da pesquisadora quanto às atividades da sala.

A pesquisa foi desenvolvida durante três dias semanais, de maio de 2010 a novembro de 2010. Eventualmente, comparecíamos à escola por cinco dias semanais. Foram registradas 54 aulas, inclusos os momentos de reflexão que aconteciam enquanto a turma fazia alguma atividade encaminhada pela professora. O tempo utilizado para as reuniões de planejamento das atividades e discussões consistia em um espaço extremamente reduzido, o tempo “vago” da aula de educação física. Para efetivarmos os objetivos da pesquisa, foram realizados alguns encontros na casa da própria professora para produção, por exemplo, e discussão de alguns textos sobre a alfabetização e letramento de ouvintes e surdos, práticas inclusivas e formação docente.

- **Etapa 3. Intervenção colaborativa**

O processo de intervenção deste estudo traz elementos da pesquisa denominada “colaborativa”, mais precisamente a “consultoria colaborativa”. Para Anadón (2009, p. 124),

o conceito de pesquisa colaborativa nasce na ideia de fazer pesquisa com os docentes e não sobre os docentes. Essa ideia implica uma redefinição da relação que deve estabelecer o investigador com o professor quando o objeto de estudo interessa à prática docente.

Assim, a experiência vivenciada durante a investigação procurou o compartilhamento, junto com a professora, de saberes e fazeres, e a relação estabelecida foi de

reciprocidade e colaboração dentro das possibilidades materiais ou pessoais da pesquisadora e da professora da sala comum. Baseamo-nos na ideia de Ibiapina (2007) sobre a pesquisa-ação colaborativa, pois, para a autora, colaboração e a coprodução de conhecimento predominam no processo de formação continuada.

A investigação adotou alguns procedimentos semelhantes aos de Zanata (2004), que desenvolveu um trabalho de formação continuada baseado na colaboração entre a pesquisadora e o coletivo da escola, visando reestruturar a prática pedagógica de professores da sala comum onde havia alunos surdos inclusos, de forma que tais práticas promovessem a aprendizagem efetiva desses alunos.

Inicialmente, em nosso estudo, foi combinado com a professora e a intérprete que a dinâmica de trabalho estaria caminhando em direção à ação-reflexão-ação, a partir de discussões embasadas em material teórico que pudesse subsidiar o trabalho de alfabetização da turma em geral, incluindo-se bibliografia sobre a alfabetização de crianças surdas. As atividades desenvolvidas seriam filmadas para posterior análise reflexiva entre a pesquisadora e a professora.

A análise da prática pedagógica inicial da professora foi realizada com base na bibliografia existente sobre percursos de formação, incluindo formação inicial e continuada e prática pedagógica inclusiva. Sobre formação inicial e continuada e prática pedagógica para promoção da inclusão, recorreremos aos trabalhos dos seguintes autores: Nóvoa (2000); Pimenta e Ghedin (2002); Fátima e Oliveira (2009); Martins e Silva (2009); Martins e Pires (2009); Baldi, Ferreira e Paiva (2009), entre outros.

- **Etapa 4. Avaliação final**

Após o término da intervenção, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora, visando ao registro da avaliação de sua percepção quanto à participação na pesquisa. Dessa entrevista, alguns elementos foram elencados:

- Percepção crítica da própria prática pedagógica
- Colaboração efetiva
- Satisfação quanto aos resultados obtidos com a turma.

As etapas da pesquisa estão resumidas no quadro etapas da pesquisa¹² para melhor visualização:

¹²Este quadro foi adaptado do trabalho de Zanata (2005), de acordo com as necessidades deste estudo.

Quadro 1. Etapas da pesquisa

ETAPA	NOME	OBJETIVO	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS
1	Planejamento preliminar	Descrever o perfil da turma e da professora	Observação, entrevista e registro no diário de campo.
2	Caracterização da prática pedagógica da professora	Registrar a prática pedagógica da professora	Diário de campo e filmagens
3	Intervenção colaborativa	Oportunizar a professora um momento de reflexão e formação no momento do planejamento das aulas.	Registro no diário de campo, filmagens e gravações de áudio dos momentos de planejamento e da análise crítica destes.
4	Avaliação final	Avaliar os resultados alcançados ao final da pesquisa.	Entrevista filmada com roteiro.

3.8 Procedimentos de análise

A análise se deu basicamente a partir do resgate de alguns episódios registrados no diário de campo no início, ao longo e ao final da pesquisa, além da análise de algumas atividades gravadas em vídeo-filmagem, de trechos das discussões e das entrevistas realizadas com a professora. A partir dessa síntese, foi realizada uma análise para avaliar as mudanças que se efetivaram na prática pedagógica da professora ao longo do processo de pesquisa, bem como o processo reflexivo da professora sobre sua prática pedagógica.

O diário de campo foi consultado em diversos momentos da escrita, com o objetivo de identificar as mudanças na prática pedagógica da professora e de acompanhar, a partir da reformulação de algumas atividades desenvolvidas em sala, o avanço na aprendizagem dos alunos surdos e da turma como um todo, percebidas pela própria professora. Finalmente, analisamos trechos do relato final da professora quanto a sua participação efetiva na pesquisa. Para a discussão e análise dos dados, foram elencadas algumas categorias a partir das unidades de significados extraídas do *corpus do trabalho* (MOREIRA; CALEFFE 2006; CRESWELL, 2007) e que foram identificadas na fala da professora durante as entrevistas e

discussões. Essas falas foram gravadas e transcritas para facilitar a identificação das categorias. De acordo com Moreira e Caleffe (2006, p. 189),

nesse estágio da análise, o pesquisador está em posição de considerar as unidades gerais de significado, que são os termos amplos e questões que aparecem frequentemente nas entrevistas. As unidades gerais de significados referem-se à extensão das respostas dadas pelo entrevistado e estão diretamente relacionadas aos objetivos gerais da pesquisa.

É importante mencionar que essas unidades não são predefinidas pelo pesquisador; elas surgem dos dados. Na apresentação dos resultados da pesquisa, optamos pelo estilo da narração reflexiva, que, de acordo com Ibiapina (2007), “introduz no texto acadêmico a reflexividade”. Nessa perspectiva, o autor deixa claro de onde e para quem escreve, e a descrição ou a análise são as mais fiéis possíveis ao contexto onde o estudo foi realizado.

4 A COLABORAÇÃO COMO MEDIADORA NO PROCESSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Este capítulo contém a análise e a discussão dos dados. A apresentação dos resultados foi organizada em duas partes para melhor análise. No primeiro momento, é feita uma descrição geral do diário de campo. O relato também contém alguns dos episódios registrados em vídeo-filmagem, alguns dos momentos de discussão acerca das estratégias para facilitar a aprendizagem dos alunos e a discussão de alguns textos para reflexão sobre a prática pedagógica da professora. Essa parte teve como objetivo apresentar os resultados sobre as mudanças observadas na prática pedagógica da professora durante a pesquisa. São descritas as estratégias utilizadas com os alunos surdos e com a turma em geral, antes das intervenções e no processo de pesquisa. A apresentação dessa primeira parte foi organizada em categorias, elencadas a partir das unidades de significado, como mencionado. (MOREIRA; CALEFFE 2006; CRESWELL, 2007).

Na segunda parte, apresentamos a avaliação da professora quanto à sua participação na pesquisa e a reflexão acerca de sua prática pedagógica.

4.1 As mudanças observadas na prática pedagógica de uma professora no processo da consultoria colaborativa: reflexão e o *habitus* profissional

Neste item, são apresentados alguns episódios para ilustrar o processo de mudança na prática pedagógica da professora a partir da consultoria colaborativa, como também alguns componentes do *habitus* profissional. Para melhor sistematização dos dados, foram elencadas categorias (heterogeneidade e o processo de ensino-aprendizagem, concepção ensino-aprendizagem e alfabetização, reflexão sobre a prática pedagógica, percepção do processo de aprendizagem dos alunos) que expressam alguns temas recorrentes durante a pesquisa e que exemplificam o processo inicial de reflexão empreendido ao longo do estudo pela professora.

Inicialmente, pareceu importante deixar registrada a concepção de inclusão da professora, tendo em vista que isso influenciou diretamente sua prática pedagógica com alunos surdos e o seu *habitus* profissional. Em um dos nossos encontros (24/05/2010), a professora, quando interrogada sobre o que pensava acerca da inclusão no Brasil, respondeu que a inclusão era “um faz de conta”, pois o sistema não oferecia condições para que de fato os indivíduos fossem incluídos. Sugeriu também que deveria haver recursos para trabalhar

com os alunos surdos adequadamente (Diário de campo 24/05/2010). Vejamos alguns outros elementos iniciais da concepção de inclusão educacional da professora:

Adaptar a realidade da escola à necessidade do aluno que precisa de uma atenção especial. Inclusão [...] Ela não é só trazer o aluno para a sala de aula com a professora, com os alunos ouvintes, a intérprete e deixar rolar. Precisa de um trabalho mais intenso, mais específico, na sala de apoio, pra que o aluno tenha no turno contrário ao que ele estuda um reforço escolar, porque a grande parte da nossa educação está baseada na dicção! A gente fala e escreve. Não é uma regra, não é porque o surdo não fala que não é capaz de aprender! Não é isso! Só que a nossa língua é muito [...] oral e os nossos recursos para trabalhar também são muito orais (Diário de campo, 24/05/2010).

Pesquisa realizada por Vieira e Martins (2009) em escolas comuns do Rio Grande do Norte, com professores de alunos surdos inclusos e professores de salas de apoio pedagógico e especial, revelou que as professoras acreditavam ser importante a inclusão desses alunos na sala regular, porém alguns entraves se apresentavam, como a formação inadequada de professores e o pouco apoio das instâncias governamentais. Esses resultados vão ao encontro das dificuldades sentidas pela professora do nosso estudo, quando esta denuncia o pouco apoio institucional para a inclusão do aluno surdo nas escolas regulares, como revela o trecho da entrevista a seguir:

A secretaria (de Educação) deveria apertar mais, toda escola tem que se preparar para receber: merendeiro, porteiro, da secretaria a pessoa que vai tomar conta da coordenação, da coordenação pedagógica, diretora. Até que a coordenadora daqui da manhã tem uma noção. Então assim, não é só aquele grupo que vai trabalhar com aquele aluno, porque aquilo ali amarra e exclui do mesmo jeito, porque o que adianta ele estar dentro da escola, mais aí aconteceu um problema na hora do intervalo, o professor dele não está perto, o intérprete não está perto, quem é que vai dizer ali como é que ele deve prosseguir ou resolver o problema dele, as pessoas que estão tomando conta dele na hora do intervalo não sabem nem o nome dele. É o “mudinho, doentinho” então assim a escola toda tem que se preparar para e a inclusão de hoje (Diário de campo, 24/05/2010).

A professora incorpora à sua fala os preceitos da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007)”, à medida que reconhece a necessidade de a escola adaptar-se ao aluno. A professora percebia que incluir o aluno surdo vai muito além de integrá-lo em uma sala regular e garantir a presença do intérprete da Língua de Sinais. Ela também entendia a importância que o Atendimento Educacional Especializado

(AEE) no contraturno tinha para os alunos com alguma dificuldade na aprendizagem, linguagem ou em qualquer outra especificidade do processo de aprendizagem.

Na fala da professora, o AEE era concebido com um “reforço escolar”, porém, de acordo com o Decreto nº 6.571, de 2008: “[...] Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. Ou seja: é apoio educacional institucionalizado (AEE) à criança com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculada na rede pública de ensino regular.

O AEE não tem caráter de reforço escolar. É um complemento ou suplemento curricular importante para o pleno desenvolvimento educacional da criança com deficiência. No caso específico do surdo, o AEE tem a importante função do ensino do português na modalidade escrita como segunda língua, complementando as atividades de língua portuguesa desenvolvidas em sala de aula. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

No centro das discussões da educação de surdos no Brasil (QUADROS, 1997; PERLIN, 2005; BUENO; KARNOPP, 2005; LACERDA, 2009), seja no nível de ensino fundamental ou do AEE, está o ensino da língua portuguesa. Quanto às aulas de português desenvolvidas em sala de aula, a professora afirmou:

Essa questão, inclusão é muito difícil, porque na prática [...] Na minha concepção, eu acredito que o aluno deveria vir pra escola normal, regular, mas deveria na hora da aula de língua portuguesa, ele ficar especificamente com o professor na sala de recurso e não tentar incluir porque na prática é totalmente diferente, ele precisa aprender a ler o idioma, a escrever o idioma para poder começar a ter contato maior com a questão até do livro didático porque não adianta eu chegar na aula de português e trabalhar fonema! O que o surdo vai aprender de fonema?! Se o fonema é o som propriamente dito, como é que eu ensino sílaba tônica? Entendeu? Não é só a questão de recurso não! A língua também atrapalha muito (entrevista, 24/05/2010).

A professora demonstrava ainda sua dificuldade em desenvolver atividades de língua portuguesa por considerar a língua extremamente oral e os recursos disponíveis bastante orais, no entanto lembramos que, de acordo com a Lei 5.626/05:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005).

São garantidas legalmente todas as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho com alunos surdos em escolas comuns, porém percebe-se que nem todas as condições que constam no documento se aplicam concretamente no contexto. Por exemplo, as atividades desenvolvidas em sala de aula ainda eram de caráter monolíngüístico e com utilização de recursos visuais escassos; a principal referência de material impresso ilustrado eram os livros didáticos. Isso se revela no trecho abaixo:

A professora expôs as dificuldades de gestão da escola, impedindo o bom andamento do processo de ensino e impossibilitando o uso de alguns recursos para facilitar a aprendizagem dos alunos, especialmente dos alunos surdos (Diário de campo, 19/05/2010).

O uso quase exclusivo dos livros didáticos prejudicava o acesso à informação para os alunos surdos, quando uma atividade como, por exemplo, de oralidade ou até mesmo de gramática era trabalhada na classe sem nenhuma adaptação para os surdos. Atividades dessa natureza não faziam sentido para eles.

A formação continuada (incluem-se as formações das secretarias de educação, cursos particulares que têm como objetivo central o conhecimento básico da LIBRAS, da cultura surda e do uso de recursos visuais no trabalho com alunos surdos) para o trabalho com alunos surdos em sala comum, se conduzida apenas do ponto de vista linguístico, ou seja, fundamentada no conhecimento básico da Língua de Sinais e cultura surda, não é suficiente para o desenvolvimento do trabalho educativo dentro da sala de aula, que apresenta os mais diversos conflitos cotidianamente. No caso das turmas com alunos surdos, o professor vivencia um grande dilema: desenvolver os conteúdos específicos de língua portuguesa para “duas classes” de alunos, os que se comunicam de forma oral auditiva e outros de forma gesto-visual e que muitas vezes não dominam nem a sua língua natural.

Entendemos que a própria organização escolar não contribuía para que o ensino do português para esses alunos fosse desenvolvido a partir de metodologias diferenciadas, como o ensino de L2. A dificuldade em desenvolver as atividades de língua portuguesa agravava-se por dois motivos centrais: a dificuldade dos alunos surdos com aquisição da primeira língua (L1), a LIBRAS, e o ensino do português unificado, ou seja, ensinado aos surdos da mesma forma que para os ouvintes. De fato, o ensino do português era tão marcado pelo oral quanto a essência da própria língua.

Para a professora, mesmo buscando conhecimento na Língua Brasileira de Sinais, tornava-se difícil o ensino do português como segunda língua para os alunos surdos. A inclusão requer do professor uma formação sólida e, no caso específico do surdo, essa

formação deve conter aspectos específicos, tais como: o conhecimento de uma língua diferenciada (LIBRAS), de uma cultura própria e de metodologias diferenciadas para o ensino dos conteúdos escolares para essas turmas. (LACERDA, 2009).

Foi perguntado à professora sobre a sua formação profissional e se acreditava estar preparada para incluir o aluno surdo. Ela relatou:

Eu não me sinto preparada pra incluir. Mas se for analisar [...] Se eu for partir do princípio dos meus colegas de trabalho [...] Aí eu estou preparada, Porque eu fui lá, busquei, fui procurar saber como me comunicar com esse aluno. [...] Agora se eu olhar pra mim eu acho que não! Eu poderia fazer muito mais. Sinto que esse muito mais que eu poderia fazer tem muito a ver com o meu querer estar aqui (Entrevista, 24/05/2010).

A fala da professora deixava transparecer um conflito vivenciado – inicialmente, falava em não se sentir preparada para receber alunos surdos e incluí-los, mas, ao mesmo tempo, percebia-se com mais iniciativas e condições do que os demais colegas de trabalho. Em seus relatos, ficou claro que os processos de formação vivenciados por ela ajudaram-na no desenvolvimento de sua prática pedagógica, mesmo que ainda insuficientes para oferecer-lhe um estado confortável no desenvolvimento de sua profissão. Entendemos que esse “conforto” não é alcançado apenas por meio de formação continuada; outros fatores de ordem psicossocial também estão envolvidos.

A fala a seguir transcrita faz parte da resposta da professora quando lhe perguntamos se participava de formações além das ofertadas pela Secretaria de Educação:

Não. Porque eu não gosto da educação. Estou aqui se Deus quiser de passagem. Eu estou fazendo especialização para sair da sala de aula (Entrevista, 24/05/2010).

Apesar de a professora negar participar de formações além das oferecidas pelo município, ela estava cursando pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia. Ao longo da apresentação dos dados, veremos as mudanças explícitas na sua prática pedagógica e nas suas percepções em relação à profissão docente.

Em um momento inicial, a professora relatava estar muito entristecida com a profissão. Talvez esses sentimentos de desprazer com a profissão seja parte de uma fase da própria carreira docente caracterizada por Huberman (2000) como “estado de sobrevivência”. Nessa fase, o professor depara com o real e rompe com todas as idealizações iniciais; sente-se desmotivado, porém continua a desenvolver suas atividades por acreditar que já investira um tempo significativo na carreira e pela possibilidade de, com ela, prover suas demandas financeiras.

A professora, mesmo declarando inicialmente não gostar da profissão, destacava seu interesse em buscar formação que auxiliasse no desenvolvimento de suas atividades a fim de ausentar-se do trabalho em sala de aula. Mesmo sendo naquele momento uma profissão indesejada, a professora cumpria todos os protocolos escolares, como pontualidade, assiduidade, desenvolvimento dos conteúdos pré-definidos pelas diretrizes, além de manter a organização das aulas e dos materiais utilizados. Esse cumprimento das prescrições da profissão docente foi constatado por meio das muitas horas de observação e mesmo durante as intervenções; fatos registrados ao longo de todo o diário de campo. Esses gestos e essa experiência pareciam já estar incorporados ao *habitus* da professora, pois, de acordo com Tardif (2002), a experiência de trabalho é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber de trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reintegração daquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. Em conversas informais, falando sobre as expectativas enquanto profissional da educação, registramos:

A professora diz sentir-se muito angustiada por não poder ajudar a todos e que já está conformada. Pensa que será professora até aposentar-se (Diário de campo, 25/05/2010).

A presença do aluno surdo em sala de aula regular gerava, na professora, um grande conflito interno e uma sensação de incompetência profissional, revelada por meio de sentimentos de rejeição, angústia e desprazer com a profissão. Em alguns casos, é possível que esses sentimentos levem à reflexão sobre sua ação pedagógica, acionando outras estratégias educacionais que lhe permitam uma superação e uma adequação à nova situação educativa. (OLIVEIRA, 2009).

4.1.1 Heterogeneidade e processo de ensino-aprendizagem

No primeiro encontro, ainda na fase de observação, quando indagada sobre a maior dificuldade que enfrentava na sala de aula, a professora relatou que a **alfabetização** seria o maior entrave, pois acreditava ter uma turma extremamente **heterogênea**. Para a professora, havia quatro grupos de alunos: “os que sabiam ler”, “os que não sabiam ler” e “os surdos”, além dos “alunos com problemas de comportamento”. Abaixo, trazemos a transcrição da fala da professora relatando sua dificuldade com a turma:

Olhe, na realidade da escola pública a gente enfrenta várias dificuldades, uma delas é a questão da mistura de alunos. Eu estou esse ano com uma sala super-heterogênea: eu tenho aluno com deficiência mental¹³, eu tenho aluno com deficiência auditiva, estou com aluno que não sabe ler e escrever na terceira série estou com aluno que lê e escreve muito rápido, tenho aluno com problema de comportamento e concentração. Então assim [...] no momento eu estou sentindo muita dificuldade para trabalhar com todo esse grupo e conseguir dar atenção ao máximo a cada um deles. Está sendo praticamente impossível! Especialmente ao surdo que precisa de atenção focada pra ele. (Entrevista, 24/05/2010).

A partir do relato da professora, percebemos que a diversidade presente em sua sala tinha-se tornado, na sua visão, um obstáculo para a sua prática pedagógica cotidiana e para a alfabetização da turma. A professora dizia reconhecer as singularidades de cada aluno e a necessidade de acompanhá-los individualmente no processo de aprendizagem, porém sentia dificuldade no desenvolvimento de suas atribuições.

Abaixo, apresentamos uma fala em que a professora discorre sobre a sua dificuldade em trabalhar com sua turma:

Quando é uma turma mais homogênea, mesmo que não seja 100%, mas quando ela é mais ou menos, você dá uma atividade para eles e depois senta com aqueles alunos [referindo-se aos surdos] e o intérprete e consegue trabalhar com aqueles dois ali ou três ou cinco quantos forem. Mas quando você tá trabalhando com uma turma como que eu estou, para sentar com o surdo, a escola cai, a sala cai na sua cabeça! Fica complicado, meu problema maior é essa heterogeneidade da turma [sorrisos]. (Entrevista, 24/05/2010).

De acordo com Pires (2009, p. 26), “[...] a instituição escolar, muitas vezes, esquecendo seu caráter democrático, mostra-se mais simpática a práticas não diferenciadoras e a tratamentos padronizados que privilegiam a homogeneização”. Não defendemos uma didática especial; ao contrário, acreditamos ser necessária uma flexibilização do ensino geral e comum às necessidades e especificidades dos alunos de acordo com o que recomendam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e o Decreto de nº 7.611/2011: “[...] asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais” (Art. 1, inciso IV). Acreditamos ser necessário à professora refletir

¹³Em 1995, o Simpósio INTELLECTUAL DISABILITY: PROGRAMS POLICIES, AND PLANNING FOR THE FUTURE, da Organização das Nações Unidas - ONU, altera a expressão “deficiência mental” para “deficiência intelectual”, procurando diferenciar mais claramente deficiência mental de doença mental (quadros psiquiátricos não necessariamente associados a déficit intelectual). (fonte: <http://pt.scribd.com>). Adotamos, no trabalho, a expressão “deficiência intelectual”. Quanto aos alunos com deficiência intelectual a que a professora se referiu, não havia diagnóstico ou avaliação de um profissional especializado sobre tal condição, mas apenas a suspeita da professora e da intérprete, decorrente do comportamento e desenvolvimento do aluno nas atividades de sala de aula, além de haver, na família de uma das alunas, histórico de deficiência intelectual comprovada.

sobre as questões de heterogeneidade e sobre como as diferenças e a diversidade de uma turma como a dela podem contribuir positivamente para o processo de aprendizagem e para atitudes mais inclusivas. Para Magalhães e Cardoso (2011, p. 22),

a inclusão pode beneficiar não somente alunos que apresentam algum tipo de deficiência, mas alunos que não são “enquadrados” como deficientes, mas sofrem os efeitos de um processo de ensino aprendizagem que ocasionam seu fracasso escolar, por exemplo.

Assim, foi possível constatar que não apenas os alunos com deficiência se beneficiaram do processo de pesquisa e de todas as ações resultantes de sua inserção na sala regular. Os alunos sem deficiência e que apresentavam outras dificuldades também obtiveram avanços em sua aprendizagem, percebida pela própria professora e relatada em outra categoria de análise. Portanto, o processo de aprendizagem é marcado pela interação entre os pares de diferentes níveis, como pensava Piaget, para quem a interação social entre pares de quase mesmo nível, “pares próximos (*near-peers*)”, seria o arranjo ideal em que as oportunidades podem emergir. A noção de “quase do mesmo nível” abrange o estado do conhecimento do par. Para Piaget, há a necessidade de haver algum desequilíbrio no estado do conhecimento para que um parceiro que possua um nível de entendimento menos maduro do que outro parceiro possa atingir um nível mais desenvolvido do conhecimento. Conforme pondera Gauvain (2001, p. 26): “Esta diferença de conhecimento pode então ser usada para 'puxar' o parceiro com um menor nível de conhecimento para um nível mais maduro do modo de conhecer, ou equilibrado.”

Reconhecer a diversidade é admitir que as crianças passam por fases em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional ou social e, portanto, aprendem de forma diferente e em diferentes tempos. Adaptar-se a essas situações não é, todavia, tarefa fácil para a escola ou para o professor, que, para conseguir desenvolver suas atividades pedagógicas de forma coerente, alcançando os objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem, sentirá a necessidade de formação e autoformação continuadas. Quanto à escola, deverá articular-se de forma que consiga responder às demandas educacionais, uma das quais é a própria heterogeneidade de sua clientela, os alunos.

Assim, a heterogeneidade é concebida como elemento fundamental da diversidade, que valoriza as diferenças apregoando o respeito a todos e vendo, nesta, grande potencial de aprendizagem por meio da interação entre os pares. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Nos relatos da professora, fica visível que, para ela, a heterogeneidade da turma emperrava o processo de aprendizagem. Ao término da pesquisa, destacou:

Gostaria que eles ainda melhorassem, mas acho que consegui nivelar um pouco mais essa turma, porque estava muito bagunçada. Estava muita mistura e aí os alunos pra mim foi satisfação total, porque eles avançaram muito (Entrevista, 23/11/2010).

Mesmo havendo a pesquisa, a partir da colaboração, provocado algumas mudanças na prática pedagógica da professora e em relação às suas percepções sobre a profissão docente, como veremos mais adiante, parece-nos que a concepção da heterogeneidade como entrave ainda permaneceu. Aquela concepção da heterogeneidade estava, portanto, estruturada em seu *habitus* profissional, de forma que a intervenção colaborativa não foi suficiente para provocar a mudança de concepção desse aspecto, mesmo que tenha provocado uma reflexão inicial.

A reflexão situa-se entre a forma de agir e a identidade do profissional. O professor, para tornar-se de fato um profissional reflexivo, precisa refletir sobre a própria prática para criar modelos e exercer sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação. Nada disso é adquirido automaticamente ou pelo fato de o professor ter passado por êxitos e fracassos. De acordo com Perrenoud (2002, p.17), “[...] todos refletimos para agir, durante e depois da ação, sem que essa reflexão gere aprendizagem de forma automática. Repetimos os mesmo erros, evidenciamos a mesma cegueira, porque nos faltam lucidez, coragem e método”.

Assim, um profissional só pode ser formado por meio de uma prática reflexiva a partir do paradoxo “Aprender fazendo a fazer o que não sabe se sabe fazer” (PERRENOUD, 2002, p. 85). De um profissional reflexivo se requer, acima de tudo, que seja capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais aprofundados a partir de suas aquisições e de sua experiência.

Entendemos que o tornar-se um profissional reflexivo é um processo, contínuo e sistemático, que, portanto, não ocorre rapidamente em um curto espaço de tempo (como, por exemplo, numa pesquisa como a nossa), mas poderá ser o início de um estado de reflexão permanente e profundo para a professora que vivenciou o estudo.

4.1.2 *Concepção de ensino-aprendizagem e alfabetização*

Para conseguir obter um panorama sobre a concepção da professora sobre o processo de ensino e aprendizagem em relação à alfabetização, em um dos encontros (dia 25 de maio

de 2010), conversando sobre qual metodologia ou concepção de alfabetização era adotada naquela turma, a intérprete que esteve presente antecipou-se e relatou que o método de alfabetização utilizado era o método fônico¹⁴. A professora acrescentou que, se usasse o “construtivismo” (entendido como método), o tempo de alfabetização se prolongaria, em face da dinâmica do próprio “método”. A fala transcrita a seguir revela esse elemento de discussão:

Infelizmente a nossa educação ela é... Pra perspectiva construtivista, tenta trabalhar de uma forma mais lúdica e tal... Mas quando você vai colocar na prática não adianta eu trabalhar com tanto construtivismo, com tanta metodologia bonita, tanta coisa bonita, fazer tanta firula e na hora de fazer uma avaliação, a criança vai ser avaliada... Por exemplo, vai fazer a prova Brasil¹⁵ (Entrevista, 24/05/2010).

A professora habitualmente seguia um conjunto de rituais com a esperança de que, lá no fim, os meninos demonstrem ter apreendido os conteúdos escolares trabalhados durante o ano letivo. Percebemos que havia um equívoco na forma como a perspectiva construtivista de educação era concebida (como método de alfabetização). Nos encontros posteriores, conseguimos discutir com a professora essa questão a partir de um texto (WEISZ, 2002) sobre a teoria empirista e a perspectiva construtivista de educação, esclarecendo assim o que era o construtivismo.

Especificamente, o construtivismo idealizado por Piaget (1896-1980) diz respeito a uma teoria cognitivista que tem a concepção de aprendizagem divergente da teoria empirista defendida por filósofos, a exemplo de Jonh Lock (1632-1704). (WEISZ, 2002). Essa teoria discute como se desenvolvem as estruturas do raciocínio lógico das crianças e o seu julgamento crítico. Além disso, procura explicar como a criança passa de um período de egocentrismo completo a um equilíbrio com o mundo exterior, alcançado por meio de gradual descentração. (CUNHA, 1973). O construtivismo piagetiano, diferentemente do concebido pela professora como “método construtivista”, não prescreve uma receita do “ensinar”, mas explica como se dá o processo cognitivo do *aprender* da infância até a adolescência.

Piaget não descreve uma teoria educativa, mas, sim, psicológica e epistemológica (CARRETERO, 1997). Portanto, as implicações educacionais que podem derivar da teoria

¹⁴No método fônico, a alfabetização se dá através da associação entre símbolo e som. Para que a criança se torne capaz de decifrar milhares de palavras, ela aprende a reconhecer o som de cada letra. De outra forma, ela teria que memorizar visualmente todo o léxico, algo ineficiente do ponto de vista dos defensores do método fônico. O método parte da regra para a exceção. (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2008).

¹⁵A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (www.mec.gov.br).

piagetiana não são tão óbvias quanto possam parecer inicialmente, ou seja, as pesquisas de Piaget não investigaram como se comportam as crianças em situação de aprendizagem escolar, mas como vão evoluindo seus esquemas e seus conhecimentos ao longo de diferentes idades.

O indivíduo constrói seu conhecimento à medida que interatua com a realidade, e essa construção acontece mediante vários processos, entre os quais se destacam os de *assimilação* e de *acomodação*. (CARRETERO, 1997). Foi nesse sentido que caminhamos na conversa com a professora a partir do texto escolhido: “desenvolvimento e aprendizagem” (WEISZ, 2002¹⁶).

Após as discussões sobre o construtivismo, no encontro do dia 09 de junho de 2010 a professora falava sobre a realidade da educação no município de Maceió, comentava sobre o caráter tradicional dos conteúdos que deveriam ser ensinados na escola e que eram requeridos na Provinha Brasil¹⁷, razão por que não poderiam deixar de ser apresentados aos alunos. De uma maneira mais específica, a professora relatou:

A prova Brasil nada mais é que uma prova como um concurso! Pra avaliar a aprendizagem daquele aluno, então se a prova é o que aprova ou reprova, o que adianta você dar uma aula tão bonita? Porque a pergunta é tradicional! A marcação é tradicional! O pensamento do aluno é vetado, porque ele tá ali com as questões pra marcar o “X”, qual é a possibilidade pra ele tá pensando? Não é isso? Depois que ele sai da prova Brasil na quarta série, ele faz novamente essa prova Brasil na sexta e na oitava (Entrevista, 24/05/2010).

A professora lamentou a organização dos mecanismos de avaliação criados pelo governo para dispensar recursos à escola pública, a exemplo da Provinha Brasil.

Possivelmente, a avaliação estabelecida pelo governo é usada como justificativa para uma prática pouco dinâmica e muitas vezes inadequada para o contexto atual. Parece-nos que, mesmo os mecanismos governamentais de avaliação sendo tradicionais, não impedem que o professor busque formas diversas de desenvolver o currículo exigido, com o objetivo de alcançar toda a turma na construção dos conceitos escolares “cobrados” nas provas aplicadas pelas instâncias governamentais. O uso de uma educação construtivista não impede que as crianças possam obter bons resultados nas avaliações institucionalizadas. Percebemos, na verdade, um equívoco quanto à concepção construtivista de ensino. (HOFFMANN, 1995).

¹⁶ WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

¹⁷ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. (MEC).

Esse equívoco foi percebido em um dos encontros, durante uma entrevista (24/05/2010), como mencionado, porém conseguimos esclarecer algumas questões referentes ao construtivismo. Anteriormente a esse episódio, já estávamos acompanhando a professora em suas atividades pedagógicas cotidianas, sem, contudo, intervir no primeiro momento da pesquisa porque visávamos identificar sua concepção de ensino-aprendizagem. Abaixo, recorreremos a um episódio ocorrido no mês de maio para caracterizarmos a prática pedagógica cotidiana da professora antes das intervenções.

Aula dia 18 de maio de 2010

Nesse dia, quando a professora chegou à sala de aula, os alunos já organizavam as mesas e cadeiras, enfileirando-as. Sentaram-se nos seus respectivos lugares (os alfabetizados de um lado da sala, os não alfabetizados do outro lado). A professora iniciou o dia de atividades escolares com uma oração.

A intérprete de LIBRAS também já estava na sala e interpretava o que a professora falava para os alunos surdos.

Na aula em si, a professora deu instrução para que todos pegassem o caderno de português, foi ao quadro negro, escreveu algumas palavras, explicou o que era encontro consonantal, como são separadas as palavras e que algumas palavras são escritas com “Ç”, outras com “SS”.

A maioria dos alunos olhavam atentos, outros conversavam paralelamente. A professora perguntou aos alunos como separaria algumas palavras que escrevera no quadro. Os alunos responderam quase em uníssono. Alguns respondiam demonstrando certeza nas respostas; outros apenas repetiam o que os colegas falavam. Os alunos surdos permaneciam sentados apenas olhando para a intérprete, que transmitia as informações em língua de sinais.

A professora foi separando as palavras de acordo com o que a turma falava. Após ter explicado e exemplificado a separação silábica, os encontros consonantais das palavras e o uso do “Ç” e “SS”, escreveu no quadro negro uma atividade de fixação (ver anexo 2). Todos os alunos copiaram. Essa atividade durou o primeiro tempo da aula, que compreendia o início (às 07h30min) ao toque para a merenda e recreio (às 9h30min) das crianças. (Diário de campo)

Nesse exemplo de rotina e atividade, percebemos que, de fato, o ensino de português para os alunos surdos ocorria da mesma forma que para os ouvintes. O ensino de português não era ministrado como segunda língua, ou seja, a metodologia de ensino era a mesma para toda a turma. Nem mesmo no contraturno os alunos surdos tinham um professor para o ensino do português como segunda língua, de acordo com informações repassadas pela professora. Os alunos não frequentavam o AEE ou qualquer instituição que oferecesse apoio pedagógico

para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua e aquisição da LIBRAS (informações cedidas pelas mães dos alunos surdos).

O ensino de segunda língua para crianças surdas, como já mencionamos, deveria ser desenvolvido no contraturno no AEE, na escola comum. Todos os dias os alunos surdos deveriam ter, no AEE, atividades para a aquisição da LIBRAS e do português, sendo a aquisição da LIBRAS preferencialmente com professores surdos, e a do português com professores de língua portuguesa. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006; DECRETO 5.626/05).

Essa questão é bastante complexa, pois envolve também a formação desse professor que deveria atuar no AEE com as atividades de aprendizagem da língua portuguesa, pois, a nosso ver, esse professor precisaria ser bilíngue (português/LIBRAS) para conseguir lidar satisfatoriamente com as questões comunicativas para desenvolvimento do atendimento educacional especializado. Para se viabilizar o ensino do português como segunda língua dentro das escolas comuns, é imprescindível uma equipe multidisciplinar no desenvolvimento das atividades pedagógicas cotidianas: o professor da sala comum, um professor surdo preferencialmente, um professor de língua portuguesa, entre outros profissionais que trabalhariam outras questões, mas não apenas com os alunos surdos; também com toda a turma.

Na sala em questão, o ensino do português pautava-se na cópia ou memorização, e os alunos surdos não participavam de nenhuma atividade extraclasse para aquisição de nenhuma das duas línguas (LIBRAS ou Português). Enquanto os alunos copiavam, a professora organizava seu material, depois passava em cada carteira corrigindo a atividade, inclusive nas dos dois alunos surdos, onde ela mesma, em Língua de Sinais (ou mesmo o português sinalizado), explicava a atividade mais de perto, auxiliando-os a responder a atividade.

Mesmo sendo o português ministrado de forma homogênea para toda a turma, a professora, em alguns momentos, apresentava, para os alunos surdos, atividades fotocopiadas diferenciadas, especialmente quando o conteúdo do livro didático era, em sua visão, pouco acessível aos alunos surdos de acordo com o nível de aquisição de ambos. Essas atividades eram basicamente a escrita dos nomes de gravuras variadas, caça-palavras, separação silábica.

Essa era uma das rotinas da prática cotidiana da professora no início da pesquisa. Os alunos surdos copiavam o que estava na lousa, ou melhor: mais especificamente, um deles sempre copiava tudo o que era registrado no quadro, ao passo que o outro aluno surdo mantinha certa resistência à cópia e nem sempre copiava tudo o que era escrito no quadro pela professora.

Como podemos observar na descrição da aula do dia 18 de maio, a professora costumava dividir a turma em dois grupos: os alfabetizados e os não alfabetizados (os dois alunos surdos estavam nesse grupo). O primeiro grupo alojava-se do lado direito da sala e o segundo, do lado esquerdo, para que assim a professora pudesse trabalhar com algumas atividades diferenciadas para cada grupo.

Falando sobre as teorias de ensino-aprendizagem, a professora disse que não seguia uma teoria e que utilizava um pouco de tudo, que o importante seria que o aluno aprendesse. Ao olharmos mais de perto, parecia que a prática pedagógica da professora tinha alguns elementos do empirismo¹⁸. Para Weisz (2002, p. 55),

a teoria empirista, historicamente é a que mais vem impregnando as representações sobre o que é ensinar, quem é o aluno, como ele aprende e o que e como se deve ensinar se expressa em um modelo de aprendizagem conhecido como de “estímulo-resposta”.

A aprendizagem por meio do estímulo-resposta fica expressa em uma das atividades de “reforço” realizada pela professora com os alunos não alfabetizados, baseada na memorização por repetição:

A professora entrega uma folha com todas as famílias silábicas para os alunos e começa a repetir com eles: “B” com “A”, “BA”, “B” com “E”, “BE”, “B” com “I”, “BI”. Todas as famílias silábicas, a partir da repetição oral para memorização. Pede para que eles treinem em casa, despedindo-se encerra o reforço (Diário de campo, 18/05/2010).

A partir desse episódio, percebemos alguns elementos importantes na prática pedagógica da professora, os quais sinalizam para a sua concepção de ensino. Portanto, ao analisarmos a prática pedagógica de qualquer professor, vemos que, por trás das suas ações, há sempre uma concepção de ensino que o orienta, ainda que este não tenha consciência dela.

Como se pode ver, a metodologia utilizada era baseada nas cartilhas e o objetivo era o treino das sílabas como transcrição da fala. De acordo com Weisz (2002), a abordagem empirista vê a língua como pura fonologia e tem implícita a concepção de que o aluno acumula todas as informações passadas pelo professor. A autora declara também que:

Nessa concepção [empirista] o aprendiz é alguém que vai juntando informações. Ele aprende o ba, be, bi, bo, bu, mais o ma, me, mi, mo, mu, e supõe-se que em algum momento, ao longo desse processo, tenha uma

¹⁸ A doutrina do empirismo foi definida explicitamente pela primeira vez pelo filósofo inglês John Locke no século XVII. Locke argumentou que a mente seria, originalmente, um “quadro em branco” (*tabula rasa*), sobre o qual seria gravado o conhecimento, cuja base é a sensação. Todo o processo do conhecer, do saber e do agir é aprendido pela experiência, pela tentativa e erro. (WEISZ, 2002).

espécie “estalo” e comece a perceber o que é o ma, o me, o mi, o mo, e o mu têm em comum. Na verdade, o modelo supõe apenas a acumulação (WEISZ, 2002, p. 57).

Em muitos momentos, esse era o modelo de ensino utilizado pela professora em aulas que eram repletas de atividades, que visavam ao acúmulo de informação, pouco contextualizadas. O empirismo propõe uma teoria do conhecimento que parte de dados singulares e, pela indução, atinge-se uma ideia geral. Para os empiristas, a fonte primordial do conhecimento é a experiência externa, que é o contato do sujeito com o objeto de conhecimento. (CHIZZOTTI, 2006).

Observando a prática da professora, foi possível constatar alguns traços do empirismo em sua postura na sala de aula, no desenvolvimento das atividades e Na forma pela qual concebia o processo de ensino-aprendizagem, a saber:

- A pouca exploração do espaço da sala de aula, permanecendo todas as carteiras enfileiradas, mesmo tendo-se À disposição um espaço físico para o desenvolvimento das atividades cotidianas em sala de aula;
- As atividades ainda estavam bastante voltadas à cópia. A maioria das atividades, antes das intervenções, limitava-se a atividades do livro didático e a cópias do quadro negro.
- O processo de ensino-aprendizagem ainda era voltado à repetição de famílias silábicas para a alfabetização dos alunos não alfabetizados.

Ainda há que se destacar, na prática da professora, que, para ela, os alunos não correspondiam de forma satisfatória aos níveis de alfabetização desejados, o que a deixava frustrada (aspecto revelado em conversas informais). Esse sentimento era causado pela não percepção do quanto os alunos haviam avançado, ainda que muitos deles não estivessem alfabetizados. A professora percebia que, de certa forma, eles tinham aprendido algo, porém estavam muito aquém das suas expectativas: que toda a turma estivesse alfabetizada. Parecia-nos haver uma idealização do aluno perfeito. Quanto a isso, Weisz (2002, p. 57) reforça:

Os professores é que, convivendo com alunos reais o tempo todo, acabam encontrando na figura do “estalo” a resposta para certas ocorrências aparentemente inexplicáveis. Porque sabem que alguns entendem o sistema logo que aprendem algumas poucas famílias silábicas, enquanto outros chegam ao Z de zabumba sem compreendê-lo.

A angústia da professora era justamente por entender que apenas alguns aprendiam e, ainda assim, de forma pouco satisfatória em relação a suas expectativas, enquanto a maioria, para ela, não havia avançado.

Nesse caso, podemos, por analogia ao que nos fala a autora, entender que a impressão de insatisfação da professora quanto aos resultados alcançados com os alunos (para ela, apenas em uma minoria havia ocorrido o “estalo” e a maioria da turma já havia avançado no estudo das famílias silábicas e chegara à família do “Z”, sem compreender as demais) foi desconstruída, porque a professora pôde avaliar de forma diferenciada seus alunos a partir da produção de um texto (a listagem das frutas) do qual falaremos adiante. A professora pôde lançar um novo olhar sobre seu trabalho, diminuindo substancialmente esses sentimentos negativos.

A concepção empirista implícita nessa concepção sugere que os alunos aprendem de forma homogênea e rejeita a diversidade, além de que ainda vê, nesta, empecilho para se obterem bons resultados com os alunos.

No processo de pesquisa, percebemos que a professora tinha como principal objetivo alfabetizar toda a turma que chegara ao 4º ano não sabendo ler e escrever. Mesmo observando elementos empiristas na prática cotidiana da professora, constatamos que, de maneira bastante tímida, ela tentava buscar maneiras de superar as dificuldades enfrentadas em sala de aula, como o ensino do português para alunos surdos, especialmente por ela considerar não ter formação suficiente para desenvolver plenamente tal atividade. Compreendemos que a própria desmotivação da professora pela profissão emperrava seu desenvolvimento profissional.

4.1.3 Reflexão sobre a prática pedagógica: imersão no mundo da própria experiência

Neste momento da pesquisa, estávamos discutindo, com base em um texto de Weisz (2002), as concepções pedagógicas sobre alfabetização e, após um dos encontros (dia 19/10/2010), quando falamos sobre as concepções de ensino, perguntamos à professora sua opinião acerca das concepções discutidas e qual/quais concepções mais estava(m) presente(s) em sua prática pedagógica. A resposta veio sob a forma de outro questionamento: “De acordo com a minha prática, que teórico você acha que eu sigo?” [sorrisos]. Respondemos que seria

importante que ela realizasse uma leitura complementar¹⁹, refletisse sobre o tema e comentasse conosco posteriormente. Alguns dias depois, a resposta veio via mensagem de texto pelo telefone celular e revelava que a professora identificava mais traços da concepção positivista em sua prática cotidiana que as demais concepções discutidas no material (o positivismo e o construtivismo).

Observamos, na fala da professora, certa reflexão, pois conseguia identificar, nos escritos teóricos, respostas sobre a própria prática pedagógica. Para Gómez Pérez (1995), a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, com suas conotações, valores, correspondências, interesses e ideologias.

Essa provocação à professora foi fruto de uma série de questionamentos ao texto lido e que foram sendo encaminhados ao longo da pesquisa, ilustrados por alguns episódios e diálogos, alguns dos quais são comentados adiante.

A reflexão sobre a própria prática, somada à colaboração, tem o potencial de promover a formação continuada dos professores. (FERREIRA, 2009). A pesquisa colaborativa pode ser uma ferramenta importante no processo de autoformação dos professores no trabalho com a inclusão, tendo em vista que se presta a buscar alternativas para a superação dos entraves que se apresentam no processo inclusivo nas salas regulares. Desenvolver pesquisas nessa perspectiva significa desencadear um processo reflexivo sobre nossa atuação profissional e, a partir de nossas reflexões, encontramos alternativas de transformação. Isso implica estabelecer formas colaborativas de agir.

Diferente de outras perspectivas de investigação, a pesquisa colaborativa permite uma interface entre pesquisa e formação docente, rompendo com a relação formal entre professor e pesquisador. Formação, porque este incita o docente a questionar e a refletir sobre sua prática e, nesse sentido, o modelo de pesquisa se dá em uma lógica de racionalidade prática. Pesquisa, porque, sobre a base desse questionamento, o investigador trabalha a produção de conhecimentos dentro de uma lógica de racionalidade teórica. (ANADÓN, 2009).

Foi justamente esta a articulação que procuramos fazer: formação e pesquisa para modificar a prática pedagógica, quando necessário. A partir de um momento da pesquisa (31/05/2010), conversando com a professora, perguntamos sobre os recursos didático-pedagógicos disponíveis na escola, como, por exemplo, caixa de letras móveis, dominó para

¹⁹ Piaget: o biólogo que pôs o aprendizado no microscópio. **Revista Nova Escola**, edição especial Grandes Pensadores, p. 55-57, v. 1 e 2, nº 10, 2006; B. F. Skinner: o cientista do comportamento e do aprendizado. **Revista Nova Escola**, edição especial Grandes Pensadores, p. 64-66, v. 1 e 2, nº 10, 2006.

alfabetização, entre outros jogos, que pudessem auxiliar no trabalho com a turma. A professora confirmou que esse material existia na escola e, na semana seguinte (dia 07/06/2010), ao chegarmos à escola, ela estava utilizando a caixa de letras móveis para alguns alunos e o dominó de palavras/gravuras com os surdos. Os demais alunos que sabiam ler estavam fazendo uma atividade de leitura e interpretação no livro de português. Os alunos que estavam com as letras móveis deveriam formar palavras, como, por exemplo, o nome dos colegas que dividiam o material naquele momento com eles, e depois copiá-las no caderno.

O simples fato de ser interrogada quanto aos recursos que existiam na escola, ainda que escassos, despertou na professora a possibilidade de utilizar algumas estratégias para alcançar a todos os alunos. Nas observações não interventivas realizadas no decorrer do mês de maio, em 2010, a professora não utilizou outros recursos além do quadro negro e algumas atividades extras fotocopiadas para a alfabetização dos alunos. Nesse tipo de reflexão (pensar sobre estratégias que levassem a turma a alcançar os objetivos propostos, repensando sua prática pedagógica), os professores buscam respostas na sua própria prática, fundamentando-se no seu conhecimento de mundo e no senso comum. (IBIAPINA; LOUREIRO JUNIOR e BRITO, 2007).

Não descartamos a possibilidade de a professora ter sido afetada com nossa presença em sala de aula e, assim, ter tentado representar uma prática pedagógica que não era a sua, porém, em aulas posteriores (09/08/2010; 17/08/2010; 27/10/2010), em vários momentos, recorreu voluntariamente a estratégias e a adaptações diversas no desenvolvimento das atividades com a turma, como apresentaremos posteriormente.

Ao longo da pesquisa, sugerimos algumas mudanças e adaptações nas atividades propostas pela professora. Por vezes, as mudanças surgiram a partir da discussão de textos e planejamento de aulas em parceria, por iniciativa da própria professora. Mesmo dizendo ser a alfabetização da turma sua maior dificuldade, a professora, na maioria dos encontros, optava por planejar/adaptar também as aulas de matemática. A preferência pela disciplina foi atribuída a uma formação continuada da qual a professora participou e que fora ofertada pela Secretaria de Educação, como revela o trecho abaixo:

A formação que eu fiz do Gestar eu amei de paixão. Foi muito produtivo, eu aprendi a gostar mais de Matemática do que da Língua Portuguesa, por isso que eu queria fazer o Pró-letramento para ver se realmente eu gosto mais de Português ou Matemática... Porque eu gosto da Língua Portuguesa só que ela tem muita regra! E as regras muitas vezes inibem o aluno de aprender é... Porque é muita regra. (24/05/2010).

Para a professora, a participação no curso da área de matemática atribuiu maior sentido a sua prática cotidiana. Para ela, a própria dinâmica daquela formação continuada estava atrelada à prática, ao fazer pedagógico. A dinâmica do curso permitia a confecção e o ensino da utilização de jogos para o desenvolvimento dos conceitos matemáticos curriculares, conforme relatos da professora em conversas informais.

Após o recesso das festas juninas, em um dos encontros (17/07/2010), para o planejamento das aulas, a professora disse que trabalharia, naquela semana, matemática, especificamente adição. Deixamos claro que o objetivo inicial da intervenção era colaborar no planejamento das aulas de português, porém, no seu desenrolar, planejamos também aulas de matemática e, sempre que preciso, auxiliávamos a professora, fosse com os alunos surdos, na *tentativa de interpretar* na ausência da intérprete, fosse com os demais alunos, na correção de atividades. Nesse encontro (17/07/2010), foi planejada uma aula de forma a alcançar toda a turma e, para isso, foi sugerido um jogo de boliche, descrito no episódio 1, denominado “O jogo de boliche”.

A professora aprimorou e adaptou a sugestão ao objetivo que pretendia alcançar com os alunos, enriqueceu a atividade com a proposição de um pequeno torneio de boliche, dividindo a turma em equipes. Ela mesma produziu cartazes que, em resumo, era um quadro “valor de lugar” com o nome dos alunos que formavam a equipe. Eram cartazes bem coloridos e atrativos. Abaixo, reproduzimos um dos cartazes afixados na sala para o registro do jogo feito pela professora.

Quadro2. Pontuação do jogo de boliche

*Equipe A	Pontos	C (Centena)	D (Dezena)	U (Unidade)
Maria				
Carla				
Joaquim				
Caio				
Beatriz				
Total de pontos				

*** Nomes fictícios**

Essa atividade resultou na participação efetiva de toda a turma e foi desenvolvida de maneira bastante personalizada, criativa, pois a professora não se limitou apenas ao planejamento inicial, mas enriqueceu a proposta e criou estratégias pedagógicas para atingir os objetivos propostos. Antes de iniciar o torneio de boliche, a professora trabalhou com a turma as regras do jogo e, na adaptação para facilitar a contagem das garrafas pelos alunos

surdos, levou bolinhas de gude para colocá-las dentro das garrafas, representando o valor de cada uma delas.

Abaixo narramos o episódio citado.

Episódio 1: “O jogo de boliche”

(Atividade filmada no dia 09/08/2010)

Para essa atividade, os alunos levaram garrafas PET de duas cores: brancas e verdes. Combinamos de separar os valores das garrafas pelas cores. Então foi preciso criar uma terceira cor. O azul foi a cor escolhida para adesivar algumas garrafas que eram brancas. As brancas valiam as unidades; as verdes, as dezenas; as azuis, as centenas.

A professora levou os alunos para o pátio e explicou o motivo de ter colocado as bolinhas de gude nas garrafas. Informou que as bolinhas indicavam o valor das garrafas daquela determinada cor e que, com o uso das bolinhas, facilitaria a contagem para os alunos “J” e “B” no jogo.

A turma observou atentamente, todavia, por causa da filmagem, alguns alunos se dispersaram, ainda que não tivesse sido a primeira vez que eles haviam participado de filmagens durante a pesquisa.

A professora explicou a atividade para o aluno surdo “B”, reforçando a questão da quantidade de bolinhas de gude e chamou-o para contar as bolinhas que foram sendo colocadas dentro das garrafas. Apenas a garrafa que simbolizava a centena não tinha bolinhas em decorrência do número insuficiente de bolinhas de gude.

A professora levou-os para o meio do pátio e organizou as garrafas no chão, distribuiu os alunos nas equipes, entregou os cartazes à intérprete e iniciou a partida.

O aluno surdo “J” jogou a bola e derrubou uma garrafa equivalente a uma centena, três equivalentes a uma dezena cada e uma equivalente a três unidades. A professora reforçou a explicação sobre quanto valia cada garrafa e sinalizou pedindo a ele que juntasse os valores. Como ele teve dificuldades, a intérprete recorreu à ilustração, utilizando uma folha para escrever os números, sinalizou perguntando se ele havia entendido.

A professora pegou o papel e montou a operação. O aluno “J” pareceu confuso, olhou atentamente para o exemplo feito pela professora no papel, pensou por uns instantes e respondeu, sinalizando, a soma de cada par de números e acertou as somas.

A professora sinalizou que estava correto e pediu a ele que fosse anotar no cartaz seus pontos.

A atividade seguiu com a mesma dinâmica com todos os alunos presentes: jogavam a bola para derrubar as garrafas, faziam as somas e anotavam no cartaz da equipe na qual estavam inseridos.

No episódio citado, todos os alunos presentes (25) jogaram. Enfatizamos o aluno “J” por ser um dos alunos surdos e pela estratégia a que a professora, junto com a intérprete, recorreu para ajudá-lo a compreender os resultados de sua jogada, obtendo êxito.

Nessa aula, a professora pôde recorrer aos conhecimentos práticos que construíra no curso de formação, utilizando jogos para o ensino dos conteúdos matemáticos. Segundo a professora, os alunos “B” e “J” também tinham sérias dificuldades na sequência numérica, em especial “B”, que, no início da pesquisa, não conseguia seguir a sequência numérica correta após o número dez.

Na análise dessa filmagem, a professora considerou muito positivo o uso desse tipo de jogo para o desenvolvimento das noções matemáticas; para ela, foi um dia muito produtivo, pelo fato de o objetivo proposto ter sido alcançado de forma geral. A professora recorreu a saberes já constituídos para desenvolver estratégias que pudessem envolver toda a turma numa determinada atividade. De acordo com Vieira e Martins (2009, p. 185),

tais saberes vão sendo redimensionados na própria prática docente, que não deve ser pautada por fórmulas e receitas previamente estabelecidas, mas por um constante processo de reflexão sobre si mesma e o desenvolvimento da habilidade de pesquisar sobre ela. Desse modo, em uma situação nova, o professor lançará mão dos saberes pedagógicos que foram adquiridos por meio da formação, bem como daqueles construídos pela experiência, podendo mobilizá-los para atuar em contextos diversificados.

Os saberes profissionais são adquiridos, sobretudo no âmbito de uma formação específica, todavia a prática do professor não é apenas um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. (TARDIF, 2002).

A professora lançou mão de conhecimentos adquiridos no seu processo de formação continuada, que, para ela, fora significativo por estar mais voltado à sua própria prática cotidiana, à realidade da sala de aula. Recorreu também a seus conhecimentos práticos e ao conhecimento de sua turma e, assim, entendeu que alcançou os objetivos propostos para essa atividade, que seria construir o conceito de adição e conseguir a participação de todos os alunos de acordo com seu ritmo individual.

4.1.4 Percepção do processo de aprendizagem dos alunos: entre a angústia e as conquistas

Havia uma grande angústia da professora no início da pesquisa em relação ao processo de aprendizagem das crianças, em particular as não alfabetizadas, conforme mencionamos anteriormente. Para ela, os alunos não sabiam “quase nada e já estávamos com o segundo semestre das atividades bem adiantado e eles ainda não conseguiram aprender muita coisa” (Diário de campo, 16/08/2010). Em razão dessa fala da professora, questionamos sobre as estratégias desenvolvidas em sala de aula quanto ao desenvolvimento das atividades para alfabetização, propondo a elaboração de novas, pois talvez as utilizadas até o momento não fossem as mais adequadas para o perfil daquela turma. Primeiro, seria necessário sabermos em que nível ou fase da escrita os alunos se encontravam para que, assim, pudéssemos fazer algumas adaptações e agrupamentos mais produtivos.

Em uma das discussões (02/08/2010), falando sobre o processo de escrita com base no texto de Ferreiro e Teberosky (1987), sugerimos a elaboração de uma listagem de frutas seguindo alguns critérios (palavras com número crescente de letras, palavras com dígrafos, com grafias semelhantes), para avaliarmos, ainda que de forma rápida e introdutória, os níveis de escrita das crianças.

Essa sugestão levou em conta a exiguidade do tempo, que não nos permitia uma discussão aprofundada do assunto, tão pouco que cada aluno, individualmente, lesse sua lista para nós, para que assim pudéssemos ter mais clareza quanto a sua fase de escrita naquele momento por meio de mais uma avaliação minuciosa. A sugestão foi utilizar uma listagem de frutas em um ditado, que seria feito sem nenhuma intervenção quanto à grafia das palavras e sem a interferência do conhecimento da professora sobre seus alunos no que diz respeito ao seu desenvolvimento na leitura e escrita. A partir dos resultados, seriam organizados agrupamentos mais produtivos para, assim, acabar com a divisão por grupos (os que sabiam os que não sabiam) e termos um único grupo: “os que aprendem”. Viabilizamos, para que a professora lesse, o livro *A psicogênese da língua escrita*, de Ferreiro e Teberosky (1987).

Foram discutidos, nos momentos de reflexão, alguns aspectos apenas da teoria ferreiriana²⁰. Surgiu então o desafio: como faríamos essa mesma atividade com os alunos

²⁰ A teoria desenvolvida por Emília Ferreiro e seus colaboradores abandona as concepções mecanicistas sobre o processo de alfabetização. Eles seguem os pressupostos construtivistas de Piaget. A teoria sobre a aquisição da língua escrita pode explicar as diferenças individuais e os diferentes ritmos dos alunos. Essa teoria divide em níveis o processo de aquisição em pré-silábico, silábico e nível alfabético. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1987).

surdos “B” e “J”. Sugerimos que levássemos as gravuras das mesmas frutas, e a professora faria a listagem e seus respectivos nomes; enquanto a professora ditava para os ouvintes, a intérprete iria trabalhando os sinais dessas frutas a partir das suas gravuras. Ao término, a professora trabalharia com eles a reescrita dos nomes dessas frutas em lista e, depois, a identificação desses nomes a partir da gravura. Destacamos que o critério de escolha dos nomes das frutas foi por nível de complexidade de escrita (ver Anexo 1). Um detalhe importante foi que, nesse dia, a intérprete não pôde ir à escola, e a professora e a pesquisadora assumiram então a interpretação dessa atividade. A respeito dos sinais que não conheciam, a professora e a pesquisadora perguntaram previamente à intérprete da outra turma; para as frutas que não tinham sinal, fazíamos os classificadores²¹. Abaixo, narramos o episódio que chamamos de “A listagem das frutas”.

Episódio 2: “A listagem das Frutas”

(Atividade filmada 17/08/2010)

Os alunos estavam dispostos em filas, e os alunos surdos “B” e “J” sentaram juntos, defronte à pesquisadora. A professora, sentada à mesa em frente ao quadro negro, entregou as folhas pautadas para que os alunos colocassem suas identificações antes de iniciar a listagem ditada. Os dois alunos surdos ficaram curiosos e sinalizaram perguntando para que aquelas gravuras e explicamos a atividade para eles em LIBRAS. Demonstraram satisfação [sorrisos].

A professora perguntou se todos haviam colocado seus nomes no cabeçalho. Os alunos responderam que sim. A professora iniciou a listagem das 20 frutas, deixando um intervalo considerável entre um nome de uma fruta e outro para os alunos escreverem. Numa carteira defronte aos alunos surdos, a pesquisadora mostrava as gravuras das frutas e sinalizava perguntando aos alunos se conheciam aquelas frutas e se já haviam saboreado algumas, se conheciam o sinal. Os alunos surdos “B” e “J” sinalizam algumas frutas.

A professora, no intervalo entre uma palavra e outra, verificava o andamento da atividade com os dois alunos surdos, interagindo com eles. A turma perguntava como se escreviam os nomes de algumas frutas. A professora, sem querer intervir nesse primeiro momento, respondeu: “Vocês devem escrever como acham que é”.

A pesquisadora mostrou os nomes das frutas aos alunos surdos e após, as gravuras e os respectivos sinais. Os alunos surdos “B” e “J” faziam os sinais das frutas que conheciam. Ao longo da atividade a pesquisadora mostrou apenas as gravuras das frutas e pediu para que os alunos identificassem seus respectivos nomes. Os alunos surdos “B” e “J” vibravam quando conseguiam fazer a atividade corretamente.

²¹Muitos classificadores são icônicos em seu significado pela semelhança entre a sua forma ou tamanho do objeto a ser referido. Às vezes, o classificador refere-se ao objeto ou ser como um todo; em outras, refere-se apenas a uma parte ou característica do ser. (FERREIRA BRITO, 1995).

Nesse episódio, percebemos também a diferença entre as atividades desenvolvidas no início e as que foram planejadas em colaboração, no sentido de se tornarem mais atrativas para os alunos, promovendo, conseqüentemente, maior interesse deles na execução das atividades e satisfazendo as expectativas da professora, que, em conversas informais, demonstrava intensa angústia por não perceber grandes avanços na aprendizagem da turma.

Ainda que essa atividade fosse de identificação dos níveis de aquisição da escrita para posterior formação dos agrupamentos, os alunos sentiram-se desafiados, pois, nessa situação, eles não iriam apenas copiar do quadro; iriam escrever sozinhos, utilizar suas hipóteses de escrita, e a escrita seria de coisas “reais”, do seu cotidiano, frutas que conheciam, que já saborearam ou ao menos conheciam pela televisão nos anúncios de supermercados. Se nunca haviam visto aquela determinada fruta, apresentávamos aos alunos com as gravuras trazidas para apoio aos alunos surdos. Todos puderam, de acordo com suas potencialidades, participar da atividade.

A partir do ditado da listagem das frutas, a professora organizou as duplas que trabalhariam juntas em algumas atividades e passamos então a trabalhar com atividades em duplas. Quando a professora recolheu as listas e analisou-as, conseguimos ter maior percepção do avanço de muitos alunos que até então, para ela, ainda estavam muito aquém do objetivo. A professora expressou sua satisfação com os resultados.

A correção coletiva tornou-se mais utilizada pela professora. Nesse episódio, entendemos que houve uma reflexão inicial sobre os processos de aprendizagem dos alunos: a professora conseguiu estabelecer uma relação mais clara entre teoria e prática, pois, a partir das leituras sobre o processo de alfabetização das crianças (FERREIRO; TEBEROSKY, 1987; ALFABETIZAÇÃO, 2007), podemos encontrar explicação para cada fase vivenciada por elas. A professora levou as listas de frutas dos alunos para casa e avaliou-os, comparando com o que dizia a teoria e com alguns exemplos de escrita de crianças nos vários níveis materializados no material discutido. (Diário de campo, 30/08/2010).

Reforçamos que o fato de a professora participar das formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, de ter buscado conhecimentos sobre a surdez, foi primordial para a reflexão quanto à sua prática pedagógica e a relação estabelecida entre ela e os alunos surdos, até mesmo a relação da turma com os dois alunos, pois, ainda que não estabelecessem comunicação por meio da LIBRAS, conseguiam comunicar-se por mímica. Era de fato uma situação comum para a turma. Abaixo, um trecho em que a professora revela:

Eu fiz o curso de LIBRAS para trabalhar com eles. O nível básico. Fiz o curso de Libras durante o ano, fiz a parte teórica e prática e... eu amei fazer. Fiz mais por causa da minha inquietação porque eu acho que o professor tem que saber trabalhar com seu aluno, como é que eu vou trabalhar com o aluno se eu não sei a língua dele? aí aquilo me incomodou. Eu era doida para trabalhar com eles... E assim que eu recebi aquela turma eu fiquei muito ansiosa para aprender a falar com eles, me comunicar e interessante foi que criou até a questão de respeito entre eles e eu, eles começaram a entender que eu era a professora e a intérprete era só intérprete, porque até então pedir pra banheiro, tomar água... tudo era com a intérprete, era que liberava então... criou uma sensação de respeito e serviu pra eles distinguirem que é o professor e quem é o intérprete qual é a função de cada um. Aí quando eu fiz o curso me apaixonei, agora vi que a realidade com eles é muito dura (Entrevista, 24/05/2010).

Mesmo diante das dificuldades, da angústia no desenvolvimento das atividades com a turma, a professora revelou identificar-se com o trabalho com alunos surdos. Nesse trecho, podemos ver o entusiasmo inicial, que é prejudicado quando a professora depara com a realidade da educação dentro da sala comum com alunos surdos inseridos. Deixa clara a importância de o professor saber comunicar-se com seu aluno surdo, para que os laços de respeito e a própria comunicação se estabeleçam de forma mais tranquila e natural.

No último encontro (23/11/2010), analisando os resultados alcançados com a turma, a professora revelou:

E agora também no final do ano vendo como os meninos melhoraram, quanto eles avançaram, como cresceram aí eu sinto satisfação em perceber como chegaram, como chegaram até o meio do ano e como estão terminando esse ano, a evolução de cada um. Aqueles que demoraram mais pra evoluir, porque lê pouco e aqueles que evoluíram demais os alunos que já chegaram bons continuam bons, isso também é um ponto positivo (Entrevista, novembro de 2010).

Sobre os avanços dos dois alunos surdos, disse:

É a diversidade e as competências do “B”, percebi assim, o “J” tem muito o que crescer, muito, muito, muito, muito, muito e eu falo crescer não é no sentido: “que ele precisa crescer não”. É que ele tem competência, capacidade, ele tem potencial maravilhoso, se aquele menino for bem aproveitado pela mãe, colocar aquele menino no CAS, colocar aquele menino pra fazer um curso, sabe? Aqui em Maceió tem! Não é muito, o SENAC recebe muito, se ele for pegar pessoas que tenham interesse nele, ele vai longe (Entrevista, novembro de 2010).

A professora ainda enfatizou que o aluno “B”:

E o “B” avançou muito, quando eu vejo o “B” que eu me lembro que o “B” só contava até 11 e era 1, 2, 3, 9, 10, 11 quase me deixa louca e quando era assim né? Porque tinha dia que ele chegava totalmente 1, 2, 5, 9, 10, 11 tinha dia que ele chegava 9, 1, 2, 3 e hoje o “B” está dando uma sequência numérica, ele tá dentro de uma sequência lógica-matemática, o “B” que não consegue extrair do problema a conta que tem que fazer, mas aí depende da

língua portuguesa não é dele, mas quando você põe a conta pra ele realizar, ele vai e efetua isso já é um avanço enorme!.

Percebe-se o contraste entre os dois momentos da pesquisa: a frustração inicial da professora em uma fase de “sobrevivência” profissional (HUBERMAN, 2000) e a satisfação com os resultados alcançados ao término do ano letivo e da pesquisa. O primeiro momento foi marcado pela insatisfação com a profissão, com o desempenho dos alunos nas atividades da sala de aula. No segundo, a professora apresentou um posicionamento diferente quanto ao desenvolvimento da turma, de modo que acreditamos no processo de mudança quanto à prática. Essa mudança permitiu à professora rever conceitos, atitudes e sentimentos, ou seja, sua subjetividade provavelmente sofreu interferência da pesquisa e influenciou todo o processo, o que, somado a outros fatos subjetivos e objetivos, poderá conduzir a uma transição do estado de “sobrevivência” para um estado de “descoberta”. Este, com características opostas ao primeiro, se apresenta de forma mais suave: a “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação e permite suportar a profissão, pois é possível viver as duas fases, “sobrevivência” e “descoberta” paralelamente. (HUBERMAN, 2000).

Retomando o que foi destacado anteriormente, não apenas os alunos com deficiência se beneficiaram com as ações mais voltadas a incluir todos numa mesma dinâmica; os demais também alcançaram melhores resultados em sua aprendizagem, e a própria professora, com a colaboração e com o exercício da reflexão e autoformação, percebeu novos caminhos e possibilidades a serem descobertos na sua prática cotidiana.

5 Estratégias utilizadas e os resultados obtidos: possibilidades a partir da colaboração entre pesquisadora e copesquisadora

Neste item, contemplamos as estratégias utilizadas pela professora e a pesquisadora na reelaboração de algumas aulas. Para tanto, voltamos, mesmo que rapidamente, à caracterização da sala de aula.

Era uma sala com 28 alunos, dos quais entre 21 e 25 frequentavam as aulas e dois eram surdos. A sala era organizada de forma que as mesas e cadeiras ficassem enfileiradas, e nas paredes havia apenas um alfabeto em LIBRAS, danificado pela ação do tempo. Durante a observação sem intervenção, as atividades eram feitas de forma individual, quase exclusivamente sem a utilização de qualquer recurso. A turma era dividida em dois grupos, um alfabético e outro não alfabético; eram trabalhadas algumas atividades diferenciadas para

os dois grupos. Essas atividades não tinham qualquer relação uma com a outra e eram, de fato, tarefas diferentes.

No desenrolar da pesquisa, durante as intervenções, algumas mudanças foram observadas na prática pedagógica da professora:

- A organização das cadeiras e mesas: os alunos não mais estavam apenas enfileirados; as mesas agora formavam duplas, e essas duplas eram formadas de acordo com o nível de cada aluno.
- A divisão da turma em dois grupos não mais existia: tínhamos os agrupamentos produtivos.
- A sala passou a ter, registradas em cartazes²², algumas das atividades trabalhadas.
- O conteúdo não deixou de ser trabalhado; apenas foi adaptado em alguns momentos e alguns recursos foram utilizados para auxiliar no trabalho pedagógico.
- A leitura passou a ter, como objeto, textos variados, além dos presentes no livro didático, como contos, por exemplo.

Para melhor compreensão, detalhamos a seguir cada item referente às mudanças observadas na prática pedagógica da professora.

A organização da sala passou a ser mais flexível, de acordo com a atividade que se queria trabalhar: em duplas, trios, equipes. Todos os dias, quando chegávamos à sala, as mesas estavam enfileiradas da aula do noturno, mas os alunos automaticamente reorganizavam o mobiliário de acordo com as indicações da professora. Com o tempo, os próprios alunos reorganizavam as mesas em duplas e já sabiam com quais colegas poderiam agrupar-se.

Vale dizer que a decisão de dinamizar a disposição das mesas para possibilitar maior interação das crianças nas atividades pedagógicas foi uma tomada de decisão individual da

²² A sala de aula da pesquisa, no início da investigação, não era um ambiente alfabetizador (SOARES, 2001), ou seja, não havia a oportunidade de contato com a língua escrita a partir do uso social ou até mesmo resultante das atividades desenvolvidas em sala, ainda que algumas dessas atividades se distanciassem do cotidiano da criança. As paredes da sala eram “nuas” de textos, desenhos, palavras, língua de sinais. De acordo com a professora, essa situação acontecia porque os alunos dos turnos vespertino e noturno destruíam os cartazes que eram afixados nas paredes das salas. As paredes eram “nuas” não apenas de aspectos da Língua de Sinais, mas o português também não se via ali registrado. Havia apenas um alfabeto em LIBRAS, desbotado pela ação do tempo. Confeccionamos um novo alfabeto e números em LIBRAS, levamos um encarte colorido com a tabuada de multiplicação e, como a professora estava trabalhando um ditado de números, confeccionamos um cartaz com uma listagem dos números e sua escrita para auxiliar os alunos surdos e os alunos da turma que ainda tinham dificuldade em escrever alguns desses números por extenso.

professora, a partir da discussão sobre os agrupamentos que poderiam favorecer a aprendizagem das crianças.

Em virtude dos agrupamentos, a divisão em dois grupos alfabéticos e não alfabéticos foi extinta. É interessante destacar que, na hora de agrupar os dois alunos surdos, a professora, de forma muito natural, agrupou-os separadamente, ou seja, não os agrupava pelo fato de serem os dois surdos. Antes, optou por agrupá-los cada um com um colega ouvinte que também não fosse alfabetizado, porém que estivesse caminhando para tal conquista. A partir daí, as atividades eram comuns a toda a turma, de forma que todos pudessem participar. De acordo com Ferreiro (2000, p. 30), “[...] A interação entre alunos com diferentes níveis de conhecimento é fundamental para gerar a troca de informações e o confronto de idéias, que favoreçam a aprendizagem”. Essa decisão fez que a nossa preocupação fosse a proposição de atividades que contemplassem alunos em níveis diferentes, porém próximos, para que pudessem cumprir as atividades coletivamente.

Nos momentos em que considerava pertinente, a professora ainda utilizava atividades diferenciadas para os alunos não alfabetizados. Por exemplo: enquanto o grupo alfabetizado lia um texto maior contido no livro para responder à interpretação textual desse texto, os demais alunos da turma trabalhavam com a professora atividades de alfabetização, incluindo, nesse grupo, os alunos surdos. As atividades eram fotocopiadas e montadas pela professora para alfabetização²³.

Além disso, durante a pesquisa conseguimos ler um livro paradidático, *Férias no interior* (SILVA, 2004), que despertou a atenção dos alunos e os instigava, a cada capítulo lido, a comentar os possíveis desdobramentos da história nos capítulos seguintes. A história era traduzida pela intérprete de LIBRAS para os alunos surdos.

A seguir, trazemos mais um episódio de uma atividade planejada pela professora, sem a intervenção da pesquisadora, que foi filmada e analisada posteriormente pela professora e a pesquisadora. Denominamos o episódio como “Atividade com o dicionário”.

²³ Por exemplo, uma atividade para alfabetização realizada no período das festas juninas consistiu em responder a uma adivinha, liga-pontos e por último completar as letras de um caça-palavras (ver anexos).

Episódio 3: “Atividade com o dicionário”

(Atividade filmada no dia 27/10/2010)

Esta atividade foi planejada pela professora sem nenhuma intervenção da pesquisadora. Ela avisou do planejamento e disse que o seu objetivo era trabalhar um texto sobre valores e atitudes e ensinar aos alunos a utilizar o dicionário, com a meta de ampliar o vocabulário dos alunos.

*A professora distribuiu aleatoriamente, para todos os alunos, algumas palavras contidas na história “A mentira mortal²⁴” e indicou que a história seria contada posteriormente. Os alunos procuraram, nos dicionários trazidos pela professora à sala, o significado das palavras, como, por exemplo: **tenebroso, resoluto, escrúpulo, súplica, perspicaz, súbito, reprimida, incessantemente** e muitas outras palavras. Após encontrarem os significados, deveriam copiá-los no caderno. Enquanto isso, a professora organizou fichas bem grandes com as palavras da história (as mesmas que os alunos procuravam no dicionário) e seus significados, que deveriam ser afixadas em forma de mural na parede da sala de aula para visualização e comentários com os alunos antes de contar a história.*

Os alunos interessaram-se pelas palavras “estranhas”. O aluno surdo “B” também pegou uma palavra para procurar no dicionário, porém sentiu muita dificuldade, mesmo com a ajuda da professora e da intérprete, de maneira que a professora teve que apontar a palavra escrita no dicionário para o aluno e pedir que ele a copiasse.

A professora e a pesquisadora colaram as fichas na parede enquanto os alunos concluíam a atividade proposta. Todos terminaram de copiar. A professora solicitou aos alunos que se juntassem no final da sala, onde as fichas já se encontravam afixadas.

Os alunos foram ao fundo da sala até as fichas. A professora passou por cada uma das fichas comentando o significado de cada palavra e dando exemplos. Após comentar cada palavra, pediu aos alunos que retornassem aos seus lugares para ouvirem a história a que as palavras trabalhadas pertenciam.

Os alunos voltaram a seus lugares atentos e curiosos. A professora solicitou atenção e começou a contar a história de forma dinâmica, diferenciando a voz e imitando os sons presentes em alguns trechos do conto.

A turma ouviu com atenção. A professora terminou a história e comentou com os alunos a respeito da lição que eles poderiam aprender com a narrativa, despedindo-os para o recreio.

Essa atividade se destaca, pois não houve qualquer intervenção da pesquisadora quanto ao planejamento, adaptação ou desenvolvimento. Auxiliamos, por solicitação da professora, na fixação das fichas nas paredes da sala de aula apenas. A própria professora levou a aula planejada e desenvolveu-a. Uma aula que, a nosso ver, foi uma proposta muito

²⁴ **Histórias que a gente gosta.** São Paulo: CPB, 1994, p. 23-33.

interessante, uma vez que a professora pôde diversificar sua metodologia e envolver toda a turma na tarefa.

5.1 Autoavaliação da professora quanto à sua prática pedagógica: resultados de uma relação dialógica

Nos momentos finais da pesquisa, foi iniciado o processo de avaliação dos resultados alcançados. A transcrição abaixo é um trecho de um *e-mail* enviado pela professora, que ilustra a autorreflexão sobre a experiência vivenciada:

Acredito que devo modificar sim a minha prática para atender melhor às minhas próprias expectativas em relação ao aprendizado dos meus alunos. Acredito que quanto mais eu me dedicar mais receberei retorno deles, pois se existe um ser sensível e capaz de perceber quem vc é e como está sem que nenhuma palavra seja pronunciada é a "tal" da criança! Gostei de não ter feito planejamento precipitadamente esse ano, mas acho que vou precisar ficar mais atenta ao aprendizado deles para que os planejamentos semanais sejam feitos por eles sem perceberem. Só irei fazer o anual, como de costume, mas vou deixá-lo mais flexível ainda, ou seja, eles é quem vão determinar a hora de começar e terminar cada conteúdo. ah! Comecei a trabalhar com o material dourado e o qvl (Quadro-Valor-de-Lugar) na cartolina e os resultados estão sendo excelentes até "B" está melhorando na subtração com reserva, pois o "J" já correu e está quase igual aos ouvintes tipo a "T", está melhor que outros! hj fomos para a informática trabalhar o tux²⁵ matemática com multiplicação, foi jóia. O "B" continuou na adição: precisavas ver a cara de felicidade dele mudando de fase e ganhando o jogo; pra quem chegou sem nem saber contar direito... (E-mail da professora enviado para a pesquisadora em 05/11/2010 - transcrição literal).

Percebe-se que houve uma reflexão inicial da professora sobre sua prática pedagógica e sobre a sua concepção de ensino e aprendizagem. De acordo com Ibiapina, Loureiro Junior e Brito (2007, p. 42), "[...] professor reflexivo é aquele que consegue equilibrar reflexão e rotina, pensamento e ação". A partir de uma reflexão inicial da própria prática cotidiana, a professora pôde auto identificar-se como sujeito que modifica e é modificado pelo contexto no qual está inserido. A professora percebeu que pode modificar sua prática, independente dos mecanismos de avaliação, da gestão da escola e até mesmo das lacunas presentes em sua formação inicial ou continuada, tomando como base o estudo e a reflexão quanto aos processos de aprendizagem de seus alunos.

Outra mudança diz respeito "à percepção dos avanços dos alunos". Especificamente, a professora citou três alunos em seu e-mail: "B", "J", e "T": os dois alunos surdos ("B" e

²⁵ Programa de computador de acesso gratuito para trabalhar operações matemáticas. "Tux" é o nome da personagem, um pinguim que ensina às crianças a matemática de forma lúdica (<http://www.baixaki.com.br/download/tux-of-the-math-command.htm>).

“J”) e a aluna “T”, que, segundo a professora, não estava conseguindo acompanhar as atividades desenvolvidas. Mesmo com o relato da professora quanto aos avanços dos dois alunos surdos, entendemos que existe um déficit significante no nível de desenvolvimento da aprendizagem destes em relação ao restante da turma. Não acreditamos ser esse fato resultante da deficiência auditiva, mas de uma educação historicamente inadequada e deficitária ofertada a esses indivíduos. (QUADROS, 1997; LACERDA, 1998).

No encontro realizado no mês de dezembro de 2010, na casa da professora, foi sugerido que aquela última reunião focalizasse a avaliação dos resultados da pesquisa e as impressões da professora quanto a sua participação no estudo. A seguir, trazemos um trecho da entrevista semiestruturada:

No início... Eu achei... Eu não entendi bem qual era a sua linha de pesquisa, o que você tava pesquisando, o que você queria colocar, mas como foi uma pesquisa colaborativa, realmente colaborou muito com o meu trabalho e me ajudou a ver coisas que eu não estava vendo ainda e... Eu passei até a gostar de educação novamente. Novamente não. Que eu nunca gostei, eu comecei a descobrir um lado novo dentro da educação uma coisa que eu não via, eu sempre quis trabalhar de alguma maneira que ajudasse as pessoas, não sabia como especificamente eu faria isso e acabei descobrindo que na minha profissão eu posso fazer isso. Posso ajudar crianças que tem deficiência, déficit de atenção, que tem deficiência auditiva, mental ou o que seja e estas crianças que estão precisando de mim, já que eu tô lá eu tenho mais que me preparar e buscar... me aperfeiçoar pra poder ajudá-las de alguma maneira, até porque na minhas mãos tanto tá o poder de construir aquela criança como tá o de destruir a vida dela e aí o que me preocupa muito é de destruir a vida de uma criança (...). Então, hoje a minha prática pedagógica eu acredito que tenha melhorado um pouco mais a mais, mas depois de você. (Entrevista, 23/11/ 2010).

Outro elemento manifesto pela professora, além da avaliação positiva quanto aos resultados alcançados com a turma, foi a necessidade de estar preparada para receber seus alunos de forma satisfatória. Considera-se este um dos resultados mais importantes da pesquisa: a mudança de percepção da professora quanto ao desempenho de sua profissão e o reconhecimento de que ela poderia realizar-se no magistério.

Em outro trecho, a professora manifestou-se quanto a outros resultados da sua participação na pesquisa:

Você me ajudou a ver possibilidades de trabalho... eu num sou... Eu tava dizendo hoje eu não sou uma pessoa criativa, imaginar uma atividade de criar uma coisa pra trabalhar com os meninos, mas aí com você... Eu não tenho nada lá, não tenho recurso, não tenho material, não tenho tempo pra fazer, pra pensar aquilo. E de repente começa vem aquela idéia vem outra, outra, mas tudo pelo gancho [referindo-se as nossas intervenções] que eu

pescava aquele gancho e ia adiante e aperfeiçoar. (Entrevista, novembro de 2010).

Os resultados anteriores fazem-nos lembrar que a professora inicialmente afirmava não gostar da profissão desempenhada e ainda demonstrava grande frustração profissional. Ao longo da pesquisa e como os fragmentos anteriores ilustram, ela se redescobriu, no entanto, como profissional e passou a manifestar que desejava permanecer na função. E esse permanecer não seria mais com pesar, angústia, mas por prazer, por enxergar possibilidades de crescimento profissional e pessoal. A relação dialógica e colaborativa estabelecida parece ter sido importante para desencadear o processo de reflexão dessa professora, confirmando as ponderações de Perrenoud (2002, p. 36):

A reflexão é, na maior parte das vezes, retrospectiva quando é subsequente a uma atividade ou a uma interação, ou a um momento de calma. Sua função principal é ajudar a fazer um balanço, a compreender o que deu ou não certo e a preparar o profissional caso a ação se repita. A reflexão depois da ação pode – ainda que isso não seja automático – capitalizar experiência, ou até transformá-la em saberes capazes de serem retomados em outras circunstâncias.

É provável que, em outras situações semelhantes às vivenciadas durante a pesquisa, a professora recorra a conhecimentos, ações ou atitudes construídas durante o estudo para a resolução de determinadas situações desafiadoras que surgiram durante o processo, e que esse movimento desperte uma reflexão mais profunda na busca de soluções diferenciadas que possibilitem a ela atingir os objetivos desejados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo objetivou caracterizar a prática pedagógica de uma professora de classe comum com alunos surdos inseridos e implementar uma consultoria colaborativa para buscar solucionar os entraves que se apresentavam no processo de ensino-aprendizagem dessa turma, em particular em relação à educação de surdos, e ainda favorecer o desenvolvimento profissional da professora.

Acreditamos que a formação continuada de professores deverá estar fundamentada na colaboração, e essa colaboração deve ser estabelecida no lócus de atuação desse profissional. Uma formação que preze pela reflexão sobre a ação e que, na ação, essa formação “beba” do cotidiano do professor para que possa partir de fenômenos reais concretos para alcançar respostas às problemáticas educacionais.

Admitimos que a pesquisa tenha extrapolado os limites dos seus objetivos predefinidos, mas ela foi além no sentido de que a maior conquista não foi apenas proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais significativa, mais lúdica, ou simplesmente estabelecer um vínculo de colaboração entre pesquisador e professor. Provocou a professora de tal maneira que houvesse um mover, um deslocamento de uma zona de conforto, que, na verdade, não era tão confortável assim. Imaginamos que trouxe à tona o conflito profissional pelo qual a professora passava e ofertou o reconhecimento de um esforço individual por ela exercido professora no desempenho da profissão: embora indesejada e mesmo em meio aos danos inscritos em um sistema engessado e pouco eficiente, somados à história de formação profissional e pessoal da professora, essa profissão era por ela assumida com propriedade.

A pesquisa possibilitou-nos vivenciar uma experiência ímpar, que resultou em conhecimentos profissionais importantes. Esse aprendizado construiu-se a partir da colaboração, da partilha de saberes entre professora e pesquisadora. A relação entre os dois sujeitos propôs-se “diluir” as manifestações de poder presentes entre professor x pesquisador e rejeitar a colocação da supervalorização dos conhecimentos acadêmicos em detrimento dos conhecimentos práticos manifestos pelos professores. Partimos do entendimento de que toda prática está fundamentada em uma teoria e, portanto, em conhecimentos acadêmicos científicos, mesmo que essa teoria não esteja clara para o professor que desenvolve sua prática pedagógica cotidiana. Tal entendimento teve por intuito estabelecer um compasso entre teoria e prática, ou seja, conseguir identificar as influências das teorias da educação na prática pedagógica da professora e encontrar, nestas, respostas aos conflitos do contexto.

A partir do estudo, observamos que uma das dificuldades que emperravam o processo de ensino-aprendizagem da turma era a dificuldade que a professora enfrentava no desenvolvimento de práticas mais inclusivas, provocadas pela frágil formação para o trabalho com alunos surdos. Mesmo a professora dedicando-se ao estudo sobre a surdez, o tipo de formação ofertada pelas secretarias de educação ainda está muito aquém das expectativas e ainda não corresponde às necessidades da sala de aula.

Outros elementos dificultavam o avanço da turma, tais como a metodologia utilizada no desenvolvimento das aulas, a disposição das carteiras, a pouca utilização de materiais visuais, essenciais para a aprendizagem de alunos surdos. Ainda assim, não consideramos nulos os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos surdos; a professora conseguiu, por certo, desenvolver boas atividades com a turma incluindo os alunos surdos.

Mesmo com as dificuldades (estruturais, didáticas, pedagógicas, instrumentais e formativas) em incluir os alunos surdos, a professora, em momento algum, mostrou-se indiferente à presença dos alunos; antes, buscou, a partir da nossa colaboração, estratégias que viabilizassem o desenvolvimento das atividades para todos os alunos da turma.

Os próprios conflitos pessoais e profissionais vividos pela professora também dificultavam seu desenvolvimento como profissional, desencadeando grande insatisfação com a profissão e com o nível de aprendizagem de seus alunos. Após a pesquisa, alguns conflitos puderam ser solucionados, o que possibilitou à professora lançar um novo olhar sobre a educação e sobre a própria prática pedagógica, redescobrimo o prazer de ensinar.

É fato que certas convicções permaneceram mesmo ao término da pesquisa, a exemplo da “homogeneidade como elemento de entrave para aprendizagem da turma”, todavia entendemos que o processo de reflexão é extremamente complexo e gradativo e que as mudanças demandam tempo ou são influenciadas pela trajetória de vida do sujeito e suas experiências pessoais, profissionais ou familiares.

A figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão. De acordo com Perrenoud (2002, p. 13), “[...] visando chegar a uma verdadeira prática reflexiva, essa postura deve se tornar quase permanente, inserir-se em uma relação analítica com ação, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou das decepções”. Uma prática reflexiva requer uma série de pré-requisitos. É uma postura, uma identidade, um *habitus*. A reflexão deve gerar consequências no exercício cotidiano da profissão, seja qual for a situação. Cada pessoa reflete de modo espontâneo sobre sua prática, porém, se os questionamentos que são feitos a partir dessa atividade mental não forem metódicos nem regulares, não conduzirão necessariamente a tomadas de consciência nem a mudanças.

Apesar das adaptações realizadas durante a pesquisa nas atividades de sala de aula, o ensino do português para os alunos surdos continuou seguindo a lógica de ensino para ouvintes, mesmo porque nós, pesquisadora e professora, não nos sentíamos capacitadas para tentar o ensino do português como segunda língua, além de que a própria dinâmica da escola não permitia tal mudança. Ademais, ambas entendemos que o surdo precisa ser respeitado como indivíduo linguisticamente diferente do ouvinte, que o trabalho com a língua portuguesa como segunda língua precisa ser sistemático, diferenciado e desenvolvido além da sala de aula, também em outros espaços, como o AEE no contraturno, e em instituições que desenvolvem processos educativos próprios para surdos. Apenas quando há essa união de forças empenhadas em proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo, conseguiremos uma efetiva inclusão educacional desses alunos.

O conteúdo programático escolar não deixou de ser desenvolvido durante aquele ano com a turma. A escola de fato ainda está muito voltada a práticas conteudistas, engessadas, nas quais o objetivo é apresentar aos alunos uma gama de conteúdos que por vezes estão muito distantes de sua realidade cotidiana. Foi-nos possível realizar apenas algumas adaptações e diversificações na maneira de desenvolver os conteúdos.

A pesquisa, por certo, não conseguiu atender a toda a demanda surgida durante o processo de investigação, nem ainda seguir a rigor toda a prerrogativa que uma pesquisa colaborativa traz, porém entendemos que a realidade investigada “emoldurou” dentro das suas necessidades a pesquisa, respeitando os limites e as possibilidades do procedimento metodológico e de seu arcabouço teórico.

Acreditamos que nem todos os objetivos foram alcançados plenamente, porém temos a convicção de que os resultados foram além. A pesquisa não apenas caracterizou a prática pedagógica da professora, mas contribuiu para seu desenvolvimento profissional; estabeleceu também relação de colaboração, dialogou com os saberes práticos da professora e “ajudou a professora a ver infinitas possibilidades” de desenvolvimento, não apenas profissional, mas também pessoal, no sentido de romper com o estigma sobre a educação trazido pela professora, o que lhe provocava angústia e frustração no desenvolvimento da profissão.

Dessa forma, é importante que a formação continuada se configure como colaborativa e parta de problemas reais do cotidiano docente com o objetivo de solucionar possíveis entraves que emperram o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo em contextos de inclusão.

REFERÊNCIAS

- ALPINO, A. M. S. **Consultoria colaborativa escolar do fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão**. 2008. 192 f. Tese (Doutorado em Educação Especial)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.
- ANADÓN, M. E. Novas dinâmicas na pesquisa educativa e formação continuada dos docentes: os modelos participativos. In: BALDI, E. M; FERREIRA, M. S; PAIVA, M. (org.) **Epistemologia das ciências da Educação**. Natal: EDUFRRN, 2009. P.117-131.
- BALDI, E. M.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. **Epistemologia das Ciências da Educação**. Natal: EDUFRRN, 2009; p.132- 146.
- BARROS, J. L. V. de. **A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva no município de Maceió**. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)- Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas.
- BENEVIDES-PEREIRA, A. M.T. Burnout: Uma tão conhecida desconhecida síndrome. In: LEVY, G. C. T. de M; SOBRINHO, F. de P. N. (org.). **A síndrome de Burnout em professores do ensino regular: Pesquisa, reflexões e enfrentamento**. Rio de Janeiro: Cognitiva, 2010.
- BERTOLUCI, E. A. **Formação continuada online de professores dos anos iniciais: contribuições para a ampliação da base de conhecimento para o ensino de Geometria**. 2007. 387 f. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Reserch for Education: an introduction for to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BOLIVAR, T. **Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o sharedre ading program**, 2007.
- BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BOURDIEU, P. **As regras da arte**. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.
- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo. Brasiliense, 1986.
- BRANDÃO, C. R. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BRANDE, C. A. **Produção de textos infantis e pesquisa colaborativa: a prática pedagógica e a aquisição do conhecimento da escrita**. 2004. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.
- BRASIL, **CNE/PC nº 01 de 2002**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 10 de out. de 2010.

BRASIL, **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 28 de maio de 2011.

BRASIL, **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 10 de Set. de 2010.

BRASIL, **Legislação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 20 de out. de 2010.

BRASIL, **Lei nº 12.319/2010**. Disponível em:< www.planalto.gov.br/civil>. Acesso em 15 de set. de 2010.

BRASIL, **Lei nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005**. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em 12 de maio de 2011.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2007**. Disponível em:< portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 15 de set. de 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Deficiência auditiva**. Brasília: SEESP, 1997. Disponível em:< www.mec.gov.br> acesso em 11 de jan. de 2009.

BUENO, José G. S. A educação do deficiente auditivo no Brasil: situação atual e perspectivas. In: ALENCAR, Eunice M. L. S. de. (Org.). Brasil. Secretaria de Educação Especial. **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: SEESP, 1994, p. 35-49.

BUENO, José G. S. Diversidade, deficiência e educação. **Revista Espaço**. RJ: INES. Nº 12, p. 3-12, Julho/Dezembro, 1999.

CADERNOS CEDES. Educação, Surdez e Inclusão Social, Campinas, V. 26, n. 69, p. 113-280. 2006.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2005, 302 f. 2005. Tese (Doutorado em Educação especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare** - Revista de educação. Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007, p. 113-128.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngua-Língua Brasileira de Sinais**. Volume I: de A a L, 3. ed. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CARRETERO, M. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

CENTRO de Capacitação de Profissionais na área da Surdez e Atendimento às Pessoas Surdas. **Arquivos do CAS**. Maceió, 2010.

CENTRO de comunicação e expressão / UFSC, Curso de Licenciatura em Letras-LIBRAS. ISBN: 85-60522-02-6. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/73458666/Perlin-e-strobel-2006>>>. Acesso em agosto de 2010.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Universidade federal do Rio Grande do Sul. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, nº 08, jul./dz.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COORDENADORIA de educação especial. Informações SEMED, 2010.

COUTO, A. **Como posso falar**. Rio de Janeiro: Editora Aula, 1988.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, M. A. V. **Didática fundamentada na teoria de Piaget**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado para a pessoa com surdez**. “formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado”. SP: MEC/SEESP, 2007 52 P. (AEE).

DECLARAÇÃO da UNESCO 1954. Disponível em: <www.unesdoc.org>. Acesso em 10 de julho de 2010.

DECRETO nº 5.626/2005. Lei de LIBRAS, Disponível em: <www.libras.org.br/leilibras.php> acesso em 10 de ago. de 2010.

DIAS, A. L. **Cores e seus significados no senso comum para apoiar a colaboração na aprendizagem via web**: uma solução em forma de padrões de Design motivacionais. 2009, 892 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Federal de São Carlos.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1970.

FÁTIMA, L. de; OLIVEIRA, M. de. **Formação docente na escola inclusiva**: diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FENEIS em, <<http://www.feneis.org.br/page/index.asp>>. Acesso em 15 de junho de 2011.

FERREIRA, M. S. Pesquisa colaborativa e suas interconexões com a formação docente. In: **Epistemologia das ciências da educação**. Natal, RN: EdUFRN, 2009, p. 193-225.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FOLHA online. Regulamentação da profissão de intérprete. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br>>. Acesso em 20 de ago. de 2010.

FUMES, N. de L. F. *et al.* A inclusão de alunos surdos nas aulas de educação física nas séries iniciais do ensino fundamental. In: PINTO, A. de C.; COSTA, C. de S. A.; HADDAD, L. (Org). **Formação do pesquisador em educação: questões contemporâneas**. Maceió: EDUFAL, 2007. p. 225-243.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, n. 37, Jan./Abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em 17 de jan. de 2011.

GAUVAIN, M. **The social context of cognitive development**. New York, the Guilford, 2001.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOMES, C. G. S; LOBATO, R. D. C. Inclusão escolar de crianças com autismo: O papel da consultoria colaborativa. In: IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva. **Anais**. Belo Horizonte, 2006.

GÓMEZ PÉREZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1995. p. 95-114.

GONÇALVES, A. K. S. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na perspectiva da educação infantil**. 2006, 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos.

GONZÁLEZ, Eugênio. **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional**. Porto Alegre: Artemed, 2007.

GOODSON, I. F. Etimologias, epistemologias e o emergir do currículo. In: GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 15-28.

GROSSI, Y. de S. **Mina de Morro Velho: a extração do homem, uma história de experiência operária**: São Paulo: Paz e Terra, 1981.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HISTÓRIAS que a gente gosta. São Paulo: CPB, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação - mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 17. ed. Porto Alegre, RS: Educação e Realidade, 1995.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IBGE, Dados 2006. Disponível em:< <http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em março de 2010.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Formação de professores: texto e contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Pesquisar e formar colaborativamente: desafios e perspectivas. In: BALDI, E. M; FERREIRA, M. S; PAIVA, M. (org) **Epistemologia das ciências da educação**. Natal: EDUFRN, 2009. p. 117-131.

IBIAPINA, I. M. L. de M; LOUREIRO JR, E. A. P.; BRITO, F. da C. O espelho da prática: reflexividade e vídeo formação. In: IBIAPINA, I. M. L. de M. (org.) **Formação de professores: texto e contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 35-57.

KARNOPP, L. B. Diálogos traduzidos: leitura e escrita em comunidades de surdos. In: _____. **Cultura, poder e educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, E. (org.) **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, São Paulo, Vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/agosto, 2006.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, São Paulo, Vol. 19, n. 46, p. 68-80, setembro, 1998.

LAKATOS, E.M., MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LEBEDEFF, T. B. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, A.; LOPES, M. C. (Org). **A invenção da surdez - cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LEITE, L. P. O uso das adequações curriculares na organização de práticas educacionais inclusivas. In: III CBEE- Congresso Brasileiro de Educação Especial. 2008. **Anais**. São Carlos.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez. 2002.

LIMA, M. do S. C. **Surdez, bilingüismo e inclusão: entre o dito, pretendido e o feito**. 2004, 271 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Universidade Federal de Campinas.

LUCENA, J. S. de L. C. **Interações sociais entre alunos surdos e ouvintes no cenário escolar: os atores e seus atos.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)- Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. (org). **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente.** Brasília: Líber Livros, 2011.

MANTOAN, M. T. E.; BARANAUSKAS, M. Cecília C. **Acesso, permanência e prosseguimento da escolaridade em nível superior de pessoas com deficiência: ambientes inclusivos.** Campinas: PROESP/CAPES, 2005.

MANTOAN, Maria Tereza E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ** Conselho da Justiça Federal/Centro de Estudos Judiciários da Justiça Federal. Ano VIII/ Setembro de 2004, Brasília/ DF.

MARASCHIN, M. S. **Formação de professores e desenvolvimento profissional na Educação de Jovens e Adultos.** 2006, 201 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria.

MARCOLINO, T. Q. **A porta está aberta: aprendizagem colaborativa, prática iniciante, raciocínio clínico e terapia ocupacional.** 2009, 308 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

MARQUEZINE, Maria C. **Inclusão.** Londrina: EDUEL, 2003.

MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da L. **Políticas e práticas educacionais inclusivas.** Natal, RN: EDURF, 2009.

MARTINS, L. de A. R.; SILVA, L. G. dos S. **Múltiplos olhares sobre a inclusão.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

MENDES, E. G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da L.(Org). **Políticas e práticas educacionais inclusivas.** Natal, RN: EDURF, 2009.

MÉTODOS de alfabetização e a construção do sistema de base alfabética. Módulo 1. UFAL, 2007.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.** São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MONTALVÃO, E. C. **O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho.** 2008, 230 f. Tese. (Doutorado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NOGUEIRA, J. L. F. **O software HangáQuê: uma proposta para a prática da língua portuguesa escrita da pessoa com surdez.** 2009, 175 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Brasileira)- Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA L. de F. M. de. A formação continuada dos educadores de surdos numa perspectiva dialógica. In: BALDI, E. M.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. (Org). **Epistemologia das Ciências da Educação.** Natal, RN: EDURF, 2009. p. 365-378.

OLIVEIRA, E. S. de; MARTINS, L. de A. R.. Um Olhar Sobre o Currículo, na Perspectiva de Inclusão de Alunos com Síndrome de Down. In: III CBEE- Congresso Brasileiro de Educação Especial. 2008. **Anais.** SP: São Carlos.

PEREIRA, J.D.E. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, D. J. E; ZEICHNER, M.K. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 67-94.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua (guagem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: Fernandes, E. (org.) **Surdez e Bilingüismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

PEREIRA, M. C. da C. ; VIEIRA, M. I. da S. Bilingüismo e educação de surdos. **Revista Intercâmbio.** volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

PEREIRA,V. A. **Consultoria colaborativa na escola: contribuições da psicologia para a inclusão escolar do aluno surdo.** 2009, 166 f. Tese. (Doutorado em Educação Especial)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. p. 51-73.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos,** 2006. UFSC.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artemed, 2002.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, J. Formação para a inclusão: A aprendizagem da construção de uma identidade inclusiva através das relações pedagógicas estabelecidas no processo formativo do professor-educador. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da L.(Org). **Políticas e práticas educacionais inclusivas.** Natal, RN: EDURF, 2009.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem, Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos**: inclusão/exclusão. Florianópolis: Ponto de Vista, 2003.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L.P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120p.

RAMOS, Rossana; **Passos para a inclusão**. São Paulo: Cortez, 2006.

REIFF-LOURENÇO, R. B. de M. **Aprendizagens da docência possibilitadas pela mediação de um processo de coordenação pedagógica construtivo-colaborativo tendo a TV comercial como suporte para a formação de cidadãos críticos**. 2004. 246 f. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

REVISTA Nova Escola, edição especial Grandes Pensadores, v. 1 e 2, nº 10, 2006.

SÁ, N. R. L. de. **Educação de surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: Eduff, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALES, H. M. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SECRETARIA Municipal de Educação-SEMED. **Projeto político Pedagógico**, Maceió, 2008.

SETTON, M. da G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. USP: maio/ junho/ julho/agosto, nº 20, 2002.

SILVA, A. M. da. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com deficiência e profissionais**. 2007, 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

SILVA, I. M. da. **Férias no interior**. Maceió – AL: Ed. Catavento, 2004.

SILVA, T. T. A reprodução social da identidade e da diferença. In: _____. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. Cambridge, Massachusetts: Foundation, 1957.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

SKLIAR, C. **Educação dos surdos**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004.

SKLIAR, C. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOBRINHO, F. de P.; NAUJORKS, M. I. **Pesquisa em educação especial**: o desafio da qualificação. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SOUZA, S. V. **A pesquisa colaborativa nas dissertações e teses da UFSCar e UFSM**: um estudo do estado da arte. 2009. Trabalho não publicado.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STEWART, D. A. Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas. In: MOURA, M.C. **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. (org.). **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EdUFSCar, 2006. 240 p.

TYLER, R. W. **Princípios básicos do currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1975.

UNESCO, 1998. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em 10 de Jul. de 2010.

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril/2002.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2000, 2. ed. Porto, Portugal: Porto Ed, p. 31-61.

VIEIRA, F. B. de A; MARTINS, L. de A. R. O aluno surdo em classe regular: concepções e prática de professores. In: **Revista Educação em Questão**. v. 34, n. 20, jan./abr. 2009; UFRN, p.170-193.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: São Paulo. Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática: 2002.

ZAKRZEWSKI, S. B. B. **A dimensão ambiental no desenvolvimento profissional de professoras e professores das escolas rurais**. 2001, 308 f. Tese (Doutorado em Ciências)- Universidade Federal de São Carlos.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004, 201 f. Tese (Doutorado em Educação Especial)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

ANEXOS

ANEXO 1
“A listagem das frutas”

1. Uva
2. Banana
3. Melão
4. Caju
5. Pêra
6. Mamão
7. Abacate
8. Abacaxi
9. Goiaba
10. Acerola
11. Maçã
12. Manga
13. Mangaba
14. Melancia
15. Morango
16. Pitanga
17. Laranja
18. Seriguela
19. Graviola
20. Kiwi

ANEXO 2

Atividade de fixação: “separação silábica, encontro consonantal, uso do “Ç” e “SS”.

Escola xxxxxxxx

Terça 18 de Maio de 2010

Exercício de casa

1º separe as sílabas das palavras e preencha a coluna ao lado.

	SÍLABAS	LETRAS
Carroça _____		
Pitanga _____		
Coelho _____		
Massagem _____		
Trampolim _____		

2º Preencha os espaços usando Ç ou SS:

Pa _____eio Pa _____oca

Pê _____ego Crian _____a

A _____úcar Ma _____ã

3º Circule os encontros consonantais das palavras:

Trovão – prego – blusa – proa – complicado – explicação – classe.

4º Circule de azul as palavras com dígrafo e de vermelho as palavras com encontro consonantal.

Prego – Guitarra – Queijo – Brasil – Praça – Molhado – Mercúrio – Barulho

(Diário de campo 18/05/2010)

Anexo 3

Atividade para alfabetizar

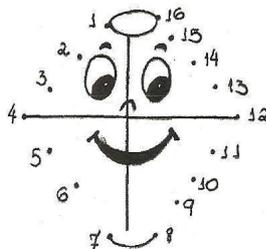
1) Descobrir o que é!

O QUE É, O QUE É?
É FEITO DE PAPEL,
TERMINA COM ÃO.
E SOBE PARA O CÉU
NA NOITE DE SÃO JOÃO.

.....

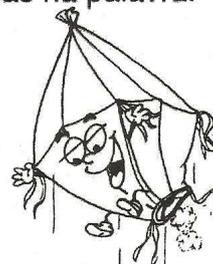


2) Ligar os pontinhos e colorir:



3) Completar as letras faltosas na palavra:

B	A	L	Ã	O
B		L		
	A		Ã	O
B				O



APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)
--

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári (o,a) da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,, tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo CONSULTORIA COLABORATIVA: POSSIBILIDADES E LIMITES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA SALA REGULAR COM ALUNOS SURDOS, recebi da Sra. Sirlene Vieira de Souza/ Pedagoga/Mestranda, do Centro de Educação-CEDU/UFAL, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a investigar e auxiliar na prática do professor que tem alunos surdos
- Que a importância deste estudo é a de ajudar o professor a trabalhar com seu aluno (s) surdo (s) em sala de aula
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: criar métodos que facilitem as aulas, incluir o aluno surdo, produção de conhecimentos para o professor, intérprete, escola e sociedade.
- Que este estudo começará em 2009 e terminará em 2011
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: observações das aulas com a autorização do professor, momentos de formação com o professor, entrevistas semiestruturadas.
- Que eu participarei das seguintes etapas: relato das minhas dificuldades, estudos coletivos nos momentos de reflexão, entrevistas, filmagens, gravações, resolução dos problemas junto com o pesquisador, relato das conquistas.
- Que os outros meios conhecidos para se obterem os mesmos resultados são os seguintes: observações da prática em sala de aula, consulta ao diário da professora, suas anotações.
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: timidez em me expressar, pouco tempo disponível para a formação continuada.
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: nenhum risco previsto.

- Que deverei contar com a seguinte assistência: do pesquisador para qualquer dúvida esclarecer, sendo responsável por ela: Sirlene Vieira de Souza. Fone: 82 8836-0874
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente, são: aperfeiçoamento na minha formação, benefícios às minhas aulas e conseqüentemente à aprendizagem dos meus alunos, produção de conhecimento para a sociedade.
- Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: encontros individuais
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar-me a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Endereço da responsável pela pesquisa: Rua Radialista Clemente Aleluia, nº 226 Vergel do Lago

Instituição: Universidade Federal de Alagoas/UFAL

Endereço Campos A. C. Simões

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: Tabuleiro dos Martins /CEP/Cidade: Maceió

Telefones p/contato: 82 8836-0874

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió,

	<p>Sirlene Vieira de Souza</p>
<p>(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári (o,a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)</p>	<p>Nome e Assinatura do(s) responsável (eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p>