

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

GIOVANA KARINE SOUTO MARTINS BORGES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS
SURDOS E AUTISTAS: UM PROJETO DE INTERVENÇÃO**

**Montes Claros – MG
2018**

GIOVANA KARINE SOUTO MARTINS BORGES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS
SURDOS E AUTISTAS: UM PROJETO DE INTERVENÇÃO**

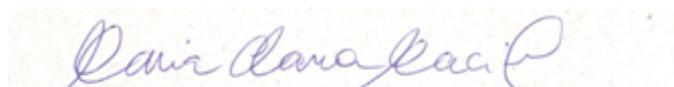
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes

Liberado em 07/03/2018



(Assinatura da Orientadora)

Borges, Giovana Karine Souto Martins.

B732f Formação de professores para a educação inclusiva de alunos surdos e autistas [manuscrito] : um projeto de intervenção / Giovana Karine Souto Martins Borges. – Montes Claros, 2018.

116 f. : il.

Bibliografia: f. 95-98.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro.

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Formação de professores. 4. Surdos. 5. Autistas. I. Ribeiro, Maria Clara Maciel de Araújo. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Um projeto de intervenção.

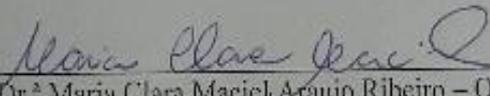


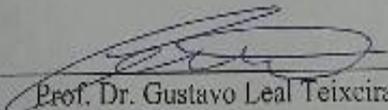
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

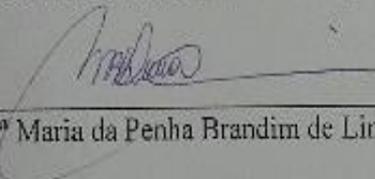


GIOVANA KARINE SOUTO MARTINS BORGES
*FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS
SURDOS E AUTISTAS: um projeto de intervenção*

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:


Prof.^a Dr.^a Maria Clara Maciel Araujo Ribeiro – Orientadora (Unimontes)


Prof. Dr. Gustavo Leal Teixeira (UFNMG)


Prof.^a Dr.^a Maria da Penha Brandim de Lima (Unimontes)

Montes Claros (MG), 7 de março de 2018.

Dedico este trabalho às minhas filhas, Maria Tereza e Ana Clara, tanto por todo amor que tenho por elas, quanto por saber, especialmente, que, além de dizer-lhes sempre sobre a importância e a abrangência da educação e dos estudos para nosso crescimento profissional e pessoal, pude comprovar-lhes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque Dele vem a primeira permissão e a saúde, de corpo e de alma, para dar continuidade à intenção.

À família: meus pais, sogra, irmãos, sobrinhos, cunhada e esposo, pelo suporte emocional no enfrentamento dos obstáculos.

Aos colegas professores (participantes do curso de intervenção) e direções pedagógicas da Escola Estadual Professora Helena Prates e do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, que muito colaboraram para o êxito do processo.

Aos colegas do Profletras, pela cumplicidade e companheirismo, numa causa comum, apesar das diferentes perspectivas.

Aos professores e coordenações do Profletras, pelos ensinamentos e pela oportunidade da convivência enriquecedora.

À professora Dr.^a Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro, minha orientadora, meu motivo a mais e minha inspiração para continuar aprendendo e disseminando o prazer pelo ensino no processo educacional, já que “tudo depende de nossas escolhas”.

Ao casal amigo Célia e Elino, pelo apoio, tanto técnico-operacional quanto espiritual. Muito bom saber que posso contar com vocês a qualquer tempo.

À amiga Joycimara, pelo carinho, disponibilidade e zelo no suporte digital, confecção de convites, certificados... por me acompanhar em todos os momentos, solicitada e solícita sempre.

Aos meus amigos Abel e Nega, Anne e Marcelo, Valdirene e Rubens, Bianca e Jean, Jakeline e Tiago, Juliano, Lissandra, Julianne e André, Carlos e Andrea, pelas reuniões de descontração, tão necessárias e importantes para a contemplação de nossa alegria.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram de alguma forma para a realização deste projeto.

Há sempre muito a agradecer... diante da vida que segue e pode, prazerosamente, ilustrar-se de aprendizado.

Não se pode dizer a um ser humano que o sentido da vida está em ganhar sua subsistência, porque isso não é o sentido de nenhuma vida. Temos que parar com essa ideia que colocamos às crianças de que o único sentido de preservar sua vida é para que trabalhem e sobrevivam: o sentido de preservar sua vida é produzir um país diferente onde possam recuperar os sonhos. E a escola é um lugar de recuperação de sonhos, não somente de autopreservação (BLEICHMAR, 2012).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Relação de módulos, temas e atividades avaliativas desenvolvidas pelos participantes..... | 55 |
| Quadro 2 – Professores do curso..... | 57 |
| Quadro 3 – Perguntas do Questionário Inicial | 61 |
| Quadro 4 – Identificação dos participantes | 62 |
| Quadro 5 – Professores e suas experiências com alunos surdos e autistas | 65 |
| Quadro 6 – Declarações Contidas na Dinâmica da Caixa..... | 78 |
| Quadro 7 – Perguntas destinadas aos jogadores do Ludo Inclusivo | 83 |
| Quadro 8 – Primeira Pergunta do Questionário Final | 85 |
| Quadro 9 – Segunda Pergunta do Questionário Final | 86 |
| Quadro 10 – Terceira Pergunta do Questionário Final | 87 |
| Quadro 11 – Quarta Pergunta do Questionário Final..... | 89 |
| Quadro 12 – Fundamentos proporcionados pelo curso..... | 90 |

2. FIGURA

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Fotografia do jogo “Ludo Inclusivo” | 82 |
|---|----|

3. GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Número de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados na rede regular de ensino de 2003 a 2014 | 25 |
|---|----|

4. FLUXOGRAMA

| | |
|--|----|
| Fluxograma 1 – Fases da coleta de dados | 54 |
|--|----|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------------|--|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| ANDA | Associação Norte Mineira de Apoio ao Autismo |
| APAES | Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| AVA | Ambiente Virtual de Aprendizagem |
| CDPD | Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência |
| CEB | Conselho de Educação Básica |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FEBRACE | Feira Brasileira de Ciência e Engenharia |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| Libras | Língua Brasileira de Sinais |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MG | Minas Gerais |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| Profletras | Programa de Mestrado Profissional em Letras |
| SEESP | Secretaria de Educação Especial |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| TGD | Transtornos Globais do Desenvolvimento |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UFRB | Universidade Federal do Recôncavo da Bahia |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| Unimontes | Universidade Estadual de Montes Claros |

RESUMO

A presente pesquisa aborda a Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva, bem como os enfrentamentos cotidianos dos docentes, em salas de aula de escolas regulares e públicas, incluindo a falta de formação específica diante do tema. Assim, apresentamos os dados de uma pesquisa-ação de cunho qualitativo, que avaliou os limites e contribuições de um curso de formação continuada oferecido para professores de português, voltado para a prática de ensino de alunos surdos e autistas inseridos na rede regular. Interessa-nos saber até que ponto a formação de professores pode ser apontada como possibilidade de solução para a melhoria do processo de inclusão educacional de surdos e autistas, assim como mensurar o alcance dessa contribuição. Objetivamos ainda a) elaborar e oferecer um curso presencial de formação continuada sobre inclusão educacional, para oito professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II de duas escolas públicas de Montes Claros (MG), com duração de 30 horas; b) tecer considerações teóricas capazes de fundamentar o que vem a ser a educação inclusiva, assim como quem são as pessoas autistas e surdas e c) analisar o discurso do professor de português antes, durante e após o curso, dimensionando a imagem que constroem da formação. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de dois questionários (um de sondagem inicial, antes do curso, outro de sondagem final, após o curso), acompanhados de registros de um diário de pesquisa e de atividades realizadas pelos participantes durante o curso. Os resultados indicam que os docentes supervalorizam a formação, depositando nela a solução de todas as questões que envolvem a inclusão. Por outro lado, concluímos também que o curso ofertado contribui mais eficazmente para o despertar da consciência, o empoderamento dos sujeitos, a segurança e a proximidade entre educador e educando do que para a instantânea mudança da prática pedagógica, que provavelmente acontecerá ao longo do tempo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Especial. Formação de Professores. Surdos. Autistas.

ABSTRACT

The present research broaches a Special Education under the perspective of Inclusive Education, as well as the teachers' everyday confrontations in classrooms of public regular schools including the lack of specific formation on the subject. Thus, we present the data of a qualitative research-action that evaluated the limits and contributions of a continuing education course offered to Portuguese teachers, focused on teaching practice of deaf and autistic students inserted in the regular school. Interests us to know the extent to which teacher formation can be identified as a possible solution to improve the process of educational inclusion of the deaf and autistic, as well as measuring the extent of this contribution. We also aim a) to develop and offer a continuing education presential course about educational inclusion for eight Elementary School Portuguese teachers of two public schools of Montes Claros (MG), with a duration of 30 hours; b) to do theoretical considerations capable of substantiating what constitutes inclusive education, as well as who are the autistic and deaf people and c) to analyze the Portuguese teacher's speech before, during and after the course, sizing the image they construct from the formation. The data collection was performed through the application of two questionnaires (one of initial poll, before the course, another of final poll, after the course), accompanied by records of a research diary and activities carried out by participants during the course. The results indicate that the teachers overvalue the formation, placing in it the solution of all issues involving inclusion. On the other hand, we also conclude that the course offered contributes more effectively for the awakening of consciousness, the empowerment of the subjects, the security and the proximity between educator and educating than to the instantaneous change of pedagogical practice, that will probably happen over time.

Key words: Inclusive Education. Special Education. Teachers' Formation. Deaf. Autistic.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| PRIMEIRAS PALAVRAS | 10 |
| CAPÍTULO 1: DELINEANDO O CONTEXTO E O PROBLEMA..... | 14 |
| 1.1 Os ambientes de trabalho e a escolha do problema | 14 |
| 1.2 A Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva: entre o ideal e o real | 17 |
| 1.3. Apontamentos sobre a formação do professor | 28 |
| CAPÍTULO 2: CONHECENDO SURDOS E AUTISTAS..... | 36 |
| 2.1 A educação dos surdos e sua trajetória histórico-cultural | 36 |
| 2.2 O autismo no contexto escolar..... | 43 |
| 2.3 Procedimentos metodológicos | 50 |
| 2.4 As diferentes estratégias para o desenvolvimento do curso | 54 |
| CAPÍTULO 3: O PROJETO EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO E A ANÁLISE DE DADOS..... | 60 |
| PALAVRAS FINAIS..... | 92 |
| REFERÊNCIAS | 95 |
| APÊNDICES | 99 |

PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente trabalho compõe o universo de estudos e outros registros relacionados à educação especial, sob a perspectiva da educação inclusiva, que, mesmo há algum tempo sendo exigida e amparada legalmente, ainda necessita, e muito, de capacitarem-se continuamente e não naturalizarem os motivos que possam impedi-los ou limitá-los em suas ações frente à educação especial e suas especificidades, bem como o posicionamento dos pais dos alunos com necessidades educacionais especiais, para solicitarem, naturalmente e sem receio, seus direitos legais e o apoio incondicional das políticas públicas por meio de investimentos em todos os sentidos que a educação requer e merece. Esses direitos que, muitas vezes, se resumem à escrita, mas que, na prática, assumem enorme novas abordagens e discussões contínuas, para enquadrar-se como consolidada no Brasil.

Somente em 1857, segundo artigo intitulado *A Educação Especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar*, de Maria Tereza Eglér Mantoan, essa modalidade da educação foi timidamente percebida pelo poder público brasileiro e deixou de ser iniciativa de caráter privado e particular a partir da criação das chamadas “Campanhas” (como eram denominadas as primeiras instituições criadas para o desenvolvimento de cada uma das categorias da educação especial). Conforme divisão em três grandes períodos para a história das pessoas com deficiência no Brasil, Mantoan (2003) afirma que foi a partir de 1993 que os modelos assistencialistas começaram a ser então revistos e avaliados, porque possuíam uma visão segregacionista, com a segmentação das deficiências ofertadas em um “mundo à parte”, para os considerados deficientes.

De lá até aqui, entretanto, muitas questões se apresentam adversas no ambiente da escola regular, perduram e requerem atitudes revisadas de vários segmentos: o literal profissionalismo docente e de demais funcionários da escola, a fim de complexidade para a efetivação e para o enfrentamento das situações.

Este trabalho nos foi proposto pelo Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras (Profletras), oferecido pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e, aos mestrandos, indica a necessidade de delimitar um problema, que resulte em elaborar e executar um projeto de intervenção a partir do problema identificado e da própria prática escolar, podendo retornar a ela.

Assim, este estudo apresenta dados de uma pesquisa de cunho qualitativo, que avaliou os limites e contribuições de um curso de formação continuada para professores de

português, voltado ao ensino da língua para alunos surdos e autistas inseridos na rede regular de ensino, conforme possibilidades e perspectivas desses docentes.

Diante disso e de uma realidade cada vez mais presente da educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva nessa mesma rede, despertou-me certa inquietação perante a inércia de grande parte dos colegas professores, bem como a minha própria, como professora da rede pública de ensino, há quase duas décadas, em relação ao público com necessidades educacionais especiais em sala de aula, tão mais comum em nossas salas regulares nos últimos anos. Essa inércia poderia ser justificada por motivos diversos e é o que acontece, de fato, pois a má remuneração, a falta de material didático, as falhas na formação profissional, os espaços físicos inadequados ou inexistentes, a excessiva carga horária de trabalho (pela exigência de dois cargos, muitas vezes, a fim de aumentar os rendimentos mensais necessários), o quantitativo elevado de alunos nas salas, bem como o comodismo proveniente da própria prática cotidiana costumam ser motivos apresentados como suficientes ao não envolvimento com as adequações demandadas pela educação especial.

Uma grande preocupação é justamente a irreversibilidade quanto à persistência destes argumentos que tanto parecem acompanhar a trajetória docente, pois, diante da proposta inclusiva, a escola que possui qualquer representação do público-alvo da educação especial, não deve se apoiar em justificativas docentes naturalizadas, nem tampouco pode se restringir à atuação do professor de apoio ou do intérprete como o único recurso a favor da educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva. Diante disso, sendo o problema da formação adequada um dos argumentos que consolidem a dificuldade de inclusão educacional, a pergunta que norteia esta pesquisa é: quais são as contribuições (e também as limitações) que um curso de formação continuada para professores de Língua Portuguesa, sobre a inclusão de alunos surdos e autistas na rede regular de ensino, pode oferecer?

Alunos surdos e autistas apresentam reivindicações educacionais específicas, que são relacionadas e provenientes do processo de aquisição da linguagem. Então, a nossa intenção foi a de oferecer um curso de formação continuada para professores de Língua Portuguesa sobre esses alunos, como pessoas sujeitas a um processo escolar de aprendizagem sob a atuação do professor regente e não só do professor de apoio ou do intérprete. Nossa hipótese é a de que a formação do professor é primordial, mas que ela não soluciona todas as mazelas do ambiente educacional. Assim, apesar de certamente não “resolver” todos os problemas vivenciados na escola, provavelmente os atenuará, pelo menos no que tange às ações do professor. Os problemas que envolvem a escola e a educação especial e inclusiva (muito

anunciada e almejada) são inúmeros, mas nem todos podem ser resolvidos pela atuação do professor.

Por conseguinte, para nortear as ações, o objetivo geral dessa pesquisa é oportunizar aos professores de Língua Portuguesa um curso de formação continuada sobre a da Educação Inclusiva, com foco em alunos surdos e autistas, a fim de avaliar a contribuição da formação para os docentes, por meio da análise de seus discursos. Assim, interessamo-nos por saber até que ponto a formação de professores pode ser apontada como possibilidade de solução para a melhoria do processo de inclusão educacional de surdos e autistas.

Os objetivos específicos, portanto, são: a) elaborar e oferecer um curso presencial de formação continuada sobre inclusão educacional, para professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais e da Escola Estadual Professora Helena Prates, ambos na cidade de Montes Claros, MG, com duração de 30 horas; b) tecer considerações teóricas capazes de fundamentar o que vem a ser a educação inclusiva, assim como quem são as pessoas autistas e surdas e c) analisar o discurso do professor de português antes, durante e após o curso, dimensionando a imagem da formação.

Os professores que participaram do curso restringiram-se àqueles que pertenciam às referidas escolas e que preenchiam aos seguintes requisitos: 1) ministrar aulas de Língua Portuguesa, preferencialmente para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e 2) apresentar interesse de participação.

Para realizar a pesquisa-intervenção em foco, três eixos temáticos nortearam o curso: a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, as especificidades educacionais de surdos e autistas e a formação de professores. A coleta dos dados deu-se em três momentos: a) antes do curso e por meio da aplicação de um questionário inicial, para verificação de nível de formação dos docentes, bem como o grau de interesse e disponibilidade para a participação no curso; b) durante o curso, através de discussões entre os professores formadores e os participantes e por meio de atividades escritas; c) após o curso, por meio da aplicação de um questionário final, a fim de perceber o que foi apreendido, acrescentado, transformado ou não depois do curso.

Este trabalho está estruturado em três capítulos. O capítulo 1 aborda a delimitação do tema, as diferenças e similaridades entre a educação inclusiva e a educação especial, bem como todo o histórico legal que as envolve. O capítulo 2 dedica-se ao referencial teórico sobre formação docente e o ensino de português para alunos surdos e autistas na sala de aula regular, as dificuldades e parcerias que envolvem todo o processo, a partir do qual se

analisará os dados e explicita também a metodologia de desenvolvimento da pesquisa, a intervenção através do curso de formação e as diferentes estratégias para a execução do curso diante das dificuldades de cumprimento estabelecidas pelos próprios professores participantes. Já no capítulo 3, e último, serão encontrados os resultados e análises dos dados obtidos.

Afirmamos que, de início, o diagnóstico é o de que a escola ainda não está preparada para a inclusão, mas também de que ela pode e precisa transformar-se, uma vez que a inclusão educacional é um processo (como já afirmado) e não um milagre. Diante disso, mesmo com a verificação de inúmeras dificuldades, faz-se necessário insistir na causa da necessidade de formação docente específica sobre a inclusão, a fim de que, um dia, ela possa se concretizar.

CAPÍTULO 1: DELINEANDO O CONTEXTO E O PROBLEMA

Esta pesquisa inicia-se a partir da exposição do contexto concernente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Depois, a partir do grande campo teórico e legislativo, aborda a formação dos docentes de Língua Portuguesa da rede regular de ensino, enquanto categoria potencializadora dos ideais dessa modalidade educacional.

Logo, este primeiro capítulo objetiva explicar as motivações e o contexto desta pesquisa, ou seja, a partir de onde e como se deu a escolha do problema, para que se possa perceber que não fora aleatório ou casualmente. Depois, faz-se também importante descrever princípios da Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva, a vasta legislação que as amparam, embora nem sempre elas correspondam à realidade.

1.1 Os ambientes de trabalho e a escolha do problema

Minha significativa experiência docente, ao atuar, tanto na rede pública quanto na rede privada, se ratificou pelos diversos acontecimentos cotidianos referentes a esses ambientes profissionais, que se acumularam em proporção e em intensidade ao longo do tempo. Enquanto professora de Língua Portuguesa, a atuação desta pesquisadora se deu em todas as séries de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, além da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), o que possibilitou maior contribuição às diferentes metodologias exigidas em cada espaço.

Duas escolas, entretanto, tornaram-se locais simultâneos de atuação profissional nos últimos quatro anos e serviram para o levantamento de alguns dados e comparações: a Escola Estadual Professora Helena Prates e o Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, em Montes Claros.

A Escola Estadual Professora Helena Prates é uma instituição de ensino que recebe alunos que cursam desde o 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e se localiza no bairro JK, na cidade de Montes Claros, Minas Gerais. Trata-se de uma escola cujo alunado é, atualmente, em torno de 850 crianças e adolescentes e, por isso, funciona nos turnos matutino e vespertino, a fim de acomodar todas essas séries. Esse alunado é oriundo das imediações (em menor escala) e de bairros periféricos, constituídos de uma maioria de baixa renda, que conta, como outras escolas, com ônibus escolares disponibilizados pelo governo municipal para o transporte.

O espaço físico é amplo, mas relativamente antigo, embora conservado. As construções destinadas às salas de aula são divididas em três prédios independentes. O que possui dois andares não possui rampas de acesso e sim escadas, e um outro prédio, dentre os três é destinado ao funcionamento de um Polo da UAB (Universidade Aberta do Brasil) que, por ventura, oferece palestras de interesse dos discentes da escola e o espaço para a apreciação dessas palestras.

Possui ainda ampla quadra coberta onde são realizadas as aulas de Educação Física e outros eventos escolares. Há banheiros modestos, pequena cantina, pátio, secretaria, sala de professores, sala de leitura, sala de computadores (pouco utilizada), uma biblioteca (talvez um dos menores espaços da escola) e uma sala de “multimeios”, que funciona com agendamento prévio.

A equipe diretiva atual é composta por 3 professoras (que atuam como diretora e vice-diretoras) e 4 pedagogas (como supervisoras), sempre muito empenhadas em elevar o nome da instituição, manter a disciplina, apoiar professores e demais funcionários.

A outra escola, o Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, é também um espaço público, mas criado justamente para receber os filhos de militares do local ou região de destacamento dos pais ou responsáveis. Possui, atualmente, cerca de 1000 alunos, que cursam do 5º ano do Ensino Fundamental I ao 3º ano do Ensino Médio, divididos em 13 salas de aula, nos turnos matutino e vespertino.

O colégio funciona no bairro Nossa Senhora de Fátima, em Montes Claros, no Estado de Minas Gerais. Além dos filhos de militares, encontram-se também alguns netos, filhos de funcionários e poucos civis (como são chamados aqueles que não têm dependência militar), que efetivaram suas matrículas conforme oportunizado pelo edital da época. Esses alunos são considerados de classe média e submetidos à disciplina militar, de acordo com a filosofia da instituição.

O prédio é bastante acessível, com rampas, portas largas, salas climatizadas (algumas com *datashow*), sala de computação (com professor disponível), pátio, sala e refeitório para professores, cantina e refeitório para alunos, biblioteca ampla, quadra coberta para práticas esportivas e outros eventos e sala de reuniões com lousa digital. Há ainda secretaria, laboratórios de química, biologia e física, salas para as direções pedagógica e administrativa e salas para supervisão, orientação e atuação dos disciplinários (militares que ajudam a manter a disciplina). Para as aulas de Educação Física também são disponibilizadas as dependências do 10º Batalhão, que se localizam ao lado do colégio.

São notórias as diferenças físicas entre as escolas, entretanto o que se faz relevante para essa pesquisa é justamente uma de suas igualdades: a dificuldade diante da inclusão, da educação especial e seu público-alvo, no que concerne ao corpo docente que se responsabiliza pelas salas de aula regulares. Em ambos os espaços, os colegas, esporadicamente, apresentavam falas ou gestos que caracterizavam certo desconforto diante da presença de alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo Goffman e Glat (1988), a crença de que estes alunos tenham capacidade para se desenvolverem ou demonstrarem atitudes que configurem autonomia, em termos gerais, inexistente.

Comentários como: *“O que eu vou fazer com o aluno X até contratar o professor de apoio?”* ou *“Como vou lidar com o aluno Y? Não sou psicólogo nem psiquiatra, nunca estudei sobre isso!”* davam margem a respostas de outros colegas, que não raramente diziam: *“Deixa ele lá quieto, não precisa fazer nada, só dele não atrapalhar já está bom.”* Ou *“Você não tem obrigação de fazer nada, não está preparada para isso, se ele ameaçar ou agredir alguém você pede ajuda.”*

Comentários como esses indicavam a necessidade de intervir, por um lado, sobre a formação do professor e, por outro, sobre a prática de sala de aula. Entendendo que a segunda é dependente da primeira, não houve dúvidas, quando do ingresso no ProfLetras, da escolha do tema da pesquisa.

No início desta pesquisa, na Escola Estadual Professora Helena Prates, havia uma aluna surda e duas autistas e no Colégio Tiradentes não havia nenhum surdo e apenas um autista. Atualmente, importa salientar, contudo, que esses foram os únicos alunos que apresentaram laudos médicos para as escolas, embora seja possível haver outros, não declarados. Os demais laudos entregues pelas famílias são de Transtorno de Déficit de Atenção (em maior número), Síndrome de Irlen (que será posteriormente definida), Dislexia e Hiperatividade.

O fato é que esse desconforto percebido e compartilhado, diante da inclusão desses alunos com necessidades educacionais especiais, naturalizou-se na prática cotidiana. Já se sabia da heterogeneidade das salas, mas lidar com o público-alvo da Educação Especial desnorteou muitos professores e causou resistência em alguns: o que fazer diante dessa situação?

Assim, a escolha do tema visou, ao mesmo tempo, contribuir com a transformação da realidade escolar, por meio da formação do professor, e nos instigou a pensar sobre a real transformação proporcionada pela formação: até que ponto ela poderia ser resolutiva?

Antes de abordar o processo de formação de professores, é preciso esclarecer sobre como são definidas, do que tratam e quais são os objetivos, as diferenças, peculiaridades e proximidades entre as duas modalidades da educação, a especial e a inclusiva. É necessário explicar também sobre a confirmação de escolha do problema desta pesquisa, como faremos nas seções que se seguem.

1.2 A Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva: entre o ideal e o real

A educação especial será pautada, nesta seção, por um breve histórico, diante da perspectiva da educação inclusiva, como fundamentação necessária ao desenvolvimento desta pesquisa. Objetiva-se, além de diferenciar a educação Especial da Inclusiva, perceber a inevitável aproximação dos termos para os próprios profissionais da área. Há que se descrever também sobre a realidade que cerca esses profissionais em termos trabalhistas e/ou sociais. Embora essas vertentes da educação tenham sido, hodiernamente, de forma mais efetiva, discutidas e, não raras vezes, confundidas como se fossem sinônimos, ainda há muito a se fazer, uma vez que a teoria se difere bastante da prática escolar e cotidiana.

Ao longo do tempo, pode-se perceber expressiva transformação tanto em relação à educação Inclusiva quanto à Especial, assim como se percebe a natural transformação educacional das pessoas, enquanto categorizadas como formadoras de si mesmas, via conhecimento. Entretanto, o preconceito e a falta de informação, aliados à exacerbada desigualdade sócio-econômica, ainda persistem e corroboram para as dificuldades em se conviver com as diferenças. A classe dominante e socialmente bem vista é aquela cuja intelectualidade está intimamente relacionada à boa educação e condição financeira favorável. Logo, pode-se perceber que a escola fora, um dia, criada para favorecer aos descendentes dessa classe, não de outra qualquer.

Outrora, porém, a preocupação com aqueles que eram diferentes (física e mentalmente) ocorreu em vários lugares do mundo e se desenvolveu aos poucos, pela intenção de religiosos, médicos, pedagogos ou mesmo de nobres, pois nessa mesma elite, alguns filhos nasciam e cresciam diferentes. A educação para os diferentes começou a se fazer valer, legalmente, a fim de garantir que todos, sem restrições de qualquer natureza, tivessem direito de frequentar a escola e usufruir do processo educacional, com êxito, bem como para tornarem-se herdeiros legais e apresentarem direitos civis.

Mas, a partir deste fato, o que ocorreu no Brasil e no mundo para levar a tão celebrada Educação Especial a ser questionada ou modificada em seus princípios, por meio da ascensão do discurso da educação inclusiva? Ao se dedicar maior atenção destinada aos diferentes a serem incluídos em termos educacionais, ao longo do tempo, foram se registrando acontecimentos diversos que causaram grande repercussão ou criaram expectativas, voltadas especificamente para o propósito inclusivo.

No Brasil, a Constituição Federal (1988), por ser um documento que descreve direitos e deveres, de forma abrangente, já trazia a educação como um direito de todos, o que, se bem entendido e efetivado, evitaria outras tantas leis, decretos e portarias que foram criados depois dela. Como um de seus objetivos fundamentais, a Carta Magna, em seu artigo 3º, inciso V, trata o ideal de “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma de discriminação” (BRASIL, 1988). A Constituição Federal ainda defende, em seu artigo 205, “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”; além dos artigos 206, inciso I, que atesta “a garantia de condições de acesso e permanência na escola”; e 208, que coloca como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Historicamente, porém, muito antes da Constituição, houve indícios da Educação Especial, sob a perspectiva da educação inclusiva no Brasil quando, por meio do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, D. Pedro II criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente o IBC – Instituto Benjamim Constant – e, em 26 de setembro de 1857, com a Lei 939, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atualmente o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, de acordo com Campos (2003).

Conforme estudos realizados por Regina de Freitas Campos, publicados por meio do artigo *Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia da educação*, muitos acontecimentos fizeram-se fundamentais para a história da educação especial no Brasil. Segundo Campos (2003), em 1926 foi fundado o primeiro Instituto Pestalozzi, na cidade de Canoas, no estado do Rio Grande do Sul, especializado em pessoas com deficiência (auditiva, visual ou mental). Tratava-se de uma associação civil, sem fins lucrativos que tinha como metas gerais a colaboração com o trabalho dos professores das classes especiais e a proteção das crianças excepcionais (nomenclatura bastante utilizada na época). O instituto dispunha do apoio de médicos, enfermeiros, estudiosos em psicologia e professores e contava com consultório médico-pedagógico para a avaliação e acompanhamento dos alunos.

O nome de destaque para a idealização do instituto foi o de Helena Antipoff (1892/1974), educadora e psicóloga russa, que veio para o Brasil em 1929, para lecionar psicologia na Escola de Aperfeiçoamento (de nível superior) e fundou o instituto em Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais, em 1932. Foi Helena Antipoff, inclusive, a primeira pessoa a denominar os alunos com necessidades educacionais especiais de excepcionais, de acordo com Campos (2003). Tais institutos foram inaugurados em outros lugares do país, mas não perduraram como tais por longos anos devido a dificuldades financeiras, entre outras razões. Para muitos, houve a estadualização e a conseqüente transformação em escolas regulares.

Ainda de acordo com Campos (2003), em 1945, foi instituído o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas portadoras de superdotação, sendo que a criação das APAES – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais aconteceria em 1954.

De acordo com Mantoan (2001, s/n), “a educação especial foi assumida pelo poder público em 1957, com a criação das ‘Campanhas’, que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências”. Assim, a autora informa que de 1957 a 1993 a educação especial foi definida “por ações oficiais de âmbito nacional” e que, de 1993 em diante, começou-se a difundir o discurso da inclusão, embora ela só fosse se efetivar, de fato, no início dos anos 2000.

Mas o que ocorreu no Brasil e no mundo para levar a tão celebrada Educação Especial a ser questionada ou modificada em seus princípios, por meio da ascensão do discurso da educação inclusiva?

De início, é importante esclarecer que a educação Inclusiva é aquela que abrange e interpreta o direito de todos à educação de qualidade, não apenas os sujeitos com deficiência ou superdotação. Pensa-se, portanto, em sujeitos marginalizados pela falta de condição de estudar: sujeitos pobres ou idosos, trabalhadores rurais ou urbanos com idade incompatível aos demais colegas da série, indígenas ou quilombolas com dialetos específicos, sujeitos privados de sua liberdade por práticas ilícitas e outros tantos com dificuldades de aprendizagem que precisam ser incluídos.

Na década de 1990, por meio de avanços significativos na área da política social, houve uma série de movimentos internacionais que se destinaram a discutir, incentivar e defender efetivamente uma educação que fosse destinada a todos, com merecida repercussão, incluindo aí as pessoas com necessidades educacionais específicas¹, que foram

¹Termo considerado uma evolução diante das tantas nomenclaturas atribuídas ao público-alvo da Educação Especial; de “excepcionais” (dos anos 60 aos 80), “deficientes” e “portadores de deficiência” (de 1980 a 1986)

a semente dos processos de inclusão educacional. Antes desses movimentos, a aprovação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948) serviu de base para o que viria.

Assim, a década de 1990 viu movimentos como a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (1990), em Jomtien, na Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a *Declaração de Salamanca* (1994), na Espanha, produzida pela *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade* redimensionarem a visão que se tinha sobre a educação até então.

A declaração de Salamanca, em específico, representou “o mais importante marco mundial na difusão do paradigma da educação inclusiva. A partir de então, ganharam terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil” (MENDES, 2006, p. 395). Assim, observa-se, a partir dessa Declaração, uma evolução mais acentuada no que concerne à inclusão em diversas partes do mundo, embora ela se dê com especificidades em distintas nações. É importante considerar que tais “avanços” foram em decorrência de políticas sociais que combatiam a exclusão, como se perceber no trecho a seguir:

A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi a de fomentar a integração e a participação e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação fazem parte essencial da dignidade da pessoa humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades (UNESCO, 1994, p.23).

Há ainda que se referenciar a *Convenção de Guatemala* (1999), que representou marco na abordagem da prevenção e da eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências, a fim de propiciar a sua plena integração à sociedade.

No Brasil, por meio do Decreto nº 3956 em 2001, essa convenção evidenciou, em linhas gerais, a necessidade, bem como a obrigatoriedade de recepção da matrícula para os alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Então, exigiu-se uma reinterpretação da educação especial.

e em 1986 como “alunos com necessidades educacionais especiais” pela Portaria Nº 69 CENESPE/MEC, embora o termo, segundo a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, altere a LDB nº9394/96 e determine o uso do termo “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

A partir do século XXI, portanto, no Brasil, a Educação Especial se pauta fortemente em princípios da “Educação para Todos”. Críticas à Educação Especial envolviam o fato da segregação dos diferentes levar à intolerância e preconceito dos chamados “normais”.

Assim, ao longo dos anos, uma série de documentos internacionais e nacionais tem sido feitos em favor da chamada “inclusão educacional”. Apresentaremos, a seguir, uma amostragem que seja representativa desse movimento, sem intencionar, contudo, sermos exaustivos.

Destacamos aqui a *Convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência*, realizada em Nova York (ONU, 2006) e ratificada, no Brasil por meio dos decretos nº186/2008 (Legislativo) e nº 6949/2009 (Executivo). Esta convenção objetivou proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, para promover o respeito pela sua dignidade inerente. Em seu artigo 5º, ela determina que:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, municípios e Distrito Federal e as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (ONU, 2006).

Como modalidade da educação, a Educação Especial fora também definida pelas Resoluções nº 2, de 11 de setembro de 2001 e nº4, de 02 de outubro de 2009, em textos do CNE (Conselho Nacional de Educação) e do CEB (Conselho de Educação Básica), cujas diretrizes de operacionalização têm por finalidade atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, *preferencialmente na rede pública de ensino*.

Como vemos, uma série de documentos internacionais e nacionais tem sido criados em favor da chamada “inclusão educacional”. Parece-nos até fatigante tantos números de leis, lugares e datas, mas, é devido a isso mesmo que a crítica se constrói: percebermos que, apesar de inúmeras discussões e revisões legislativas, a regulamentação ainda não está próxima das práticas escolares para com o público da educação especial, tampouco para os demais que compõem o universo dos excluídos.

Nesse momento, é importante esclarecer que a educação inclusiva é aquela que abrange e entende o direito de todos à educação de qualidade, não apenas dos sujeitos com deficiência ou superdotação. Pensa-se, portanto, em sujeitos marginalizados pela falta de condição de estudar: sujeitos pobres ou idosos, trabalhadores rurais ou urbanos com idade

incompatível aos demais colegas da série, indígenas ou quilombolas com dialetos específicos e outros tantos com dificuldades de aprendizagem que precisam ser incluídos.

Quando o assunto é inclusão, a afirmação mais comum, em momentos de reflexão, é a de que a inclusão não é feita apenas na perspectiva da educação especial. A modalidade Especial é uma das perspectivas da inclusão, não a única.

Incluir é, portanto, tornar sujeitos inclusos membros que tornam parte nos processos. Todos os profissionais da escola inclusiva precisam ser ou se tornarem inclusivos também, e incluir, como já foi aqui exposto, vai muito além de compreender e aceitar alunos com especificidades, pois acessibilidade e permanência não garantem apropriação do conhecimento e qualidade de ensino.

Parece curioso pensar que foi preciso criar legislação específica para que “excluídos” fossem aceitos nas escolas. Atualmente, é crime, nos termos do artigo 8º, inciso I, da Lei nº 7.853/89, com 1 (um) a 4 (quatro) anos de detenção e multa, “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta”. A lei não restringe seu campo de atuação, não cita este ou aquele estabelecimento de ensino de forma específica, sendo a rede privada, então, sujeita às mesmas obrigações impostas à rede pública.

A partir do século XXI, portanto, no Brasil, a Educação Especial se pauta fortemente em princípios da “Educação para Todos”. Críticas à Educação Especial envolviam o fato da segregação dos diferentes levar à intolerância e preconceito dos chamados “normais”.

Voltando à discussão legislativa, informamos que resolução nº2/2001 dispõe ainda sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao explicar, entre outras determinações, sobre a atuação dos profissionais relacionados aos alunos com necessidades educacionais especiais. O artigo 8º (sobre a organização das classes comuns) determina, em seu inciso IV, que especifica os serviços de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, que ele aconteça “mediante: alínea b) atuação dos professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis” (sobre quem abordaremos mais detalhadamente na seção sobre os alunos surdos).

Sobre os professores de apoio, a resolução nº 2 os denomina como “capacitados” ou “especializados em educação especial”, e afirmam serem profissionais que atuam junto ao professor da sala de aula regular, e não como único responsável pela educação desses alunos, o que talvez não seja o entendimento dos envolvidos no processo educacional até

então, diante de um acontecimento inevitável e necessário, e cuja prática requer formação e conhecimento.

O direito à aprendizagem em salas de recursos (ou salas multifuncionais) é descrita no artigo 5º, §3º, do Decreto nº 7611/2011, como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (BRASIL, 2011). São locais muito confundidos, pela maioria das pessoas, como ambientes para o desenvolvimento de atividades de reforço escolar ou como espaços de trabalho clínico, talvez por receberem os alunos no turno inverso ao da escolarização, mas que não são nem isto, nem aquilo.

São salas de trabalho pedagógico, onde o professor deve preparar o aluno para desenvolver habilidades e utilizar instrumentos de apoio que facilitem o aprendizado em suas aulas regulares. Há o ensino de Braille, Libras e a utilização de jogos e outros materiais pedagógicos. Cada aluno deve possuir um plano pedagógico exclusivo, com as atividades que deve desenvolver e o tempo estimado que passará na sala. É preciso haver uma parceria, por meio da comunicação constante entre o docente da sala regular e o professor do AEE, a fim de avaliar a evolução do aluno, bem como para repassar os conteúdos a serem trabalhados antecipadamente.

As salas e os profissionais que nelas atuam, espalhados pelo país, entretanto, diferem bastante quanto à estrutura física e a prática, por questões de ordens diversas. De acordo com a reportagem de Beatriz Santomauro e Camila Monroe, na Revista Nova Escola, de 1º de Abril de 2010, é possível agrupar dois tipos de salas de recursos: o modelo estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC) deve possuir estrutura para dez estudantes e recursos para atender a todas as deficiências, e outro modelo, a exemplo do que ocorre na cidade de São Paulo, que realiza o AEE por deficiência, ou seja, os alunos recebem auxílio para o transporte até o polo mais próximo que contemple a sua deficiência. Não significa afirmar, porém, que as salas de recursos² existentes não funcionem de outras formas, adaptadas e conforme condições peculiares e contextuais.

Ainda que o sistema de ensino seja parcialmente inclusivo, as salas de recursos ainda não sejam suficientes (em termos numéricos e padronização de ações), bem como classes, escolas e serviços especializados, públicos ou conveniados, faz-se preciso, no entanto, perceber os avanços que já ocorreram até aqui.

²Segundo Gonçalves e Ribeiro (2013), muitas salas de recursos são inoperantes ou apresentam funcionamento precário pelo Brasil afora.

Enquanto o Plano Nacional de Educação de 2001 – PNE, Lei nº 10.172/2001 – apenas sugeriu que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”, sete anos depois, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) ratificou-se a concepção de educação especial como “modalidade transversal a todas as etapas, níveis e modalidades, que realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”.

Nota-se que se fala em educação especial, mas na perspectiva da inclusão. Assim, no Brasil, de acordo com esta política (MEC/SEESP, 2008), com o objetivo de “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, por meio de orientações para se fazer “garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino”, a educação especial se intensifica e “passa a constituir a proposta pedagógica da escola”, passando a ser necessariamente inclusiva.

Nesta pesquisa, dentre as categorias definidas pelo público-alvo da educação especial, abordaremos especificamente dois tipos de alunos, como se sabe: um com impedimento de natureza sensorial (surdos) e outro com TGD (autistas), diante da ligação desses sujeitos com questões intimamente relacionadas à linguagem e suas especificidades.

O público da educação especial pode ser visto como exigente em suas diferenças, por tratar-se de um público que frequentou, por muito tempo, espaços clínicos e não educacionais, pois a sociedade cultural e naturalmente, desde sempre, inabilitou esse público, ao prestar mais atenção nos impedimentos do que nas potencialidades e mesmo as escolas especiais, conforme o modelo que se estabeleceu, de turmas mistas, de caráter assistencialista, por mais bem intencionadas, não poderiam e ainda não podem ser consideradas ideais ao desenvolvimento desses alunos, porque tratam mais do que educam. Trata-se, entretanto, de uma visão crítica e não de juízo, porque as escolhas familiares no que concerne às escolas onde seus filhos estarão matriculados são pessoais e, por vezes, a escola especial pode ser mais indicada ao desenvolvimento de alguns dados sujeitos. Cabe aos pais ou responsáveis a decisão entre esse ou aquele tratamento, essa ou aquela escola, enfrentar, camuflar ou omitir a realidade; mesmo conscientes dos direitos que lhes são assegurados.

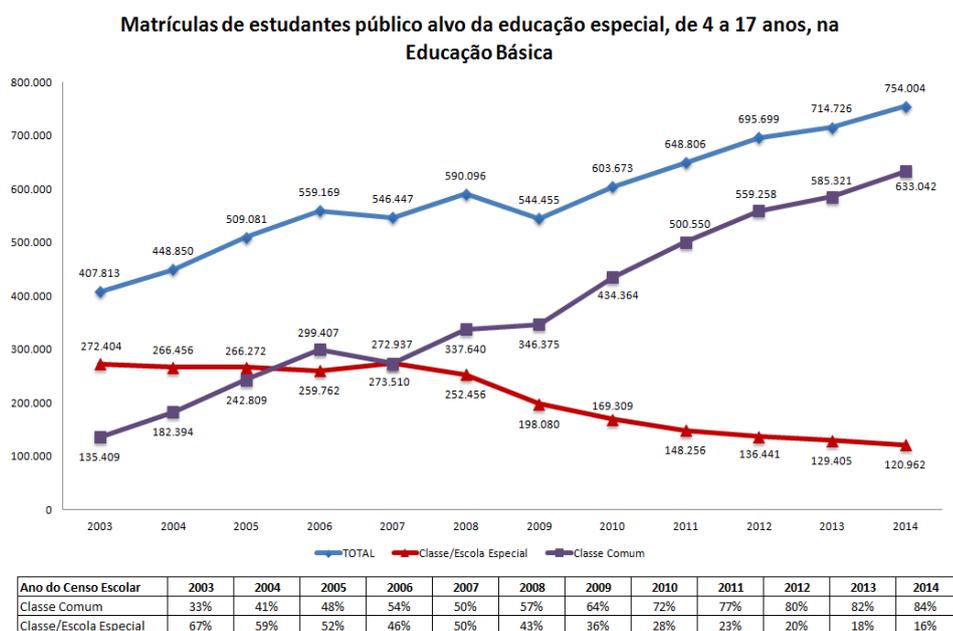
Sabe-se que não é simplesmente a efetivação da matrícula que garante a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como sua aprendizagem, além da

questão da socialização, pois o processo é complexo e necessita de esforços conjuntos. Há um tempo, não se considerava sequer a possibilidade, pois era absurda a ideia de que alunos com necessidades educacionais especiais frequentassem escolas ou classes que não fossem essencialmente especiais.

Entretanto, diante do desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a inclusão escolar e por meio do compromisso assumido pelos Estados, no que concerne às matrículas, verificou-se, no Brasil, entre 2008 e 2014, de acordo com pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), presentes nas Orientações para a Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2015), houve um crescimento de 84%, referentes ao público da educação especial, na faixa etária de 04 a 17 anos, nas escolas comuns da educação regular de ensino. O número de matrículas passou de 337.640 para 633.042. Em 2014, constatando-se um total de 886.815 matrículas desse público-alvo em classes comuns, representando 79% de inclusão dessa população (BRASIL, 2015).

A seguir, apresentamos um gráfico que ilustra o significativo aumento de matrículas do público da educação especial na rede regular de ensino, cujos pais ou responsáveis têm feito valer seus direitos, ainda que modestamente.

Gráfico 1 – Número de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados na rede regular de ensino de 2003 a 2014



Fonte: Brasil (2015)

É perceptível, no gráfico, que em onze anos, o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns é inversamente proporcional ao das classes/escolas especiais: enquanto este diminuiu, aquele aumentou significativamente e vice-versa. Esse dado sugere o aumento da reflexão dos próprios pais sobre seus direitos e, simultaneamente, sobre os direitos de seus filhos.

Ainda assim, é preciso considerar o fato de que essas escolas ou classes especiais ainda existem, por continuarem receptíveis, por ampararem pais e alunos que realmente não podem frequentar a escola regular ou não concordam (também por direito de escolha) em matricularem seus filhos em escolas regulares de ensino. Afinal, a escola especial pode e deve ser uma parceria respeitada uma vez que tratar pode ser fundamental no caso de alguns alunos.

Para reiterar os compromissos governamentais e as políticas públicas voltadas para o ensino, a lei nº 13005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024, apresenta entre as 20 metas, as de nº4 e nº 8 que tratam da educação inclusiva. Mais uma lei que, entretanto, ao menos se encaixa num prazo relativamente maior para que se possa cumprir. A meta 4 do PNE é voltada para alunos com necessidades educacionais especiais:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recurso multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p.24).

Pode-se verificar, portanto, que as estratégias para a garantia de oferta ao Atendimento Educacional Especializado precisam estar e se intensificar, de fato, a serviço da acessibilidade, a fim de que se efetive, exitosamente, a pretensão da meta 4.

Em suma, independente ou não de metas nacionais ou leis, as relações interpessoais fora do ambiente familiar são de grande valia para o crescimento do indivíduo como cidadão. As diferenças precisam ser evidenciadas com naturalidade e humanidade. É na escola inclusiva então que as afinidades e amizades podem ser construídas, em meio aos hábitos de horários, estudo e realização de atividades. Gradativamente, os sujeitos sociais vão se moldando.

Pudemos observar vasta legislação em função e defesa da causa especial /ou educacional, mas a efetivação dessas leis está longe do ideal. Vivemos numa sociedade que se declara moderna, mas que, apesar disso, ainda é muito preconceituosa e despreparada para conviver com as diferenças.

É preciso nos ater ao fato de que a inclusão, em sua abrangência, é fato irrevogável, tanto diante das evidências quanto das diferenças, não só no ambiente escolar, mas em todos os espaços de convivência. Não adianta, entretanto, adotar postura crítica diante do não cumprimento de leis ou afiliar-se a militâncias, enquanto a postura do professor regente do ensino regular ainda se mantém em inércia para com seu(s) aluno(s) com necessidades específicas. Há que se conhecer mais acerca das deficiências, ainda que existam muitos motivos para preferir contemplar as lamentações consequentes do cansaço de anos de profissão: baixos salários, carga horária exaustiva, dupla ou até tripla jornada, muito serviço levado para casa. E preciso conhecer mais e se capacitar, trocar experiências, dedicar um tempo fora da sala de aula para se (in)formar a respeito das possíveis deficiências ou necessidades educacionais especiais que alguns alunos tenham ou possam vir a apresentar em sala. Insistir na figura do professor como alguém poderosamente capaz de incluir se faz necessário. Como nos diz Oliveira:

A postura do educador deve ser de uma constante reavaliação de sua atuação e de uma análise crítica sobre as reais potencialidades e dificuldades de seus alunos que estejam interferindo no aprender. É claro que estamos considerando também o aluno que possui como causa da desadaptação escolar, fatores psicológicos, neurológicos, psiquiátricos, dentre outros. O professor não irá 'curar' os problemas dos alunos e nem saberá diagnosticá-los, mas tem uma participação muito importante na criação de um ambiente de respeito, de promoção de autoconfiança, diminuindo a ansiedade e uma visão negativa que seus alunos possam estar criando (OLIVEIRA, 2001, p. 94).

Logo, deve ser atribuída à formação de professores enorme parcela de responsabilidade diante do processo inclusivo em que está inserido. O professor que aprende a incluir, consciente e ativo, diante dessa causa, certamente, não solucionará, sozinho e por completo, o complexo quadro da inclusão educacional em nosso país. Mas, fará a sua parte, porque é assim que se iniciam as mudanças necessárias às concepções errôneas que podemos apresentar diante do desconhecido, daquilo que ignoramos, muitas vezes, por não nos ser familiar.

Os diagnósticos desse público são clínicos, mas o processo educacional se concretiza no ambiente escolar, através da convivência cotidiana e natural, da aprendizagem diante das muitas diferenças. Surdos ou autistas, assim como qualquer outro aluno, não podem ser

vistos como “alienígenas na sala de aula”, como denomina Santomé (1995), seres cujo mundo parece outro, intransponível, distante, cujo acesso pode ser desastroso, violento até, se alguma atitude do professor, ou de outros profissionais no espaço escolar, diante daquele indivíduo “deficiente”, feri-lo de algum modo.

Já que não se trata de enumerar e elencar culpados pelos desafios ainda presentes, quando se trata das peculiaridades da educação especial, sob a perspectiva inclusiva, trata-se de considerar possibilidades, experiências positivas e concretas, que podem contribuir para reflexões relacionadas à prática pedagógica docente, se reconhecemos e reiteramos a grande influência exercida pelos professores regentes em salas de aula do ensino regular e público, bem como seu profissionalismo. Por esse motivo, abordaremos justamente sobre a importância da formação desses profissionais no tópico que se segue.

1.3. Apontamentos sobre a formação do professor

Neste capítulo, nosso foco será a escola regular, por meio de seus protagonistas: os professores, a formação que eles possuem, suas dificuldades e conquistas cotidianas como regentes. Além disso, apresentaremos particularidades teóricas sobre alunos surdos e autistas, reservando a apresentação dos procedimentos metodológicos e a análise dos dados para o próximo capítulo.

Na escola, compete ao professor o lugar de interlocutor do aluno, e impõe-se a sua autonomia: “o professor deve ser reconhecido como tal pela sociedade, além de dispor da autoridade necessária e das ferramentas adequadas para exercer sua função” (DELORS, 2010, p.34), descreve o Relatório para a UNESCO, produzido em 2010 pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Entretanto, sabemos o quanto o cotidiano se distancia da teoria e das intenções. Cabe ao professor adequar-se à realidade de sua escola, composta, muitas vezes, de níveis econômicos e culturais variados, ou seja, o professor poderá encontrar um ambiente educacional privilegiado (com as ferramentas adequadas) ou com escassos recursos administrativos e pedagógicos. Logo, percebe-se que o investimento na formação docente em nível superior, por si só, não basta. É preciso formar-se continuamente e ter à sua disposição as ferramentas necessárias. Assim, percebe-se que aos professores regentes em salas de escolas regulares, de maneira geral, falta tanto a formação quanto o instrumental necessário.

Logo, os desafios são constantes e a tarefa de educar é complexa, o que também não pressupõe justificativas para nada se fazer diante de tais desafios.

Como se sabe, muitos professores foram “surpreendidos” pela chamada educação inclusiva quando já estavam em serviço, o que os leva a afirmar que não foram preparados para tanto. Outros alegam que a formação inicial foi insuficiente. Assim, a formação continuada aparece como uma importante possibilidade mitigadora.

A lei 9.394/96 (LDB) dá ênfase à formação docente continuada, justamente devido a sua importância, como também nos dizem os autores:

A formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão [...] É imprescindível, portanto, investir na criação de uma política de formação continuada para os profissionais da educação (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 21-22).

Se uma dentre as tantas funções do professor é despertar a curiosidade do aluno para o aprendizado, é preciso que o próprio professor esteja atualizado e sempre disposto. Às vezes, sua profissão parece confundir-se a uma missão e torna-se algo bastante intenso, exigente e cansativo, mas que, aos olhos do profissionalismo, é compensatório. Quando se trata dos alunos com necessidades educacionais especiais, se houver um professor de apoio ou intérprete no auxílio ao desenvolvimento das atividades escolares dentro da sala de aula e também uma equipe pedagógica bastante ativa, o professor regente tende a se sentir amparado, porque apesar de salutar mediador, não trabalha sozinho. Paulon, Freitas e Pinho reforçam essa ideia, ao afirmarem que:

Sabemos que um professor sozinho pouco pode fazer diante da complexidade de questões que seus alunos colocam em jogo. Por este motivo, a constituição de uma equipe interdisciplinar, que permita pensar o trabalho educativo desde os diversos campos do conhecimento, é fundamental para compor uma prática inclusiva junto ao professor. É verdade que as propostas correntes, nessa área, referem-se ao auxílio de um professor especialista e à necessidade de uma equipe de apoio pedagógico (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 9).

A função do profissional de apoio, por exemplo, instituída pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2009), é tão importante no processo educacional que chega a ser confundido com a função do professor regente. É preciso esclarecer que o apoio é para o público-alvo da educação especial, por direito, e não do professor regente. O professor de apoio se constitui como suporte e direcionamento

específico para determinada necessidade em sala, junto ao professor regente. Há que se compreender ainda que, mesmo possuindo formação específica para a Educação Especial, o que corresponde a uma exigência para a função, este professor não é o único responsável pelo aluno na escola – e talvez não seja quicá o protagonista, visto que a sala está sob a regência de outro professor. Segundo o documento de Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

[...] o serviço do profissional de apoio deve ser disponibilizado pelos sistemas de ensino sempre que identificada a necessidade do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Destaca-se que esse apoio não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares, devendo ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade (BRASIL, 2015, p.170).

Logo, a declaração docente bastante corriqueira de que a sala possui muitos outros alunos a serem assistidos não serve de pretexto e não justifica a indiferença pedagógica do professor regente para com seu(s) aluno(s) com necessidades educacionais especiais, ainda que este(s) possua(m) um professor de apoio.

Se há uma tendência dos professores regentes a serem dominados por problemas práticos e pelo dia a dia difícil e envolvente da sala de aula, há que existir momentos fora dessa sala, em que eles possam dar voz às experiências, discutirem e exteriorizarem suas dificuldades; ambientes em que possam interagir e combinar melhores soluções para suas práticas ressignificadas a partir de uma perspectiva experimental, que não esteja só nos livros.

Trata-se da postura do professor construtivista de Piaget (1970), que aprofunda e amplia seus conhecimentos porque transforma suas aulas em projetos de trabalho, registra o gozo na produção dos conhecimentos e, simultaneamente, norteia-se pela sistematização dessas aulas.

Para uma educação comprometida com a inclusão e cidadania dos alunos, é preciso, além de tudo, ousar situar-se como um docente além das expectativas, que respeita e escuta seus alunos, enquanto as políticas públicas não dão suporte efetivo além das teorias escritas.

Nóvoa (2003) argumenta sobre a necessidade de uma formação de professores a ser construída dentro da profissão, a fim de que sejam consideradas as referências internas. Ou seja, advoga a formação baseada numa combinação de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais

experientes e reconhecidos. Para definir um “bom professor”, Nóvoa (2003) apresentou há algumas décadas a tríade saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser(atitudes). Atualmente, o autor prefere o termo disposição³ a competências, pelo fato de considerar a relevância de suas intenções pedagógicas. Para o autor, importa a construção de uma profissionalidade docente dentro de uma personalidade de professor.

Conforme defende Plesch (2009), em seu artigo *A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas*, é inadmissível o modelo de formação de professores sem planejamento, mesmo ao considerarmos a heterogeneidade socioeconômica do Brasil. A autora sugere “que o professor seja formado, de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências, mediante ação e reflexão teórico-prática” (PLESCH, 2009, p. 145). As ações e reflexões teórico-práticas servem a todos os profissionais atuantes em qualquer área, não só àqueles que servem à educação inclusiva. Tais atitudes opõem-se a toda e qualquer lamentação apresentada pelos docentes diante das dificuldades estabelecidas pela prática docente do ensino público. A naturalização das queixas dos professores objetiva, quase sempre, desviarem-se do profissionalismo e da responsabilidade que lhes confere. A formação, nessa perspectiva, funciona como uma espécie de antídoto, pelo fato dela oferecer parte do instrumental necessário ao fazer profissional. Como vimos discutindo aqui, contudo, a formação também apresenta seus limites, uma vez que ela não resolve todas as agruras educacionais, como vimos discutindo.

Freitas discute as exigências quanto à formação docente para a educação especial e chama a atenção para a expressão ação teórico-prática, denominada por Pletsch de autoavaliação:

[...] a formação do professor é um desafio constante. Não se trata de o professor ter conhecimento das especificidades e características das deficiências ou dos indicadores de altas habilidades/ superdotação dos alunos, mas, sobretudo, do professor ressignificar a base da sua prática educativa, ou seja, pensar o currículo, o planejamento e a autoavaliação sob a ótica da valorização da diversidade e do respeito à diferença (FREITAS, 2008, p. 27).

Pode-se perceber que a proposta/dever de inclusão é ainda um dentre outros desafios para a transformação da educação brasileira, pois amparada por legislação, tal proposta deve ser implantada na escola, que, por sua vez, pertence a um sistema político bastante complexo. A diversidade está sendo cada vez mais desvelada, os velhos paradigmas estão

³ O autor enumera cinco disposições: conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social.

sendo contestados diante da evidência de que aprender implica expressar-se, dos mais variados modos, como variadas são as formas de entendimento. As pessoas, de modo geral, apresentam origens, valores e sentimentos diferenciados e não basta que a escola se “abra” a novos grupos sociais simplesmente efetuando matrículas ou contratando profissionais com qualificação específica em determinada categoria do público-alvo da educação inclusiva, na perspectiva da educação especial; é preciso que a escola se “abra” aos novos conhecimentos. Se, ainda assim, o melhor adjetivo que caracteriza o sistema de ensino é complexo, devemos corroborar com Morin (2001), que diz que o pensamento complexo é aquele que, segundo o sentido original do termo, é “tecido junto”, existindo complexidade quando os componentes do todo são inseparáveis e sustentados por uma trama interdependente e interativa entre as partes e o todo e entre o todo e as partes. Ou seja, todos estão envolvidos e juntos, involuntariamente, sendo todos responsáveis pelo resultado do complexo escolar.

Na tentativa de organizar e facilitar o funcionamento da escola, a própria organização do sistema educacional divide e categoriza suas modalidades em regular e especial, dividindo, conseqüentemente, os alunos em normais e deficientes e os professores em especialistas ou não. Logo, o primeiro impasse já é estrutural. E a escola que desejamos precisa ser insistente e frequentemente reformulada para ser inclusiva de fato, pois, afinal, há muitas experiências de sucesso conseqüentes de práticas pedagógicas revisadas, baseadas na atualização do conhecimento. O impasse, como nos afirma Morin (2001), é que “não se pode reformar a instituição sem a prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (MORIN, 2001, p. 99).

Na obra *O aluno, a escola e o professor – uma conversa sobre educação*, Rubem Alves e Celso Antunes corroboram a ideia de que é preciso formar o professor para “trans”formar a escola. Quando perguntado por Rubem Alves sobre o que acha da situação da escola hoje, Antunes fala sobre a necessidade de uma espécie de “residência” anterior à diplomação ou à prática efetiva para o professor, como acontece como regra aos profissionais oriundos dos cursos de medicina, pois, segundo ele, os estágios, em geral, não passam de mero preenchimento de papéis, não pressupõem práticas suficientes e satisfatórias, são “apenas documentos frios e vazios que se assinam, que se carimbam” (ANTUNES, 2011, p. 8). E complementa:

Mas eu fui, durante muitos anos, diretor de escola. Diariamente, eu recebia pedidos de pessoas: ‘Olhe, professor Celso, tenho um amigo que está terminando a faculdade e tem de fazer estágio. Se eu deixar a papelada na mesa, o senhor assina?’. E grande parte dos professores acaba entrando para o exercício da atividade sem ter tido a experiência concreta dessa realidade. Aí, o que acontece?

Eles vão ministrar aulas tendo como referência aqueles professores que, em alguma etapa da escola ou da faculdade, forma seus modelos, mas são modelos de outro contexto, de outro momento, para outro tipo de realidade. E, conseqüentemente, o que se tem são professores despreparados, com raras ou quase nenhuma experiência prática (ANTUNES, 2011, p .8-9).

Ao ser questionado sobre a preparação do educador, para lidar com a diversidade, Rubem Alves respondeu que “há determinadas áreas ou profissões que não basta simplesmente querer para poder”, “é um olhar meio holístico, segundo o qual a capacidade de ensinar vem da vontade de ensinar, é preciso ter vontade de ensinar, é preciso amar aquilo” (ALVES, 2011, p. 23-24).

Rubem Alves também fala sobre o desejo pessoal de criação de um novo tipo de professor que chama de “professor de espantos”, e que, segundo ele, “é aquele que não ensina saberes, mas educa o olhar”, e diz basear sua fala em Nietzsche, que dizia que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver. Esse “olhar educado”, para ele tem a ver com o respeito às habilidades e diferenças referentes ao tempo e maneiras diferenciadas individuais dos alunos durante o processo de aprendizagem. Conforme Rubem Alves (2011, p. 22), na seção de título *O ensino de valores na escola*, o grande problema da escola tradicional baseia-se na filosofia da linha de montagem (numa alusão ao que acontece nas fábricas), em que todas as crianças têm de aprender as mesmas coisas, com a mesma velocidade, ou seja, o professor “prepara” uma aula sobre determinado conteúdo para o grupo (maioria ou não, desde que mais habilidosos), geralmente sem previsão para o surgimento de perguntas ou dúvidas sobre o assunto ou conteúdo previsto para o momento. O autor nem generaliza nem sugere que o professor não prepare suas aulas, mas alerta para que ele possa estar preparado para também lidar com as diferenças e compreenda que os processos de ensinar e aprender podem se concretizar de diversas formas.

Entendemos que é preciso “educar o olhar” do professor perante a educação, principalmente no que diz respeito aos desafios da educação especial no ensino regular. Assim, além de fornecer-lhe possibilidade ampla de reflexão sobre o fazer educacional de modo geral, na nossa intervenção, o curso a ser oferecido intenciona formar, restaurar e transformar o olhar desse professor diante da educação especial sob a perspectiva inclusiva.

Ao percebermos a relevância da formação, nota-se distintas oscilações de nomenclaturas assumida por autores diversos. Segundo Nunes *et al.* (1998, p. 69), pesquisas nomeiam a formação continuada como formação em serviço e reforçam a atenção que se deve dedicar à educação especial, que apontam para

[...] a necessidade de se incluir discussões a respeito das pessoas com necessidades educacionais especiais, tanto na formação inicial quanto na formação em serviço dos profissionais das áreas afins, para uma atuação mais eficiente e que contribua para a efetiva inserção social (inclusão) dessas pessoas (NUNES *et al.*, 1998, p. 69).

As escolas brasileiras e seus professores, em termos gerais, conseqüentemente, ainda demonstram grande resistência a mudanças diante de uma realidade bastante desafiadora como se classifica a realidade inclusiva e de outras diversas complexidades enfrentadas pela educação no país. Todavia, é justamente na tentativa de interferir nessa rigidez escolar e docente e na tentativa de se manter suas características mutáveis que esse plano de intervenção, oferecido por meio de um curso de formação continuada sobre a Educação Inclusiva de alunos surdos e autistas, pretendeu se construir. Não significou, certamente, a solução para tantos problemas de várias ordens que o ambiente escolar enfrenta, mas pôde minimizar preconceitos e ativar boas ações pedagógicas pretendidas.

Espaços reflexivos são de grande valia para o aperfeiçoamento dos professores, bem como para que, simplesmente, esses profissionais possam se expressar, escutar as opiniões, experiências alheias e as orientações de profissionais especialistas nos temas que desenvolvem, voltados para a prática escolar.

O objetivo é proporcionar a reflexão e a compreensão sobre uma prática pedagógica mais consciente e fundamentada acerca das crenças e atitudes dos professores de português voltadas para seus alunos com necessidades específicas, a fim de aferir as contribuições (mas também os limites) de uma formação de professores para a prática de ensino a alunos especiais surdos e autistas incluídos na rede regular de ensino. Essa pesquisa-intervenção pôde proporcionar a essa pesquisadora a possibilidade de tentar intervir e transformar a realidade sócio-político-cultural a ela apresentada, como pondera Rocha (2003):

O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social (ROCHA, 2003, p. 67).

Para fomentar a prática fundamentada e consciente, faz-se necessário tanto na intervenção quanto nesta dissertação abordar aspectos educacionais referentes a alunos surdos e autistas, como faremos nas próximas seções. Tais categorias foram selecionadas por terem uma relação direta com a linguagem em suas manifestações e especificidades, e por serem ambas representações dos desafios observados perante a comunicação desses sujeitos

para com seus arredores, constituídos de maioria diferente. Ressaltamos que a ordem de detalhamento das categorias nas seções seguintes não possui critério preferencial.

CAPÍTULO 2: CONHECENDO SURDOS E AUTISTAS

Neste capítulo, apresentaremos os sujeitos que motivaram esta pesquisa: surdos e autistas. Como se sabe, foi a observação do universo empírico que revelou a carência de formação específica para a prática com alunos surdos e autistas, motivando esta pesquisa. Assim, primeiramente, discorreremos sobre tais sujeitos, a partir de uma perspectiva educacional e, em seguida, apresentaremos a metodologia desta pesquisa, enquanto no próximo capítulo faremos a apresentação e análise dos dados.

2.1 A educação dos surdos e sua trajetória histórico-cultural

Pode-se dizer que a relação entre os surdos e a educação teve início na Idade Moderna (século XVI), com o nascimento de surdos na nobreza, pois os surdos eram vistos como incapazes. Só no século XVIII começaram a ser fundadas escolas públicas especializadas em educar surdos e ainda não se contava com o reconhecimento linguístico das Línguas de Sinais (LS), vistas como rudimentares e, por isso, focava-se primordialmente no treino da fala (RIBEIRO, 2011).

Segundo Sousa (1998), a primeira escola para pessoas surdas do mundo foi o *Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris*, fundada pelo abade Charles Michel de L'Épée. À época, reunir surdos em um mesmo espaço foi um grande incentivador da consolidação da Língua Francesa de Sinais. Nessa época, métodos de ensino sinalizados começaram a ganhar força, mas competiam com métodos orais, que ensinavam surdos a falar.

Assim, os métodos para se educar os surdos começaram a ser (re)avaliados, pois pelo menos duas tendências se antagonizavam: a dos sinalizadores e a dos oralistas. Essa querela só começou a se resolver quando se descobriu que as LS eram, de fato, línguas legítimas. Foi um grupo de linguistas liderado por Stokoe (1960) que revelou que o sistema de comunicação utilizado pelos surdos americanos era “um sistema linguístico natural e articulado” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30). Assim, aconteceu o reconhecimento da Língua de Sinais e, a partir daí, no mundo e no Brasil, dispensou-se maior atenção às Línguas de Sinais, aos surdos e à sua educação.

Um marco importante da trajetória educacional dos surdos foi o Congresso de Milão⁴, na Itália, em 1880; pois representara, de fato, a tentativa de domínio dos ouvintes sobre as decisões educacionais relacionadas às pessoas surdas, via tentativa de erradicação das LS.

No Brasil, desde o Império, com o nascimento de surdos na nobreza, já se direcionava com mais ênfase a atenção governamental para os surdos. Com o tempo, e em todo o mundo, os surdos foram se fortalecendo como minoria linguística, contrapondo uma abordagem clínico-terapêutica a outra linguística-antropológica, e ainda hoje ainda precisam resistir contra a ideia de que não têm comprometimento cognitivo e intelectual em virtude da ausência da fala (RIBEIRO, 2011).

Como se sabe, atualmente, surdos não são pessoas alheias ao mundo que os cerca por não serem ouvintes, como foram vistos há um tempo. Falta-lhes a audição e pode lhes faltar a fala, mas não lhes faltam o entendimento e a possibilidade de aprender, como julga(va)m muitos ouvintes. Importa a aquisição da linguagem, por meio da língua, e os surdos possuem tanto esta quanto o potencial para aquela.

Logo, a surdez não pressupõe a ausência de linguagem, pois há comunicação efetiva, embora essencialmente visual⁵. Os alunos surdos não se restringem aos seus laudos e não se amparam em suas dificuldades para se autojustificarem. É verdade que os surdos podem apresentar dificuldades em relação à língua portuguesa, por ser uma língua oral não vivenciada por eles e principalmente por não serem expostos a processos de ensino eficientes. Normalmente, surdos aprendem português por meio de metodologias de ensino de língua materna, enquanto deveriam aprendê-la por meio de metodologias visuais de ensino de segunda língua.

Em seu livro *Falando ao pé da letra*, Roxane Rojo (2010) dedica o último capítulo, o de número 13, para discorrer sobre a linguagem e os surdos. Sob o título *Linguagem e surdez: uma perspectiva sócio-histórica*, esse capítulo se apoia em estudiosos como Vygotsky, Bakhtin e Benveniste, que utilizam, em suas teorias, termos como defeito, incompletude, anormalidade ou deficiência, referindo-se a estudos relacionados a crianças surdas e o desenvolvimento de suas linguagens, justamente para evidenciar que estes

⁴ Deacordo com Souza (1998, p.88), esse congresso foi organizado, patrocinado e conduzido principalmente por renomados e ardorosos defensores do “oralismo” (princípio que busca desenvolver a fala dos surdos). Decidiu-se, em assembleia realizada nesse congresso (da qual os surdos foram proibidos de participar), pela adoção universal do método oral puro, que consistia em treinar a fala e a audição, proibindo, para tanto o uso da Língua de Sinais.

⁵É preciso explicar que a faculdade da linguagem está intacta e em uso, sendo atingida por meio da Língua de Sinais.

mesmos termos, hoje preconceituosos e descabidos, serviram de base para a crítica e a admissão da perspectiva do bilinguismo. Hoje se sabe que as Línguas de Sinais suprem completamente a demanda de linguagem humana sem deixar a desejar absolutamente nada às línguas orais. Sendo assim, não há que se falar em “ausência”, “deficiência”, mas em substituição e diferença.

No Brasil, apenas em 2002 a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dos surdos brasileiros, por meio da lei 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Antes disso, embora já se soubesse há décadas do *status* linguístico das línguas sinalizadas, a comunidade escolar e a sociedade em geral (no Brasil) não reconheciam a Libras como uma forma legítima de comunicação.

A língua de sinais pode ser considerada uma das principais marcas da identidade de um povo surdo; é imprescindível aos sujeitos, por ser suporte cognitivo e apresentar significado cultural. Trata-se não só de uma conquista, mas também de sua maior bandeira de luta, diante de tantos impasses que se manifestam na construção político-pedagógica da proposta de uma educação bilíngue. Há que existir algo que valorize o cidadão; que o diferencie de outros grupos. Quando esses sujeitos então são, muitas vezes, vistos por um “olhar clínico”, faz-se necessária a afirmação de sua identidade e do valor de sua diferença.

Quadros (2005, p.31) bem delinea a “quase-aceitação” da Libras como língua de *status*, no trecho a seguir. Embora tenham se passado mais de 10 anos e, certamente, tenha havido modificações nesse cenário, muitos aspectos dele permanecem imutáveis.

A língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como língua mais importante dos espaços escolares. Inclusive, percebe-se que o uso “instrumental” da língua de sinais sustenta as políticas públicas de educação de surdos em nome da “inclusão”. As evidências das pesquisas em relação ao *status* das línguas de sinais incomodam as propostas, mas não chegam a ser devidamente consideradas quando da sua elaboração. A língua de sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com papel principal. As implicações disso no processo de ensinar-aprender caracterizam práticas de exclusão (QUADROS, 2005, p.31).

Se a Libras ocupa lugar e *status* de primeira língua da comunidade surda, a Língua Portuguesa (LP) se apresenta como a segunda língua desses sujeitos, obrigatoriamente ensinada na escola regular, por toda a demanda social que os acompanhará numa sociedade majoritariamente ouvinte.

Quanto ao professor de Língua Portuguesa, como segunda língua, há a necessidade de formação e preparo, a fim de que se faça conhecedor das estratégias peculiares de comunicação e linguagem referentes aos surdos, tanto em relação à Libras quanto em relação às estratégias de ensino do português. Segundo Maria Cristina da Cunha Pereira (2010) em seu artigo *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos*, é por meio da visão e da conseqüente exposição a várias situações de leitura e escrita que os alunos surdos vão adquirir a Língua Portuguesa, poderão aprender o sistema da língua, bem como ampliar seu conhecimento letrado. E as produções textuais dos alunos surdos, assim como as dos ouvintes, precisam servir a momentos de reflexão linguística, pois precisam ser desafiados a escrever, a experimentar, a errare corrigir naturalmente. De alguma forma, é preciso tentar minimizar esse distanciamento gerado pelo fato do sujeito ser usuário do português como segunda língua. Durante as aulas regulares, as atividades precisam ser integradoras e significativas para surdos e ouvinte.

Tentando minimizar o distanciamento entre alunos surdos e professores ouvintes, o Decreto N° 5626 (BRASIL, 2005) em seu artigo 3º, prevê a oferta obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, bem como a oferta da educação bilíngue. A implementação da educação bilíngue vincula-se, entretanto, a estratégias pedagógicas definidas e aplicadas a partir das especificidades dos estudantes, o que ainda não corresponde às expectativas, por envolver a escola por inteiro. Sabemos, contudo, que a lei sozinha não é garantia nem para a efetivação do processo, nem para a companhia de um intérprete.

Então, mesmo que haja salas de recursos para o AEE, onde também é ensinada a Libras (como primeira língua) e o português (como segunda), é preciso que o professor de português aprenda a(s) língua(s) do(s) seu(s) aluno(s), pois é na sala de aula regular, ainda que seja um ambiente pensado e organizado para uma maioria de alunos ouvintes, que se dará a aprendizagem do surdo. Como se sabe, o intérprete faz a intermediação linguística entre línguas, portanto, está longe de ser “o professor particular” do surdo, por ser primordialmente um profissional da linguagem, não da educação, fato que não exime o professor da responsabilidade de saber Libras.

Percebe-se que para além das regulamentações e discussões em pesquisas, o que normalmente acontece na escola regular, dita inclusiva, não nos permite reconhecer esse ambiente como bilíngue, de fato. Geralmente, a Língua de Sinais é empregada apenas para traduzir a Língua Portuguesa. O uso de duas línguas na sala de aula – o português escrito e a Libras – retrata uma relação hierarquicamente bem complexa, pois a educação bilíngue

envolve aspectos que ultrapassam a simples tradução-interpretação. Faltam professores surdos, material didático específico, currículo adaptado, enfim, uma série de aspectos que são negligenciados em virtude da necessidade de atender a maioria, fato que não permite atribuir a esse ambiente o rótulo de bilíngue.

Na escola, a Língua Portuguesa é considerada a língua socialmente mais importante para todos, e nega-se ao surdo o direito de aprender – em profundidade – a sua língua materna, aquela que dará ao sujeito condições de alçar maiores voos. Onde estão os professores surdos na escola inclusiva? Onde estão os professores ouvintes bilíngues na escola inclusiva? São reflexões necessárias, ainda que o sistema de ensino público, em geral, possua condições precárias e adversas.

Em conformidade com Fernandes (2006), percebe-se que os professores ouvintes, quando muito, conseguem inserir sinais em suas enunciações, e ainda, não percebem que sua própria aprendizagem linguística depende da interação efetiva com surdos adultos, fluentes em Língua de Sinais. Contudo, sabemos que, por outro lado, os professores também não podem resolver, sozinhos, a complexidade diante do fato de os alunos surdos sentirem-se “estrangeiros” em escolas e salas de aula ditas inclusivas.

A escola, então, torna-se um espaço linguístico fundamental para o desenvolvimento da linguagem desses indivíduos e o seu papel no desenvolvimento do processo bicultural torna-se ainda mais exigente. O ideal é, portanto, que o aluno surdo tenha acesso ao ensino das duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais (como sua primeira língua) e a Língua Portuguesa (como sua segunda língua) através da escola, por meio da chamada educação bilíngue. Nota-se, contudo, que muitas escolas não oferecem aulas de Libras nem no AEE, apesar da regulamentação legal, o que pode ser considerado um aspecto muito grave.

Percebe-se que, para a sala de aula e a escola inclusivas (e seus professores), há muito o que se fazer acerca do domínio da co-existência das duas línguas aqui mencionadas. Mesmo porque, muitas vezes, o contato exclusivo com a Língua Portuguesa, para muitos surdos, se faz desde a alfabetização. Mas como oferecer aprendizagem de segunda língua se as bases da primeira não foram edificadas?

É preciso ser crítico diante da complexidade. Como pode o professor de uma turma regular ministrar aulas de português como língua materna para ouvintes e aulas de português como segunda língua para os surdos simultaneamente? Sá (2011) se mostra descrente quanto ao processo de inclusão dos surdos, por acreditar que “incluir surdos em salas de aulas regulares impossibilita a consolidação dos alunos surdos” (SÁ, 2011, p.3). O professor também pode ser considerado outra vítima – mesmo diante de sua inquestionável relevância

– de um aglomerado de questões mal resolvidas e/ou direcionadas no que tange à educação inclusiva referente aos surdos.

Nas escolas inclusivas, o processo de socialização dos alunos surdos é inquestionavelmente mais perceptível do que a aprendizagem efetiva dos conteúdos curriculares, mas não pode ser mais importante. O grande desafio é quebrar o paradigma da deficiência e enxergar as especificidades de ambos os sujeitos: surdos e ouvintes. Svartholm critica o fato de muitos sujeitos surdos não serem sequer expostos à Libras para adquiri-la com propriedade:

[...] E ninguém esperaria que uma criança ouvinte aprendesse uma língua com alguém que mistura de fragmentos duas línguas totalmente diferentes, usando algumas palavras de uma língua em estruturas frasais pinçadas de outra língua. Então, por que deveríamos esperar que uma criança surda aprendesse uma língua desse modo, quando tipos diferentes de sistemas inventados de fala e sinais são utilizados? (SVARTHOLM, 1998, p.38).

Inevitavelmente, a escola precisa se envolver na atividade de prover os alunos surdos de sua primeira língua. É perceptível que quanto mais Libras se sabe, mais português se pode vir a saber, no caso de sujeitos surdos.

Ao considerarmos a contribuição do professor de Língua Portuguesa, ratificamos sua importância diante do processo de aquisição da linguagem. Como adulto condutor de atividades de aprendizagem, é fundamental que ele compreenda as bases da Libras, para poder pensar nos modos de ensino do português. Enquanto a realidade da inclusão caminha paulatinamente e as escolas inclusivas se fazem mais presentes e acessíveis, é preciso repensar metodologias e materiais didáticos.

Em classes inclusivas, o professor de língua precisa evitar, por exemplo, apoiar-se em material didático que apresente a língua como uma unidade estática (como se vê em alguns livros didáticos e em gramáticas normativas). O espaço da sala de aula deve ser um local de interação, troca e interlocuções que sirvam tanto aos propósitos dos usuários de português como primeira língua quanto aos usuários de segunda língua.

Não se pode negligenciar o fato de que os sujeitos surdos são uma realidade educacional presente na escola regular brasileira, que reiteram sua língua de sinais e sua cultura. Se estão presentes, precisam mudar o ambiente educativo. Há, com efeito, em circulação, muitos estudos, além de orientações legais, que direcionam o trabalho escolar com surdos na valorização de suas diferenças. O número de intérpretes e professores surdos

e/ou bilíngues tende a aumentar a cada dia, não só pela modalização sugerida pela inclusão, mas também por uma real e evidente necessidade do mercado educacional.

Contudo, o discurso da inclusão escolar ainda não apresenta o surdo como um sujeito cultural. Há problemas e desafios que caminham juntos à representação do sujeito. A pedagogia da diferença pressupõe justamente a valorização do que nos diferencia, não a exaltação das igualdades.

No geral, não existem professores bilíngues, como dito, nem construção de espaços próprios destinados ao desenvolvimento das habilidades surdas. De modo geral, os professores das salas de aula regulares ainda não estão preparados para lidar com alunos surdos, uma vez que cabe à escola adaptar-se ao sujeito surdo e não ele à escola, mas normalmente, as necessidades individuais dos alunos surdos (como as de outros) não são levadas em consideração ou tratadas com eficiência em salas de aula regulares.

Segundo Machado (2006, p. 40), “diferentes práticas pedagógicas que envolvem os alunos surdos apresentam uma série de limitações que os levam, geralmente, a finalizar sua escolarização na educação básica”. O mesmo autor destaca que, na escola regular, o surdo “é participante de programas educacionais voltados para ouvintes e elaborados por ouvintes, sem qualquer participação de surdos, portanto sem que se considerem o seu modo de viver e aprender sua cultura, sua língua, suas necessidades e seus interesses” (MACHADO, 2006, p.49). O problema é social, nossa sociedade trabalha com padronizações e torna as adaptações uma exigência contínua.

Voltando ao problema da representação, num processo educacional em que ainda predomina o oralismo, ainda que atenuado, surdos ainda são vistos como deficientes e não como uma minoria linguística. Consoante bem define Lima:

[...] o mais importante é que a escola tenha um programa pedagógico que atenda às necessidades do aluno com surdez, que ofereça capacitação para a comunidade escolar, que busque parcerias e que tenha em seu quadro de profissionais todos os elementos necessários para o desenvolvimento do trabalho, de forma a educar um indivíduo socialmente ajustado, pessoalmente completo, autônomo e competente, ou seja, um cidadão (LIMA, 2006, p.12).

Com tantas carências institucionais, a angústia de muitos professores, em salas de aulas regulares, é minimizada pela presença de intérpretes, quando bem executada. Conforme Quadros e Stumpf (2009), o primeiro Projeto Pedagógico da Graduação de Licenciatura em Letras/Libras, na modalidade à distância (30% presencial), foi coordenado pela professora Ronice Müller, na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), em

2006, e já atraiu centenas de surdos (que formaram-se professores de Libras) e ouvintes (tradutores-intérpretes). A partir também da possibilidade de formação, o reconhecimento dos profissionais tradutores-intérpretes, graduados, deu-se por meio da Lei 12319/2010.

Mas enquanto não houver um número significativo de professores bilíngues (e conscientes de sua responsabilidade para com o aluno surdo), a presença do intérprete permanecerá confundida como única responsável pela aprendizagem do aluno surdo em uma sala de aula regular, o único capaz de intermediar a diferença entre ele e seus colegas e professor (es) ouvinte (s). Aos intérpretes, em salas de aula, são, muitas vezes, por exemplo, delegadas funções e responsabilidades que seriam do professor regente.

Os alunos surdos são “pessoas visuais”, que não utilizam o canal oral-auditivo para se comunicarem, necessitam do fortalecimento de uma língua que dê forma e sentido aos seus pensamentos naturalmente, a fim de que possam elevar seu sentimento de pertencimento diante da sociedade em que se vê inserido. As expectativas desses alunos, se questionados, revelam o desejo de que a escola regular um dia possua, para ser considerada verdadeiramente inclusiva, além do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como sua língua materna, professores surdos, intérpretes e cursos de Libras para ouvintes, já nas pretensões e exigências do currículo do ensino básico.

O que se espera em relação à inclusão dos surdos é que a Língua de Sinais também seja a língua da escola, dos professores e funcionários e que a figura do professor e do(s) conteúdo(s) que ministra(m) seja(m) insubstituível (is), por ultrapassarem os limites da sala de aula, pela formação social com a qual corroboram, alicerçados às suas práticas docentes.

Assim, no curso oferecido, mostraremos a complexidade da educação de surdos na escola regular, com vistas a desnaturalizar a visão de que o intérprete de Libras torna o ambiente bilíngue, entre outras questões.

2.2 O autismo no contexto escolar

Outro desafio para o professor regente e suas salas heterogêneas é o aluno autista e suas peculiaridades, diante de atitudes pedagógicas norteadas por diagnóstico clínico. Os autistas foram, certamente, por um bom tempo, dentro (talvez) ou fora da escola, tidos como “esquisitos”, tratados como loucos e incapazes. Só mesmo com o passar dos anos, por meio de estudos e observações, também por interesses pessoais e familiares é que se efetivaram entendimentos, diagnósticos e métodos de identificação desse transtorno.

O termo autismo deriva da palavra grega “autos”, que significa “próprio” ou “de si mesmo”. O autismo aparece classificado pelos Manuais de Diagnóstico de Doenças Mentais (DSM-IV e Classificação Internacional das Doenças- CID 10) como uma perturbação global do desenvolvimento infantil. E suas manifestações variam muito, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo, segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012).

O autismo é também explicado e descrito como um conjunto de transtornos qualitativos de funções envolvidas no desenvolvimento humano, a depender de cada indivíduo que o apresente, do meio em que seja inserido e das atividades que lhe forem propostas o quanto antes, e por isso mesmo é categorizado como espectro⁶. Pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem, e os autistas tendem a interpretar literalmente, veem o mundo de forma concreta e apresentam dificuldades na compreensão de ironias ou ambiguidades.

Segundo Silva; Gaiato e Reveles (2012), na obra *Mundo singular – entenda o autismo*, o espectro costuma manifestar-se antes dos três anos de idade e dentre outras características, há a dificuldade de socialização, com variados níveis de gravidade. Acomete mais meninos do que meninas, na proporção de 4 para 1. É preciso esclarecer ainda, que autistas costumam apresentar certa resistência a alterações na rotina, o que nada tem a ver com pouca inteligência.

Percebe-se certa aproximação dos conceitos de autismo e da Síndrome de Asperger, pois ambos apresentam a dificuldade de socialização, mas se diferenciam basicamente por comprometimentos cognitivos relacionados ao atraso no aparecimento e aquisição da linguagem, que são apresentados pelos autistas e não pelos diagnosticados com Asperger, conforme (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

A Lei nº 12.764/2012 instituiu a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*, atendendo aos princípios da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) e ao propósito da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD (ONU, 2006). A formação dos profissionais da educação significaria a possibilidade da construção de conhecimento para as práticas educacionais que propiciassem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista.

⁶ A classificação como espectro significa que o autismo apresenta muitas variações de sintomas e classificações em graus, conforme a intensidade desses sintomas.

Para a garantia do direito à educação básica e, especificamente, à educação profissional, de acordo com a Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), os sistemas de ensino deveriam, a partir de então, efetuar a matrícula dos estudantes com transtorno do espectro autista nas classes comuns de ensino regular, assegurando o acesso à escolarização, bem como ofertar os serviços da educação especial, dentre os quais se destacariam o atendimento educacional especializado complementar e a disponibilização do profissional de apoio. No art. 3º, parágrafo único, a referida lei assegura aos estudantes com transtorno do espectro autista, o direito a um professor acompanhante (o professor de apoio), desde que comprovada sua necessidade, o que pode ser interpretado a partir do conceito de adaptação razoável que, de acordo com o artigo 2º são:

[...] as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2012).

É preciso salientar que esse apoio não substitui a escolarização ou o atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares, devendo ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade.

A Lei Nº12764/12 assegura ainda que a modalidade da educação especial, complementar a escolarização, deve disponibilizar o atendimento educacional especializado (AEE), os demais serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade e orientar a atuação do profissional de apoio, quando necessário à inclusão escolar do estudante com transtorno do espectro autista nas classes comuns do ensino regular nas escolas públicas e privadas. Os serviços da educação especial devem constituir oferta obrigatória pelos sistemas de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades, devendo constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e nos custos gerais da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

Esta lei afirma ainda que o Plano de AEE de cada estudante com transtorno do espectro autista deve contemplar: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades de cada estudante; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos. E ainda: que o professor do AEE acompanhe e avalie a funcionalidade e a

aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola, considerando os desafios que estes vivenciam no ensino comum, os objetivos do ensino e as atividades propostas no currículo, de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua aprendizagem.

Este atendimento prevê a criação de redes intersetoriais de apoio à inclusão escolar, envolvendo a participação da família, das áreas da educação, saúde, assistência social, dentre outras, para a formação dos profissionais da escola, o acesso a serviços e recursos específicos, bem como para a inserção profissional dos estudantes. E continuamos a notar o quão se distancia a aplicabilidade dessas definições legais, a não ser pela presença de um professor de apoio na sala regular, e ainda assim, precisa ser muito bem embasada.

As instituições de ensino privadas, por serem submetidas às mesmas normas gerais da educação pública, também devem efetivar a matrícula do estudante com transtorno do espectro autista no ensino regular e garantir o atendimento às necessidades educacionais específicas. Contudo, observa-se que nas escolas particulares não há tantos alunos autistas ou professores de apoio, uma vez que tais escolas, por serem conteudistas e prezarem a competitividade intelectual, acabam por se tornarem menos favoráveis ao desenvolvimento de sujeitos especiais. Além disso, é preciso admitir que algumas escolas dificultam a matrícula desses sujeitos.

Seja a escola pública ou privada, é preciso que seus professores estejam preparados para o desafio educativo da inclusão de autistas. Para o professor de português, informar-se acerca do autista, enquanto aluno, de forma contínua, é salutar, por toda a responsabilidade atribuída a esse profissional cujo referencial é a linguagem, em toda a sua esfera de manifestações, ou até na ausência delas. Muitas vezes, é preciso querer estar disponível, para que as oportunidades de ampliação do conhecimento se ratifiquem e possam tornar-se práticas revisadas, voltadas para essa necessidade educacional especial.

Na obra *Mundo singular – entenda o autismo*, (SILVA; GAIOATO; REVELES, 2012), descrevem peculiaridades comportamentais autísticas totalmente voltadas para a compreensão do professor de português, como: falarem (muitas vezes) por ecolalia, ou seja, repetirem frases ou falas de um filme ou desenho a que assistiram, repetem frases ou expressões na 3ª pessoa como, por exemplo “*Ela está com fome*” porque ouviram de seus pais ou responsáveis e lembraram-se das conseqüentes recompensas; o discurso pode ser monotônico: sem emoções, alterações de tons ou volumes na fala. A ingenuidade acarreta inconveniência na interpretação de intenções subjetivas, tanto da linguagem verbal quanto da não-verbal.

Não se trata de, a partir da percepção de uma ou mais dessas peculiaridades, propor a “cura” de um aluno, mas de dar-lhe mais chances de reabilitação por meio do conhecimento. Vale salientar, porém, que isso não quer dizer que os autistas sejam pessoas insensíveis ou incapazes de desenvolver a afetividade. Eles se interessam por assuntos específicos e podem ficar isolados por necessidade e não por opção. São pessoas propícias ao estudo, ao trabalho, ao convívio, mesmo que apresentem certas dificuldades para isso. Dependerá muito daquilo que lhe for oferecido o quanto antes, desde o mais precoce diagnóstico e, é claro, do nível de acometimento do transtorno. A escola é, pois, grande responsável pela oferta de um ensino inclusivo de qualidade, que tenha muito mais do que conteúdos curriculares e didático-pedagógicos, apesar de sabermos que a escola não dá conta, sozinha, de transformações diversas.

Nem todos os autistas apresentam as mesmas características, pois assim como as neurotípicas, como são denominadas as pessoas “normais”, são todos únicos em suas particularidades, pertencentes a determinados grupos, lugares e classes sociais, com culturas diversas. É preciso, pois, corroborar com os autores Brito e Sales, ao afirmarem que:

A inteligência de cada ser pode ser medida, avaliada, questionada, mas a capacidade de aprender deve sempre ser desafiada. Não podemos partir daquele pressuposto que este ou aquele autista não consegue aprender, mas que todos têm a capacidade diferenciada de aprender. O autismo tem variações de graus, assim como a capacidade de aprendizagem (BRITO; SALES, 2014, p. 20).

A escola, quando precocemente informada diante de um laudo real, pode orientar suas ações. Podem, nas classes heterogêneas, as crianças mais capazes, numa concepção interacionista da linguagem, atuarem como mediadoras no processo de aprendizagem, o que remete ao conceito de mediação. Considerando que os indivíduos com autismo podem apresentar prejuízos referentes à aprendizagem, cabe aos profissionais, que com eles trabalham, utilizarem estratégias que contemplem à aquisição de habilidades que são pré-requisitos para que outras se efetivem.

Nesta pesquisa, destaca-se o profissional adulto na figura do professor de língua portuguesa, pois consoante Orrú, “nos processos educativos, a qualidade das interações verbais alavancadas pelos educadores nas suas relações com os educandos vai permitindo que as palavras ausentes, hoje, tornem-se presentes amanhã” (ORRÚ, 2012, p.12).

Diante disso, não é permitido a esse professor confundir os princípios de inclusão e integração. Brito e Sales são taxativos ao descreverem a ideia errônea sobre inclusão que muitas pessoas possuem ao afirmarem que:

[...] ao incluirmos um educando com necessidades especiais, não podemos nos esquecer que não basta colocá-lo no canto da sala de aula e dar uma folhinha com desenho para ele pintar. Isso é segregação e não trará benefícios a nenhuma das partes envolvidas. A inclusão não é só para o educando autista ou com qualquer outra síndrome ou deficiência, é para todos, pois cada um tem um tempo diferente de aprendizagem. Deixá-los fora da escola é exclusão, colocá-los na escola, mas não dar atenção, é segregação. Incluir é fazer com que o indivíduo se torne parte do meio e o meio seja parte deste indivíduo (BRITO; SALES, 2014, p.14).

Sílvia Ester Orrú (2012) reitera ainda que os professores se diferenciam por sua vontade de promover o desenvolvimento destes alunos e compreendem que só há mudanças efetivas em suas práticas pedagógicas ao aceitarem a necessidade de mudança em suas concepções e nas capacitações que lhe permitam o desenvolvimento profissional.

Os professores, em sua maioria, possuem uma visão obtusa e estigmatizada sobre os alunos autistas, que podem ser oriundas do preconceito, das dificuldades, da falta de apoio e formação que os acompanham, tanto pessoal quanto profissionalmente. Não basta apenas acreditar na inclusão. Embora seja um desafio difícil, pode ser também realizável e possível. Segundo Marchesi:

[...] é muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores, em seu conjunto, e não apenas os professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar todos os alunos (MARCHESI, 2004, p. 44).

Dialogar com autores que remetem à linguagem faz-se primordial, uma vez que a linguagem é tudo que envolve significação, que possui valor semiótico, é discurso e desenvolve-se nas relações sociais. O professor de língua portuguesa é indiscutivelmente relevante por ser ele o protagonista e mais adequado mediador da linguagem tomada numa perspectiva discursiva.

Diante de vastas leituras e observações acerca de registros sobre a inclusão e o autismo, comprova-se a possibilidade de desenvolvimento desses alunos na escola regular. Assim, concordamos com autores como Garton (1992), Seidl-de-Moura (2009) e Salomão (2012), que consideram em suas pesquisas que a escola regular, portanto, ainda que se encontre distante das metas inclusivas, é o ambiente ideal para que ocorra seu desenvolvimento vinculado aos seus direitos educacionais.

O trabalho de inclusão precisa ser conjunto: família, escola, profissionais (principalmente, professores de língua portuguesa) desejosos e disponíveis ao enfrentamento dos obstáculos individuais dos discentes.

O diálogo pode ter significados e contexto, sem que a comunicação seja uma simples transmissão vaga e rasa de informações, mecanizada. Muitas vezes, o processo de escolarização de alunos com autismo não se completa e ocorre, conseqüentemente, a evasão. A permanência desses alunos é um outro grande desafio. Os professores necessitam, com urgência, serem instruídos quanto à utilização de novas estratégias de ensino, não mais baseadas na intuição. É preciso mais respaldo teórico e orientação a esses profissionais.

Existem estratégias de ensino, que parecem destinar-se apenas às crianças autistas, mas que podem coincidir com a idade cronológica daquele sujeito. O método ABA⁷, o PECS⁸, o HANEN⁹ e as TEACCH¹⁰ são modelos de tecnologia assistiva que contam com materiais adaptados ou técnicas educativas. Segundo artigo *Metodologias de Ensino para crianças autistas: superando limitações em busca da inclusão* dos autores Santos; Bispo; Pinheiro e Santana (2017), diversas estratégias podem ser aplicadas nos vários contextos, não só na terapia ou em casa, mas também na escola. Quanto à organização do espaço, seria ideal que o número de alunos por turma fosse menor do que o comumente encontrado nas salas regulares do Ensino Fundamental II e devem ser respeitadas as rotinas, na medida do possível. Já quanto à didática, a seleção de atividades ou as instruções precisam acontecer por meio de estímulos visuais e concretos, como fotografias e ilustrações ou objetos.

É evidente que devem existir, além dessas estratégias, ações conjuntas entre família e escola, ou a partir da família e fora do ambiente escolar como o acompanhamento de profissionais como fonoaudiólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e psicólogos, para que o desenvolvimento seja o resultado de parcerias com objetivos comuns. O fonoaudiólogo, por exemplo, diferentemente do que muitos pensam, não ensinará a fala, e sim beneficiará o desenvolvimento da comunicação funcional, ou seja, aquela em que se efetiva o entendimento e a interação.

É preciso registrar ainda que a Lei nº 13.438, de 26 de Abril de 2017, que altera a Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990 (ECA), representa a mais nova conquista para os autistas e

⁷ABA(AppliedBehaviorAnalysis): De acordo como o neurologista Dr. José Salomão Schwartzman, método comportamental que procura reduzir os comportamentos inadequados por meio de recompensas. Disponível em: <<http://autisters.blogspot.com/2009/07/metodo-aba.html>>.

⁸PECS (Picture Exchange Communication System): forma de conversação para os autistas não oralizados, que apontam para as figuras, a fim de se comunicarem e demonstrarem compreensão, ou seja, é uma forma alternativa de comunicação fonte: Site AMA (Associação Amigos do Autismo). Disponível em: <<http://www.ama.org.br/site/tratamento.html>>.

⁹HANEN: Denominação a partir do sobrenome de uma criança autista, é um método que consiste em estimular a comunicação. Disponível em: <<http://www.hanen.org/Home.aspx>>.

¹⁰TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handcapped Children): adaptações pedagógicas diversas. Disponível em: <<http://www.universoautista.com.br/autismo/modules/articles/article.php?id=42>>.

diz que os pediatras são obrigados a usar protocolos para identificar sinais de autismo a partir dos 18 meses. Diz-se conquista por referenciar-se ao diagnóstico tardio conforme relatos pessoais de muitos autistas. Muitas vezes, é na escola e/ou por atitude dela, mediada por algum professor ou pedagogo (especialista da educação) que acontecem as primeiras e mais veementes observações quanto ao comportamento diferenciado daquele aluno, diante de situações diversas da convivência cotidiana e da oferta de um currículo cuja proposta é essencialmente acadêmica.

Se, por ventura, ainda não houve diagnóstico preciso, um outro possível pode surgir desse tipo de parceria da escola com a família, tendo em vista que o diagnóstico é importante por duas razões; primeiro porque só a partir dele é que a família entende que aquele aluno (criança ou adolescente) precisa de ajuda, e a segunda é que só ele permite que seja traçado um plano de intervenção específico, a montagem de uma proposta sistematizada para o desenvolvimento global daquele estudante. Segundo as Diretrizes de atenção à reabilitação de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (BRASÍLIA, 2013), “o diagnóstico precoce não significa estigmatizar a criança ou a família, mas sim o direcionamento para o tratamento adequado e as intervenções necessárias que serão o diferencial a favor de seu desenvolvimento”.

Ao professor compete, portanto, inteirar-se sobre possíveis reações ou atitudes comuns aos alunos autistas. Na escola, eles não são tratados, são auxiliados em seu processo cognitivo, em sua educação e sua inserção social de forma significativa. Eles precisam de compreensão quanto ao seu jeito singular de poder ou não querer expressar-se em determinados momentos. Podem tardar em compreender excesso de informações visuais simultâneas, podem apresentar extrema sensibilidade sensorial e/ou preferirem a rotina ao imprevisto, mas não podem ser excluídos de seus direitos educacionais.

2.3 Procedimentos metodológicos

Nesta seção, apresentaremos como se desenvolveu o processo de investigação que resultou neste trabalho. Como dito, trata-se de uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa, cuja amostra constitui-se de 10 (dez) professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, da rede pública de ensino, das escolas Colégio Tiradentes da Polícia Militar e Escola Estadual Professora Helena Prates, ambas na cidade de Montes Claros, Minas Gerais.

Fundamentada nos propósitos da pesquisa-ação, este estudo objetiva contribuir para a transformação da realidade das escolas citadas, bem com os estudos na área da inclusão educacional. Para Thiollent (2005):

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2005, p. 16).

Consoante orientação do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) como etapa destinada à intervenção, diante da fundamentação teórica já apresentada, da escassez de cursos gratuitos e/ou promovidos por políticas públicas (voltados para a temática da educação especial) e diante da necessidade de orientação aos colegas e à própria pesquisadora, elaboramos e oferecemos um curso de formação continuada aos professores das escolas citadas, intitulado “*A educação inclusiva de surdos e autistas através da formação docente*”, na modalidade presencial, com certificação e duração de 30 horas. O curso proporcionou uma rica construção de dados, que se deu por meio da aplicação de questionários (no início e no final do curso), da produção de um diário de pesquisa e de atividades propostas pelos professores do curso. Os docentes participantes foram avisados que as horas do curso seriam computadas e validadas nas referidas escolas, como cumprimento da carga horária de Módulo II¹¹, a ser cumprida por todos os professores detentores de cargos com 24 horas semanais, sendo 08 horas dessas 24, cumpridas fora da sala de aula: sendo 04 horas na própria escola ou em local determinado por ela, e as outras quatro a critério do professor. Também foram conscientizados de que a formação faria parte de uma pesquisa-intervenção, do projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Letras, de autoria dessa pesquisadora. As escolas¹² foram solícitas em aprovar a participação de seus professores por julgarem o assunto relevante e por não prejudicar a carga horária dos alunos.

A amostra de 10 profissionais, embora pareça relativamente pequena, fora significativa, visto que, segundo Barbosa e Gomes (1999), um grupo focal se caracteriza por funcionar como um grupo de discussão informal e ser composto por quantidade pequena de membros, entre 07 a 12 pessoas. Ele tem o objetivo de oferecer a possibilidade para coleta

¹¹Módulo II refere-se ao cumprimento de horas extra-sala de aula que completam a carga horária referente ao cargo do professor, conforme tabela de quantidade de aulas assumidas por ele, inclusive se assumiu extensão (aulas a mais), consoante oferta da escola.

¹²Agradecemos às escolas pela colaboração, pelo incentivo particular a esta pesquisadora, bem como pela disponibilização de suas dependências, dos recursos humanos e tecnológicos, além, é claro, dos professores, durante a realização da pesquisa.

de dados para pesquisa de caráter qualitativo em profundidade. É muito usado nas coletas de informações qualitativas por ser uma técnica ágil e barata. Conforme esses mesmos autores, as principais características de um grupo focal são: grupo pequeno; promoção da interação entre seus membros; sessão com durabilidade entre uma a duas horas; assunto com poucos tópicos postos em discussão; agenda com delineamento dos principais tópicos que serão discutidos, os quais são específicos para promoção de uma conversação de relevância para a pesquisa; possível presença de um observador externo que anotará os dados, sem interferir no debate; as questões e respostas possuem estruturas flexíveis, o que possibilita o surgimento de novas ideias sobre o tema foco da investigação, uma vez que objetiva coletar informações ao invés de fornecê-la. Embora não tenhamos constituído exatamente um “grupo focal”, mas uma “turma” para um curso, acreditamos que tal constituição assemelha-se, em alguma medida, às características do grupo focal.

Fizemos a aplicação de questionários: inicial e final, que contêm perguntas subjetivas, para que suas respostas fossem intencionalmente justificadas. O questionário é entendido como uma técnica de coleta de dados em que o pesquisador formula questões e coleta respostas. Conforme Gil (2008), ele é o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato. Dessa forma, essa técnica se configurou como um meio prático e eficaz de se obter informações sobre o perfil do grupo.

O curso representou uma dentre outras ações de intervenção e foi programado com o intuito de abordar a educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva, com foco em alunos surdos e autistas, dividindo o tema em 07 módulos, com duração entre 04 e 05 horas/aula cada (conforme apêndice I), com carga horária total de 30 horas/aula, com a participação de professores¹³ especialistas nos temas abordados em cada módulo. Deu-se no turno noturno e em salas disponibilizadas pelas duas escolas, sendo esta pesquisadora a coordenadora do curso e simultaneamente participante de toda a programação. As inscrições foram realizadas em formulário próprio (conforme apêndice C) e entregues pela pesquisadora e também devolvido a ela, devidamente preenchido, no período de até trinta dias antes do início do curso. Entretanto, também puderam se inscrever e participar algumas especialistas (pedagogas) dessas instituições de ensino, sem que tais participações interferissem nos objetivos do curso.

¹³ Os professores de cada módulo participaram voluntariamente e foram profissionais de reconhecida competência nas áreas em que atuaram.

Por meio do diário de pesquisa¹⁴, como uma das formas de coleta de dados, objetivamos registrar os acontecimentos em tempo real, mantendo a originalidade das manifestações orais e espontâneas dos docentes participantes, servindo como instrumento de registro durante todo o desenvolvimento da formação.

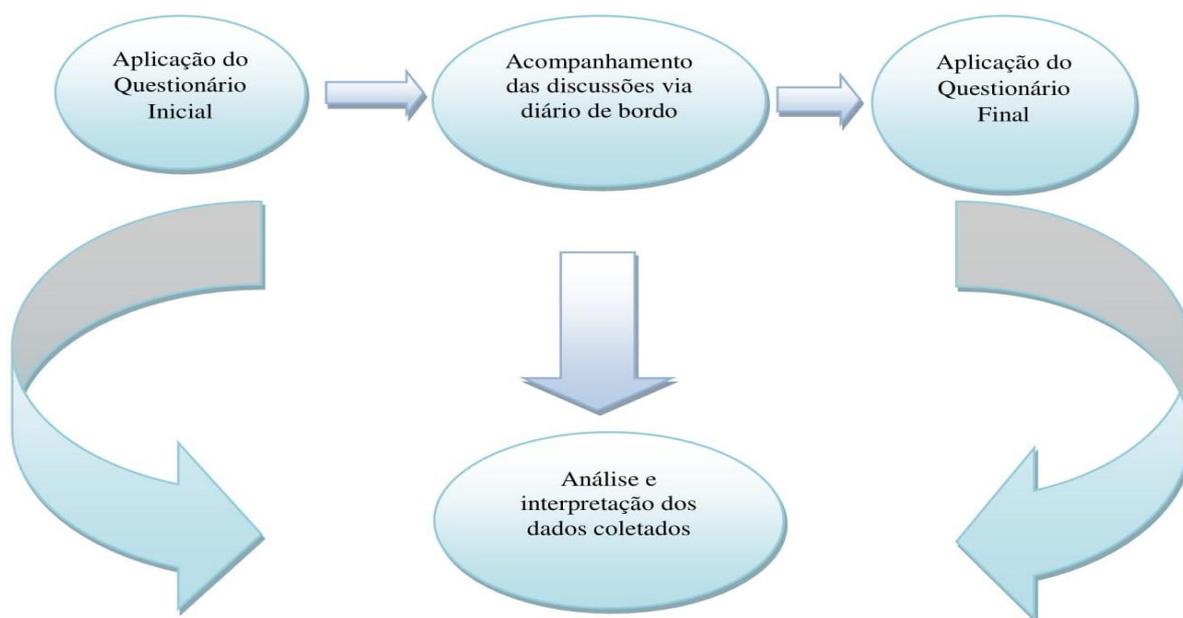
A intenção foi investigar as ressonâncias da formação no discurso do professor, observando possíveis alterações nesse discurso, se a formação que lhes foi oferecida foi suficiente para causar-lhes alguma transformação pessoal e/ou profissional. Pretendeu-se ainda suscitar que as discussões se tornassem atividades práticas a serem desenvolvidas com os alunos, a fim de que se pudesse colocar à prova a eficácia do que possa ter sido sugerido como intervenção pedagógica, durante o curso.

Para a organização dos dados coletados para essa pesquisa, seguimos o seguinte trajeto: I) aplicação de questionário inicial (conforme apêndice A); II) acompanhamento e registro das discussões (e discursos) tecidos por meio dos encontros da formação; III) aplicação do questionário final (conforme apêndice B) e IV) análise e interpretação de dados coletados, que serão descritas no capítulo que segue.

Não houve previsão quanto à produção de material didático específico e o projeto para o curso ofertado encontra-se no apêndice H dessa pesquisa. Também não se pretendeu, ingenuamente, encontrar soluções para que a educação inclusiva em sua abrangência fosse, de uma vez por todas, amplamente repensada pela escola e seus professores, mesmo porque o grupo que se propôs participar da pesquisa é uma amostra, embora significativa qualitativamente.

O fluxograma, a seguir, ilustra a relação entre as fases que constituíram a coleta de dados.

¹⁴O diário de pesquisa ou de bordo é definido pela página virtual da Feira Brasileira de Ciência e Engenharia – FEBRACE – como um caderno ou pasta no qual são registradas as etapas de realização e desenvolvimento de um projeto. Os registros devem ser detalhados e precisos, indicando datas e locais de todos os fatos, passos, descobertas, indagações, investigações, entrevistas, testes, resultados e respectivas análises.

Fluxograma 1– Fases da coleta de dados

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

2.4 As diferentes estratégias para o desenvolvimento do curso

O curso de formação não foi executado como se pretendia inicialmente, ele necessitou de adaptações permanentes, diante de várias impossibilidades ou inconveniências que ocorreram. A princípio, pensou-se em um curso presencial com 36 horas/aula, divididas em 9 sábados consecutivos de 04 horas/aula cada, a fim de que fosse mais objetivo e ritmado. Entretanto, a pedido dos professores participantes/cursistas, foram repensadas as questões referentes aos dias, modalidade e carga horária. Foi-nos proposto pelos participantes que, mesmo que a carga horária fosse maior, o curso fosse semipresencial, com a criação de um ambiente virtual, para disponibilização de material e discussões acerca dos temas, com a organização de tempo de participação conforme disponibilidade, com o argumento da praticidade no desenrolar da programação, sem a necessidade de deslocamento, nem comprometimento de alguns sábados, mesmo porque era preciso cumprir calendário de reposição de uma greve recente (apenas para a Escola Estadual Professora Helena Prates) e muitos sábados já estavam comprometidos, senão por reposições, por reuniões pedagógicas.

Então, foi criada uma sala virtual, pelo Centro de Educação à Distância da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), a pedido da professora orientadora

desta pesquisa, sob tutoria dessa pesquisadora, com cadastramento de todos os participantes, entre cursistas e formadores, inclusive as pedagogas convidadas. Definiu-se, nessa ocasião, que o primeiro e o último módulos seriam presenciais. O primeiro módulo precisou, portanto, ser desenvolvido nas dependências da Universidade, por conta de uma mini-capacitação para acesso, com êxito, ao ambiente virtual. A carga horária passou a ser de 90 horas, devido às possibilidades oferecidas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Após um tempo em funcionamento, entretanto, percebeu-se pouca ou nenhuma participação de parte significativa dos sujeitos, no 1º Módulo, e então, o curso precisou ser repensado novamente.

O curso voltou a ser presencial, com carga horária de 30 horas, divididas em 07 encontros em dias alternados da semana, no turno noturno, com o cuidado de respeitar feriados e calendários das duas escolas, sem comprometimento dos sábados e conforme a disponibilidade dos envolvidos. Criamos um grupo social (*WhatsApp*) para lembretes, divulgação de material para leitura prévia (conforme solicitação do professor formador) e outras comunicações que se fizessem necessárias. Ainda assim, foram registradas diversas justificativas para as ausências e, por vezes, era visível o cansaço, provavelmente após dois turnos inteiros de aulas, que impediam alguns de participarem das discussões tecidas durante os módulos.

Houve ainda, antes mesmo de começarmos o curso, desistência de um professor que declarou não estar “inspirado para o assunto no momento” e foi substituído por outro que demonstrou interesse. Dos dez participantes, então, um desistiu, declarando falta de tempo, e outro, por motivo de doença do pai, sendo oito os frequentes durante todo o curso.

Os módulos foram muito bem estruturados, afim de que os temas pudessem realmente despertar o interesse dos participantes e de que o conhecimento fosse construído. O quadro, a seguir, apresenta a organização dos módulos, temas e atividades previstos para o curso.

Quadro 1 – Relação de módulos, temas e atividades avaliativas desenvolvidas pelos participantes

| MÓDULOS | TEMAS | ATIVIDADES |
|----------------|--|--|
| 1º MÓDULO | Educação Inclusiva ou Educação Especial? | Aplicação do Questionário Inicial e produção de breve relato oral quanto às expectativas do curso. |
| 2º MÓDULO | Trajetória educacional dos Surdos | Produção de texto dissertativo. |

| | | |
|-----------|--|--|
| | e Concepções de surdez | |
| 3º MÓDULO | Os desafios e as superações autistas | Produção de texto opinativo. |
| 4º MÓDULO | O autismo, a inclusão de alunos com TEA e o professor de apoio | Produção de relato oral quanto às possibilidades da prática cotidiana. |
| 5º MÓDULO | Ensino de português para surdos: o que superar e o que alcançar | Participação em dinâmica, roda de conversa com um professor surdo(convidado) e exposição de material didático. |
| 6º MÓDULO | A inclusão e a Educação especial na escola regular: seus desafios e possibilidades | Produção de texto argumentativo. |
| 7º MÓDULO | Atividades inerentes aos módulos e avaliação do curso | Participação em jogo pedagógico: “Ludo Inclusivo”, Aplicação do Questionário Final e Avaliação do curso. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Apresentamos também a relação dos professores-formadores que se dispuseram a ministrar os módulos junto à pesquisadora e à orientadora do curso. Segue quadro informativo dessa relação.

Quadro 2 – Professores do curso

| NOME | INSTITUIÇÃO | FORMAÇÃO ACADÊMICA | FUNÇÃO |
|---|---|--|-------------------------------------|
| Giovana Karine Souto Martins Borges ¹⁵ | Universidade de Montes Claros – Unimontes | Mestranda em Letras, graduada em Letra/Português e Pedagogia | Coordenadora e tutora |
| Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro | Universidade de Montes Claros – Unimontes | Doutora em Estudos Linguísticos, mestre em Estudos Linguísticos, pós-graduada em Educação à Distância e graduada em Letras/Português | Coordenadora e Professora-formadora |
| Francisca Carolina Almeida Cardoso | Prefeitura Municipal de Montes Claros | Graduada em Letra/Português. Funcionária administrativa | Professora-formadora |

¹⁵ Esta pesquisadora atuou como coordenadora do curso e também como tutora, a fim de estabelecer uma relação mais próxima com os participantes, além de participar mais ativamente de todo o processo.

| | | | |
|-----------------------------|--|---|----------------------|
| | | do município. | |
| Keilia Marielle Neri Santos | Associação Norte-Mineira de Apoio ao Autismo(ANDA) | Graduada em Pedagogia, com Especialização em Educação Especial. Presidente da ANDA(na época). | Professora-formadora |
| Luciana Cardoso de Araújo | IFNMG – Campus Montes Claros | Mestra em Letras, pós-graduada em Linguística Aplicada e Tecnologias em Educação, graduada em Letras/Português e Pedagogia. | Professora-formadora |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No primeiro módulo, com duração de 05 horas/aula, o tema desenvolvido por essa pesquisadora, como professora, foi *“Educação Inclusiva ou Educação Especial?”*, através de exposição oral e de vídeos motivadores que sucederam a apresentação dos objetivos do curso e o agradecimento pela contribuição para a pesquisa, além da solicitação de relato oral ao final do módulo, a fim de avaliar as expectativas individuais dos participantes. Houve também, como relatado, momento dedicado à aprendizagem de acesso à sala virtual, uma vez que havia a proposta de manter o AVA em atividade.

O segundo módulo, realizado na Escola Estadual Professora Helena Prates, com 04 horas/aula, foi ministrado pela orientadora e também professora formadora do curso Prof.^a Dr.^a Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro, com o desenvolvimento do tema *“Trajetória educacional dos surdos e concepções de surdez”*, por meio de discussão acerca de artigos divulgados pela rede social cuja leitura fora previamente disponibilizada pela professora, que solicitou a realização de atividade escrita de entendimento do módulo ao final.

O terceiro e o quarto módulo, realizados na E. E. Professora Helena Prates, foram dedicados aos autistas, sendo o terceiro com duração de 04 horas/aula, ministrado pela professora Francisca Carolina Almeida Cardoso, que teve como tema *“Os desafios e superações autistas”*. Diagnosticada com Síndrome de Asperger somente depois do diagnóstico de autismo da própria filha. Formada em Letras pela Unimontes, funcionária pública municipal e palestrante, pôde, além de prestar esclarecimentos, testemunhar acerca das possibilidades e ganhos dos autistas incluídos. Ao final, solicitou atividade escrita de compreensão sobre o tema.

O quarto módulo, também com duração de 04 horas/aula, foi conduzido pela professora Keilia Marielle Neri Santos, que, como mãe de dois autistas, professora de apoio na rede pública e presidente da ANDA - Associação Norte Mineira de Apoio ao Autista (até a época do módulo) desenvolveu, com propriedade, o tema “*O autismo, a inclusão de alunos com TEA e o professor de apoio*”. Após discussões, também solicitou, ao final do encontro, atividade de registro escrito acerca do tema.

O quinto módulo foi também realizado na E. E. Professora Helena Prates, e voltou a discutir sobre os surdos, com duração de 04 horas/aula e sob condução da professora Luciana Cardoso de Araújo, gentilmente cedida pelo IFNMG (Instituto Federal do Norte de Minas Gerais) onde trabalha. A professora tratou do tema “*Ensino de português para surdos: o que superar e o que alcançar*”. Disponibilizou material didático e alternativo, por meio de exposição, promoveu o acesso ao conhecimento sobre o tema por meio de dinâmica e apresentou-nos um professor de Libras surdo que, por meio de uma intérprete, pôde realizar pequena palestra durante o módulo.

O sexto módulo foi realizado no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Montes Claros, com duração de 04 horas/aula e intitulado “*A inclusão e a educação especial na escola regular: seus desafios e possibilidades*” e foi realizado por esta pesquisadora que discorreu sobre o tema através da explanação da legislação, de cartilha e filme alusivos. Solicitou atividade escrita de entendimento ao final do módulo.

Já o sétimo e último módulo, também realizado no Colégio Tiradentes, esse com duração de 05 horas/aula, e também conduzido por essa pesquisadora, foi direcionado às atividades inerentes aos módulos, como um todo, e à avaliação do curso. Criou-se um jogo de tabuleiro chamado de “Ludo Inclusivo”, para o envolvimento lúdico dos participantes, com dado, casas numeradas e regras alusivas ao jogo real, com punições nos casos de respostas erradas e premiações para quem chegasse primeiro à última casa (linha de chegada) e, assim, sucessivamente. Houve ainda a aplicação do questionário final, a avaliação do curso e simbólica confraternização no encerramento das atividades, com a entrega de certificados e agradecimento pela participação de todos.

De acordo com a avaliação realizada, em termos gerais, o curso foi excelentemente articulado do ponto de vista do conteúdo, embasou-se de forma sistemática e adaptada à necessidade de construção do conhecimento, ao partir do pressuposto daquilo que os participantes precisavam saber inicialmente. Quanto à realização e à participação, entretanto, muitos foram os empecilhos registrados por esta pesquisadora, entre eles, justificativas diversas para as ausências em alguns módulos, frequência com necessidade de ser lembrada

e estimulada por meio de grupo de *WhatsApp*, várias alterações no cronograma e, conseqüentemente, na carga horária e na modalidade do curso e a não participação na sala virtual. O que nos pareceu, portanto, foi que, a depender da preparação desses profissionais da educação em curso de formação, em termos de voluntariado ou a partir de pequenas compensações negociadas (como o desconto no cumprimento da carga horária de Módulo II), o processo de ensino estará seriamente comprometido, pois a necessidade da formação não pode estar atrelada a questões sentimentais como a motivação ou a interesses pessoais como possuir um parente com necessidade(s) educacional(is) especial(is). Trata-se de uma necessidade profissional, antes de tudo.

Todo o material coletado será analisado no próximo capítulo, a fim de que possa servir como fonte investigativa e de reflexão acerca do grau de contribuição quanto à promoção de um curso de formação continuada para docentes, diante da atual conjuntura sócio-política e econômica em que se enquadram esses profissionais.

CAPÍTULO 3: O PROJETO EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO E A ANÁLISE DE DADOS

Por se tratar de uma pesquisa-ação de cunho qualitativo, como descrito no capítulo anterior, os dados coletados serão, aqui, analisados sob uma perspectiva interpretativa, que se baseou no estudo do fenômeno em ambiente natural, analisando o problema processualmente. Como se sabe, os objetivos de uma pesquisa qualitativa são a observação, a descrição, a compreensão e o significado; o que interessa ao pesquisador é o contato direto e constante com o cotidiano dos sujeitos investigados. Assim, na qualidade de uma pesquisadora, observadora-participante, neste capítulo faremos uma abordagem interpretativa dos dados, partindo tanto dos escritos como dos orais. Para estruturar e organizar a investigação, a análise dos dados coletados se apresenta, neste capítulo, de acordo com os momentos de realização das ações previstas para a sequenciação da pesquisa, sem impedir, evidentemente, que existam situações comuns em momentos diferentes ou o inverso.

Minayo (2001) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Em complemento a Minayo, Silveira e Córdova (2009) apresentam características que fundamentam a pesquisa qualitativa, como: i) hierarquização das ações de descrever, compreender e explicar; ii) observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; iii) respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; iv) busca de resultados os mais fidedignos possíveis e v) oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Por isso, se as ciências humanas e sociais costumam apresentar suas peculiaridades, esta pesquisa não se faz diferente, enquadra-se e necessita de metodologia própria, bem como sua análise de dados, que se dará a partir da compilação, descrição e interpretação do *corpus* que foi constituído por meio de questionários: inicial e final (aplicados antes e depois do curso) e diário de bordo produzido durante o curso.

Em cumprimento à ética necessária à preservação do anonimato dos participantes da intervenção, a identificação destes, nesta pesquisa, dar-se-á por meio de nomes de países

considerados referências mundiais em termos educacionais, a saber: Canadá, Japão, Coreia do Sul, Reino Unido, Suécia, Israel, França, Alemanha, Polônia e Estados Unidos¹⁶.

A interpretação dos dados, aqui, baseia-se, inicialmente, na observação, para, em seguida, dar-se a construção de hipótese(s), procurar relações causais que expliquem o fenômeno e dê condições de produzir qualquer inferência. Primeiramente, serão analisados dados coletados a partir do Questionário Inicial (vide Anexo A), por meio de uma “identificação” e 05 (cinco) perguntas subjetivas. Essa “identificação” pretendeu saber em que nível se encontrava a formação dos participantes, como também o tempo de serviço e/ou regência que possuíam. Já as cinco perguntas, maioria de caráter opinativo, buscam evidenciar uma realidade anterior à oferta e efetivação do curso. Segue quadro com perguntas que compuseram o questionário inicial:

Quadro 3 – Perguntas do Questionário Inicial

| PERGUNTAS | |
|------------------|--|
| 01 | Você já recebeu alguma formação sobre a Educação Inclusiva, seja na graduação, na pós-graduação ou em cursos de extensão? Se sim, relate brevemente. |
| 02 | Você já regeu em turmas com alunos surdos ou autistas incluídos? Como foi a sua experiência? |
| 03 | Qual é a sua opinião sobre as pessoas surdas e o seu processo de educação? |
| 04 | Qual é a sua opinião sobre as pessoas autistas e o seu processo de inclusão? |
| 05 | Em sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar a educação de surdos e autistas na escola inclusiva? |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação à “identificação”, faz-se importante destacar que a França informou o tempo de serviço de 25 anos e nada mais. Não ofereceu mais informações, talvez porque esse tempo de dedicação à profissão já seja um determinante diante de tantas outras informações relacionadas ao contexto em questão, ou seja, com 25 anos de docência, já não interessa saber quando e em que se graduou ou se realizou alguma pós-graduação durante

¹⁶ Os nomes dos países considerados referências mundiais em termos educacionais, escolhidos por esta pesquisadora, estão presentes em classificações realizadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), programa que afere a qualidade do ensino, divulgados na reportagem *Brasil é 60º de 76 países em ranking da educação*, da revista *CartaCapital*, de 13 de maio de 2015, em diversas posições.

esse tempo. Apesar da disponibilidade em participar da formação, o não preenchimento de outros dados na “identificação” não significou apenas displicência, diante do questionário, mas revelou também a sensação do dever quase cumprido em relação à sua prática como professora da rede pública de ensino.

Outro fator importante é que França, Alemanha, Polônia e Reino Unido não possuem pós-graduação, o que representa 50% dos 08 participantes que responderam ao questionário inicial. Estados Unidos e Canadá não puderam comparecer no dia da aplicação desse questionário e alegaram motivos pessoais e/ou familiares, a fim de justificarem suas ausências.

Esse dado é significativo no que concerne ao desestímulo enfrentado por uma classe trabalhadora, que não vê, na maioria das vezes, motivos para se especializar, uma vez que não lhe são oferecidas as condições para tanto. Segue quadro que resume as informações fornecidas pelos participantes que preencheram o questionário no primeiro módulo.

Quadro 4 – Identificação dos participantes

| Informantes | Término da graduação | Pós-graduação | Tempo de docência |
|--------------------|-----------------------------|----------------------|--------------------------|
| Japão | 2004 | Sim | 13 anos |
| Coreia do Sul | 2005 | Sim | 11 anos |
| Reino Unido | 2011 | Não | 05 anos |
| Suécia | 2011 | Sim | 05 anos |
| Israel | 2002 | Sim | 17 anos |
| França | Não informou. | Não | 25 anos |
| Alemanha | 2011 | Não | 10 meses |
| Polônia | 2007 | Não | 18 anos |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação às respostas referentes às cinco perguntas do questionário inicial, serão descritos todos e quantos relatos forem importantes para efeito de futuras comparações ou observações. As perguntas foram formuladas intencionalmente, a fim de que as possíveis respostas nos dessem ideia da real situação dos participantes em relação à disponibilidade para a participação no curso de formação, bem como aferir possível contribuição profissional a partir desse curso, ou seja, por meio das respostas intencionamos saber se e

por que poderia ser interessante intervir e oferecer um curso sobre inclusão de surdos e autistas.

A primeira pergunta, sobre formação relativa à Educação Inclusiva, surpreendeu-nos no sentido de que apenas França apresentou resposta negativa e disse que não recebeu alguma formação: *“Não. Na época não tínhamos essa disciplina e não se falavam de Educação Inclusiva”*. Os demais declaram ter recebido alguma formação durante a graduação ou em cursos de extensão. A Coreia do Sul disse ter recebido *“Só breves relatos”* e Israel, taxativamente, declarou que *“Todas as formações de Educação Inclusiva das quais participei mostram-se utópicas frente à realidade”*. Ficou evidente então, que os participantes do curso, com exceção de França (que não recebeu formação alguma) e de Israel (que considerava as formações utópicas), tinham noção do que esse curso poderia lhes oferecer. Logo, é preciso considerar que o tema “Educação Inclusiva” não pode ser considerado novidade absoluta, ao menos no que se refere ao seu conteúdo.

Acerca das respostas para a segunda questão do questionário, 03 participantes foram negativas e não puderam relatar experiências com alunos surdos e autistas: Reino Unido, Alemanha e França. Entre os 05 restantes cujas respostas foram positivas, Japão e Coreia do Sul relataram experiências apenas com alunos surdos, Suécia somente com alunos autistas, Polônia com alunos cegos e surdos e, somente Israel declarou experiência com alunos surdos ou autistas. O que se faz bastante significativo é a forma bastante superficial como são relatadas as experiências. Seguem os relatos em suas formas literais:

01. **Coreia do Sul:** [...] Sim. Um semestre apenas. A experiência foi muito frustrante, porque a aluna era faltosa, indisciplinada e não aceitava também a professora de apoio. (Referência a uma aluna surda)

02. **Japão:** [...] Em 2014, trabalhei com uma turma de 7º ano na E.E. Prof.^a Helena Prates com dois alunos surdos. Lembro-me dos nomes deles: João e Maria¹⁷. Eles eram acompanhados por uma professora de apoio. A aluna era um pouco receosa, tímida; já o aluno era um encanto: participativo, agradável, comunicativo em sua linguagem. Apreendi muito com ele.

03. **Suécia:** [...] Sim. Já trabalhei em turmas com alunos autistas, cada experiência foi diferente, pois existem diferenças nos tipos de autismo. Mas, pelo menos com os alunos que

¹⁷ Os nomes foram alterados para preservar a identidade dos sujeitos.

lidei, foi muito tranquilo, a dificuldade maior que percebi neles foi em relação à socialização.

04. **Polônia:** [...] Já tive alunos cegos e surdos. Também alguns com problemas mentais leves. A experiência foi desafiadora. Com o surdo foi mais complicado. A comunicação era toda escrita. Ele não passou no vestibular. Uma aluna cega concluiu a graduação em dezembro passado.

05. **Israel:** [...] A experiência ao trabalhar com alunos surdos foi frustrante, pois nos primeiros dias, quando ainda não havia o professor intérprete, senti-me impotente e incapaz. O aluno surdo ficava na sala sem compreender e, muitas vezes, tentei comunicar com ele, mas não conseguíamos o entendimento necessário. Com os autistas já foi muito tranquilo, pois desde os primeiros dias já havia o professor de apoio que além de orientar os alunos, trazia toda a tranquilidade necessária no processo de aprendizagem.

É perceptível como os relatos direcionam as falhas ou dificuldades para os próprios alunos e suas características: faltosa e indisciplinada, segundo Coreia do Sul, tímida e receosa ou um encanto, participativo e agradável (com quem aprendeu muito), conforme Japão. De acordo com Suécia, percebeu como maior dificuldade (nos autistas) a socialização, enquanto a Polônia afirma que o aluno surdo não passou no vestibular e Israel parece atribuir a tranquilidade necessária a fim de que se dê a aprendizagem à figura do professor de apoio, como se afirmasse ser uma característica que não possui.

Quando Japão afirmou ser o aluno surdo comunicativo em sua linguagem, talvez involuntariamente, declarou que essa linguagem não é algo comum aos demais. Outra observação é que houve aprendizagem com o garoto, que era participativo e agradável, mas não com a garota, que era tímida e receosa. Não se percebe, nesses relatos, descrições referentes a possíveis atitudes docentes, a partir de metodologias diferenciadas para com alunos surdos ou autistas que não sejam aquelas dos professores de apoio ou intérpretes, como se trabalhassem isoladamente nas salas de aula regulares.

Chama-nos atenção, ainda, o fato de Coreia e Japão denominarem o intérprete como “professor de apoio”. Embora isso possa parecer uma simples confusão conceitual, revela, de fato, a representação que o professor faz do Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais: alguém para “apoiar”, “assessorar” o processo comunicativo, não um profissional da linguagem responsável pela mediação linguística.

Outro fato relevante é o uso do vocábulo “tranquilo” por Suécia. O que significa dizer “foi tranquilo”? Sem querer atribuir palavras ou ações à participante, podemos concluir que “ser tranquilo” pode ser “não tumultuar”, “não incomodar”, “não ocasionar movimento extra”, o que estaria naturalmente fora da agitação notadamente ocasionada pela atividade educativa.

O quadro, a seguir, pode nos direcionar quanto à experiência dos participantes do curso com alunos surdos e autistas:

Quadro 5 – Professores e suas experiências com alunos surdos e autistas

| Informante | Alunos surdos | Alunos autistas |
|-------------------|----------------------|------------------------|
| Canadá* | - | - |
| Japão | sim | não |
| Coreia do Sul | sim | não |
| Reino Unido | não | não |
| Suécia | não | não |
| Israel | sim | sim |
| França | não | não |
| Alemanha | não | não |
| Polônia** | sim | não |
| Estados Unidos* | - | - |

*Canadá e Estados Unidos não responderam ao questionário inicial.

**Polônia declarou possuir alunos cegos, além de surdos.

As perguntas de números 03 e 04 são parecidas em sua estrutura, mas se diferem no foco, pois questionam, respectivamente, sobre a opinião dos participantes sobre as pessoas surdas e autistas e o seu processo de inclusão educacional. Logo, as respostas para essas perguntas serão analisadas e comparadas simultaneamente, a fim de avaliar com qual das classificações desse público-alvo os professores possuem mais afinidade.

Os participantes foram consideravelmente realistas em suas respostas, entretanto, pôde-se perceber mais expectativas em relação ao modelo ideal de ensino do que precisamente como se dá a educação de fato. Dentre os 04 que declararam certa experiência com os surdos, 03 deles (Israel, Coreia do Sul e Polônia) admitiram dificuldades no processo, mas voltam-se, agora, para a sua própria prática cotidiana, como podemos observar nos trechos a seguir:

06. **Israel:** [...] Acredito que estamos diante de um grande desafio, pois sem a comunicação efetiva não há aprendizagem.

07. **Coreia do Sul:** [...] muito complexo e necessário, tendo em vista a inclusão, a quantidade de pessoas com essa característica e a dificuldade em ter acesso ao entendimento do processo de aprendizagem e cognição desses indivíduos.

08. **Polônia:** [...] a maior barreira é a de fazer aula expositiva em que a comunicação entre docente e discente ocorra com qualidade.

09. **Japão:** [...] Em minha opinião, os surdos são pessoas com problema ou deficiência física e não cognitiva; sendo assim, é um ser capaz de ser alfabetizado e letrado como qualquer outro que não apresenta tal deficiência.

10. **Reino Unido:** [...] Acredito que todas as pessoas conseguem, dentro de suas limitações, aprender. Sendo assim, utilizando metodologias adequadas, podemos alcançar os objetivos esperados. (Sobre os surdos) E, sobre os autistas: [...] Não tenho uma opinião formada a respeito de autistas, pois nunca lidei com essa situação em sala de aula.

11. **Alemanha:** [...] Os surdos são alunos como qualquer outros, só precisarão de técnicas diferenciadas, uma vez que a surdez não é algo que afetará a cognição. Já sobre os autistas, considero não ter propriedade para falar.

12. **França:** [...] Considero que os surdos precisam de atenção especial, não porque acho que são incapazes, mas as atividades devem ser específicas a eles. Já sobre o autista, penso que deve ser tratado de modo especial e com muito respeito a sua deficiência no caso.

Os trechos citados parecem inclinados a um discurso “politicamente correto”, que fala de superficialidades e atende às expectativas daquele que apresentou o questionário. Expressões com “grande desafio”, “complexo e necessário”, “alunos como qualquer outro”, “todas as pessoas [...] conseguem aprender” atestam essa perspectiva.

Israel ainda, por ser o único que declarou experiência com surdos e autistas, reiterou sua pouca responsabilidade para com a eficácia do processo educacional dos autistas ao escrever em sua resposta à questão 04 que: [...] O processo de inclusão do autista está diretamente ligado à presença de um professor de apoio.

A resposta do Japão, entretanto, foi diversa e objetivou, simplesmente, registrar a capacidade de aprendizagem dos surdos.

E mesmo os três participantes (Reino Unido, França e Alemanha) que afirmaram não possuir nenhuma experiência com alunos surdos ou autistas registraram respostas para as perguntas 03 e 04. O que se fez significativo, contudo, foi o fato de que Reino Unido e Alemanha opinaram somente quanto ao processo de educação dos surdos e declararam não possuir propriedade para escrever sobre os autistas. Isso demonstra que, talvez, a educação de surdos tenha se popularizado no senso-comum mais do que a de autistas, seja pela curiosidade e fascínio com a língua sinalizada, seja pela evidência da mídia. Já França, opinou nas duas respostas e não atribuiu foco ou responsabilidade direta nem a ela nem ao aluno.

A pergunta de número 05 (última do questionário inicial), que interroga sobre o que poderia ser feito para melhorar a educação de surdos e autistas na escola inclusiva, foi propositadamente elaborada para verificar se um curso de formação seria citado pelos participantes, ou se haveria uma ou mais sugestões como direcionamento que pudesse(m) compor o processo de intervenção ou demonstrar as expectativas deles em relação às possibilidades de melhoria.

Das 08 respostas, 07 entenderam que seria o momento de solicitar o apoio necessário aos regentes de salas de aulas regulares e talvez associar as expectativas diante da iminência do curso de formação e registraram a palavra capacitação e suas variáveis como resposta. Israel usou “Mais capacitações” Reino Unido e Suécia preferiram o verbo: “Capacitar [...]” Alemanha, Coreia do Sul e Polônia apresentaram respostas curtas e objetivas que se seguem respectivamente: “Capacitação dos professores e profissionais”, “Mais capacitações significativas” e “Capacitação.” Já a França utilizou uma variável “Deve-se preparar o professor [...]”. Todos os 07, portanto, depositaram grande confiança em capacitação(ões) docente(s) como atitude que poderia promover melhoria no processo educacional do público-alvo da Educação Especial citado por essa pesquisa.

Se apontar a capacitação como possibilidade de melhoria dos processos, por um lado, era previsível e revela a necessidade dos sujeitos se empoderarem do conhecimento, por outro, nos revela certa limitação crítica ou ingenuidade por parte dos participantes, por indicar certa idealização da capacitação, como se ela, sozinha, fosse capaz de resolver problemas complexos da configuração da inclusão que, muitas vezes, ultrapassam a atuação do professor.

Diferenciou-se novamente o Japão no entendimento da pergunta e refletiu a partir do que ele próprio deveria ou poderia fazer, ainda que seu depoimento se afastasse de reais

práticas pedagógicas afirmando: [...] Primeiramente, seria acolher, aprimorar senso humanitário e pensar que surdos e autistas podem e devem ser incluídos no meio social.

Diante de todas essas declarações oriundas do questionário inicial, pode-se inferir que, como presumia esta pesquisadora, há grande necessidade de cursos de formação continuada docente no que concerne à Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva, pois mesmo que tenham tido alguma experiência com alunos surdos ou autistas, os profissionais não se sentem seguros quanto à prática e não relatam acontecimentos positivos, em termos educacionais, em suas salas de aula. Parece-nos que, em nível de comparação acerca do grau de dificuldade imposto pela inclusão de surdos e autistas, por apresentarem maior número de relatos de experiência com alunos surdos, são esses com quem os professores apresentam-se mais afinados, o que, claro, não pressupõe estarem preparados para ensinar-lhes uma segunda língua. E que também, alunos autistas podem significar um desafio maior, por possuírem classificação entre os Transtornos Globais do Desenvolvimento (os TGD, como descrito no capítulo 1), o que, pelo senso comum associado ao preconceito, pode pressupor déficit cognitivo e/ou agressividade. Vê-se, ainda, que atribuem total responsabilidade ao professor de apoio ou ao intérprete e consideram como uma questão de humanidade a lida com esses alunos, porque não sabem ainda como e se têm que fazer algo em sala de aula.

Outra fonte de dados a ser analisada, neste capítulo, é o Diário de Bordo produzido durante o curso de formação. O Diário de Bordo serviu para condensar os registros ocorridos durante todo o curso, cada módulo possui suas ocorrências registradas e é assim que, aqui, serão apresentadas. Há registros orais (que foram gravados) e escritos que foram realizados em vários módulos, conforme as solicitações de atividades de finalização do tema, realizadas pelas professoras-formadoras do curso. Esses registros possuem conteúdo fidedigno de cada um dos participantes do curso, de acordo, obviamente, com o contexto que lhes foi apresentado em cada módulo.

O **primeiro módulo** foi dedicado às boas-vindas, apresentação dos participantes e do curso, para a socialização do grupo e inteiração quanto ao conteúdo que lhes seria ofertado. Houve a distribuição do material básico a ser utilizado pelos participantes: caderno para anotações, pasta, caneta e programação do curso. Como se sabe, dez sujeitos se inscreveram, mas apenas oito participaram do curso. Estados Unidos alegou problemas sérios de saúde na família e não conseguiu continuar. Já Israel fez como as especialistas e a professora de apoio que foram convidadas: esteve presente apenas à aula inaugural e/ou primeiro módulo e frequentou algumas vezes o ambiente virtual, mas não deu prosseguimento ao curso, fato

contraditório à sua resposta da questão 05 do questionário inicial, onde declarou sua crença em capacitações para a melhoria na educação inclusiva de surdos e autistas.

Esse módulo foi conduzido por essa pesquisadora que, além de coordenadora, atuou como tutora do curso e desenvolveu o tema “*Educação Inclusiva ou Educação Especial?*”. Para conduzir a parte expositiva da aula, essa pesquisadora utilizou de vídeos ilustrativos e explanou breve histórico acerca da Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de aproximar e diferenciar as duas modalidades.

O **segundo módulo** teve como formadora a Prof.^a Dr.^a Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro, que desenvolveu o tema “*A trajetória educacional dos surdos e concepções de surdez*”, a partir de artigos sobre o tema, divulgados para a leitura prévia, por meio de grupo de *whatsApp* (rede social), na semana anterior ao encontro. Tais artigos nortearam as discussões e a aula foi expositiva. Serão, portanto, descritos os acontecimentos que cercam os registros, a fim de que não fiquem descontextualizados. A formadora explanou sobre como os surdos são vistos hoje, diferente das concepções antigas, estereotipadas, sobre a importância da Língua Brasileira de Sinais e que, apesar das escolas especiais, seria indispensável e ideal que existissem professores surdos, em escolas verdadeiramente bilíngues. Disse sobre os mitos relacionados aos surdos de que são pessoas agressivas, “fofoqueiras”, mudos ou que faltam componentes gramaticais em sua primeira língua. Chamou a atenção para o fato de que os sinais caseiros são a primeira realidade de muitos surdos e que depende muito das famílias (e de suas orientações) quanto à necessidade de adquirir ou não a Língua de Sinais, compreendida como língua a partir de 1959. No que concerne ao Brasil, a história dos surdos tornou-se significativa a partir do nascimento de filhos surdos de nobres, a fim de que, depois de “diplomados” e oralizados, pudessem tornar-se herdeiros, cidadãos de direitos e deveres civis de fato. Realizou breve discussão sobre o implante coclear e disse ser bastante complexa a decisão de uma cirurgia como essa.

Reino Unido fez questão de manifestar-se e aproveitou para, além de parabenizá-la pela decisão, diferenciar a profissão de intérprete da de professor, disse a ela que o intérprete não é obrigatória ou essencialmente um professor, são profissões diferentes, mas que saber Libras é fundamental para a parceria entre o intérprete o professor regente, conforme o trecho, a seguir:

13. **Reino Unido:** [...] Tenho muito interesse em ser intérprete, o que se tornou mais

evidente agora, com esse curso, apesar de não ter nenhuma experiência com surdos e não saber nada sobre Libras, já estou até procurando um curso mais aprofundado, que possa me possibilitar atuar futuramente, em virtude de qualquer necessidade.

Houve a interferência do Canadá (que é também vice-diretora em uma escola pública) que tentou explicar e simultaneamente compreender, embora pareça contraditório, como se dá a atuação do intérprete: “ele transforma o que ouve”. A formadora interveio e explicou que, tecnicamente, o que é escrito é traduzido e o que é dito é interpretado, mas trata-se da mesma ação com nomenclaturas diferentes, sendo ações semelhantes às que acontecem em situações de interpretação simultânea nas línguas orais.

Ao chamar atenção sobre o termo surdez, a formadora afirmou a necessidade de substituí-lo por “sujeitos surdos” conforme a evolução dos estudos, uma vez que se faz necessário evidenciar as pessoas e não suas peculiaridades. Disse que a história registrou o sacrifício de muitos surdos nos primórdios, que depois passaram a ser os “loucos das famílias” até a Idade Média, quando os filhos surdos de nobres começaram a ser “educados” e essa educação foi evoluindo.

Reino Unido perguntou à formadora: “a extinção das escolas especiais não prejudicou os surdos?” Ela respondeu que o atendimento dessas escolas era hospitalar, terapêutico, caro para o governo e nem sempre eficiente.

Novamente, Canadá decidiu intervir e deu sua opinião dizendo que:

14. **Canadá:** [...] as famílias de alunos com necessidades educacionais especiais acabaram aderindo às tentativas de inclusão no sistema público, por direito e conveniência.

Os participantes, de modo geral, comentaram entre si nomes de escolas de Montes Claros onde estudam número maior de alunos surdos e chegaram a duas referências: a Escola Estadual Gonçalves Chaves e a Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro.

A formadora falou ainda que, a partir da descoberta de que as Línguas de Sinais são línguas naturais e completas, muito aconteceu de positivo aos surdos: o bilinguismo transformou a visão sobre os surdos, eles possuem a Língua de Sinais como sua primeira língua e a língua oficial do país onde vivem como segunda língua.

Quanto aos registros escritos presentes nos textos (solicitados pela formadora ao final do módulo), verificamos que uma possível visão assistencialista ou preconceituosa foi,

definitivamente, afastada, porém, como no trecho 08 (em resposta de Polônia à questão 03 do Questionário Inicial, sobre o processo o que pensa da educação dos surdos), eles relataram a impossibilidade de estabelecerem a comunicação eficaz com os surdos, diante do desconhecimento deles quanto à Língua de Sinais, o que os faz destinar esta atribuição aos intérpretes. Canadá reiterou a insegurança como uma característica comum aos regentes que pouco ou nada conhecem sobre Libras e escreveu:

15. **Canadá:** [...] Sempre me recorro ao intérprete. Tenho medo de encontrar com um surdo, sozinha. Sinto angústia ao pensar nisso, pois tenho a impressão de que não conseguirei me fazer entender.

O trecho comprova que não saber Libras afasta o professor de seu aluno surdo.

Suécia registrou algumas dúvidas voltadas para a prática pedagógica reflexiva de fato em seu texto:

16. **Suécia:** [...] Como avaliar, corrigir ou cobrar do aluno surdo seus registros escritos em português? O que é preciso considerar? Como auxiliá-lo a evoluir?

A partir dos registros orais ou escritos desse segundo módulo, então, notou-se um bom entendimento dos participantes, bem como a conscientização da necessidade de conhecer e aprender Libras para ensinar português com eficácia, entretanto, percebeu-se enorme ansiedade em aprender relacionada à prática docente cotidiana, principalmente na ausência de um intérprete.

Os registros referentes ao **3º Módulo** possuem como tema “*Os desafios e as superações autistas*”, módulo ministrado pela professora-formadora Francisca Carolina Almeida Cardoso. Diagnosticada com Síndrome de Asperger apenas a partir do diagnóstico de autismo da filha, explicou sobre as particularidades dos autistas enquanto sujeitos e alunos. Provocou reflexões por meio de palestra e pequenos textos escritos. Enquanto apresentava o assunto também exemplificava, evidenciando as diferenças entre os vários tipos e graus de autismo, inclusive a definição de Síndrome de Asperger. Realizou a indicação de vários livros e filmes para futuras consultas e/ou inteiração por parte dos participantes.

Reino Unido decidiu perguntar à formadora se:

17. **Reino Unido:** [...] Uma vez que seu aluno fosse diagnosticado com autismo e houvesse um professor de apoio para esse aluno, ela precisaria se preocupar com mais alguma coisa?

A formadora então explicou a ela e aos demais que o processo educacional não pode limitar-se a isso. Que como o próprio nome identifica, trata-se de um apoio, mas que é preciso estabelecer uma parceria com o professor de apoio, colocando-se à disposição para, inclusive, ajudar na elaboração do material mais adequado para cada aula ou conteúdo. Disse-lhes que estimular a autonomia, investir na autoestima e promover a socialização frente às diversidades, na sala de aula regular, não depende de atitudes isoladas e exclusivas do professor de apoio. Que é preciso estabelecer uma base emocional com os alunos autistas, a fim de que faça sentido para eles estar ali, naquela sala e/ou escola. Disse também que o foco deve ser a comunicação e não a fala. Chamamos a atenção para o fato de que as práticas pedagógicas exitosas com alunos autistas servem, não apenas para os autistas, mas também para os surdos.

Canadá falou à professora que acha [...] a escola pública ainda muito despreparada para lidar com a questão autista. A formadora, contudo, realizou breve relato pessoal que talvez tenha tornado sua opinião senão diferente, pelo menos ampliada. Relatou que matriculou a filha numa escola particular próxima à sua casa e que a menina ainda não tinha o diagnóstico, embora já apresentasse comportamento diferenciado. E, com o passar dos dias, percebeu que a menina chegava “*cansadinha*” em casa e que, quando questionava professores e alguns funcionários sobre o comportamento dela, a resposta era sempre a mesma: “Ela não dá trabalho nenhum!” Foi então que uma funcionária da escola, sigilosamente, resolveu contar-lhe que sua filha passava quase todo o tempo em que estava na escola pulando na cama elástica. Resolveu, obviamente, mudar a filha de escola e hoje, além do diagnóstico, estuda em escola pública e possui professora de apoio, está na fase de alfabetização. Disse ainda que, além da socialização a qual é submetida, naturalmente, através da convivência diária com todos, está muito feliz com a evolução educacional da filha.

Diante disso, vê-se que não é só a escola pública que não está preparada para incluir alunos com necessidades educacionais especiais, é a escola em termos gerais. Trata-se, dentre outras questões, de mudanças em relação às crenças e atitudes de todos os envolvidos

no processo educacional, pois muitas vezes o que fazemos, imediatamente, é julgar qualquer situação de acordo com o pouco que sabemos ou de que já ouvimos falar. É o que podemos perceber nos trechos extraídos e selecionados, a seguir, de atividades entregues por Canadá, Alemanha e Reino Unido:

18. **Canadá:** [...] Acredito que tenho muito ainda a aprender sobre o autismo (...), que somos muito preconceituosos em relação a comportamentos, queremos dar uma explicação para qualquer fato do cotidiano (...), mas quando se tem o conhecimento, começamos a olhar o outro com outros olhos. O autismo, com certeza fez isso comigo, me fez entender certos comportamentos e, principalmente, me fez não julgar.

19. **Alemanha:** [...] Confesso que não sabia muito a respeito do autismo, mas sou curiosa e tenho vontade de aprender. Desde o início do curso passei a pesquisar mais sobre o autismo e a surdez. Não sabia sobre a questão sensorial, sei que como indivíduo, todos têm suas personalidades e peculiaridades, assim como no autismo, porém, algumas abordagens foram novidades para mim e me motivaram a continuar pesquisando.

20. **Reino Unido:** [...] Depois de um conhecimento prévio a respeito de conflitos e dilemas que, por ventura, passe o meu aluno, é de suma importância capacitar-me cada vez mais, buscando informações e novidades a respeito do assunto para que, além de mediadora do conhecimento, eu seja alguém próxima dessa criança ou adolescente, ajudando-o não só na aquisição do conhecimento, mas também a se posicionar no mundo em que vive, assumindo uma postura crítica e reflexiva, crescendo assim como ser humano, respeitando o próximo e, principalmente, sendo aceito e respeitado por todos.

Observamos, nesses trechos, a continuidade do discurso que determina a formação como possibilidade de redenção, como se o módulo tivesse, sozinho e de fato, contribuído para despertar um novo olhar sobre os autistas.

Nessa perspectiva de um discurso reflexivo, depois das explicações e resposta da formadora, Reino Unido pareceu, de fato, ter entendido que possui responsabilidades como regente e que o professor de apoio é um auxiliar no processo. Entretanto, resolveu citar outro responsável de fundamental importância, que é a família:

21. **Reino Unido:** [...] Como professora regente, percebo que para realizar um bom trabalho, alcançar os objetivos traçados, deve haver uma parceria entre a família e a escola. Conhecer um pouco da vida familiar da criança pode contribuir para o seu desempenho na sala de aula, uma vez que, conflitos familiares podem interferir no rendimento escolar de um autista.

Seus dizeres correspondem à realidade, mas novamente desviam a atenção para uma reflexão que precisava ser, primeiramente, docente, isto é, não é devido assumir esse despreparo apenas como professor regente, a família também tem sua parcela de contribuição acerca do fracasso educacional de seus filhos com necessidades educacionais especiais.

Seguimos, então para a análise dos registros do **4º Módulo**, sobre o autismo, com o tema “*O autismo, a inclusão dos alunos com TEA e o professor de apoio*”, mediado pela professora formadora Keilia Marielle Neri Santos, que é professora de apoio na rede pública de ensino em Montes Claros há alguns anos, mãe de dois filhos autistas e presidente (na época do curso) da ANDA (Associação Norte Mineira de Apoio ao Autista). Essa formadora suscitou reflexões a partir de explanação do conteúdo e algumas exemplificações de sua própria experiência e/ou prática.

A primeira intervenção foi feita por Japão, que não assistiu ao módulo anterior e, por isso, perguntou à formadora:

22. **Japão:** [...] Há uma causa específica para o autismo? A ‘esquisitice’ é mesmo social?

A formadora respondeu para todos que muitos estudos ainda estão sendo realizados sobre o autismo, mas que a questão genética é bastante evidente na explicação do espectro, pois, além da dificuldade de socialização, há muitos casos de atraso na cognição. Exemplificou que possuiu um aluno autista do 8º ano que não sabia, por exemplo, como se chamavam as partes do corpo ou o nome de eletrodomésticos que existiam em sua própria casa e que, para ensinar-lhe, precisou auxiliar-se tecnologicamente, adaptar conteúdos e material, depois de observar, é claro, sua coordenação motora, seu assunto preferido (animais, meios de transporte, entre outros) e em que etapa de compreensão se encontrava.

Disse que seu aprendizado, bem como o de muitos autistas, é fornecido pela repetição. É preciso ter respeito e paciência.

Falou também sobre a necessidade de parceria entre professores e toda a escola, a fim de que seja montado, criado um planejamento de ações coordenado pela professora de apoio e equipe pedagógica e diretiva, conforme o número de autistas da escola. Sobre o diagnóstico, acredita que, muitas vezes, é mais cômodo e menos trágico para os pais e a família, apresentar para a escola um laudo de TDH (Transtorno de Déficit de Atenção), com ou sem Hiperatividade, mas que é também uma extrema irresponsabilidade médica negar um diagnóstico real e a partir do qual é possível ressignificar a vida daquele ser e aluno.

A formadora ainda expôs e explicou sobre materiais adaptados na tecnologia assistiva. Disse que, apesar de grande maioria das estratégias parecerem destinar-se a crianças autistas, certamente poderá incidir sobre a idade psicológica daquele aluno autista a ser assistido. As estratégias de intervenção do material exposto foram a terapia ABA, para casos mais severos de autismo, com retardo mental, que busca o aprendizado com ajuda total, parcial ou mínima, conforme evolução; o método PECS, que utiliza figuras para trabalhar a rotina, as TEACCH, que são várias adaptações pedagógicas e o método HANEN, em que a linguagem se desenvolve a partir de estímulos. O uso de computador, *tablet* e *softwares* é extremamente recomendável e adequado. Deixou bem evidente que alunos autistas têm capacidades e habilidades diferentes, como acontece com os neurotípicos (como são chamados os não- autistas).

Devido ao tema ter se concentrado em práticas pedagógicas da sala de aula, ainda que desenvolvidos mais por professores de apoio e especialistas, houve mais observações atentas do que dúvidas ou intervenções orais dos participantes. Entre os breves relatos escritos, solicitados como atividades avaliativas de compreensão do módulo, foram extraídos os trechos, a seguir, todos do mesmo texto, considerados significativos, por apresentarem certo desabafo:

23. **Coreia do Sul:** [...] 1.[...] sobre as dificuldades de aprendizagem relacionadas a questões psíquicas dos alunos, vê-se uma necessidade urgente de capacitação dos regentes, 2.[...] dessa forma, poder adaptar aulas de maneira correta é uma grande dificuldade, 3. [...] Como ter tempo para programar, fazer material diferenciado, testar leitura, fazer prova específica se as outras atividades são tantas e acontecem de forma intempestiva? 4. [...]

Como saber com profundidade as questões referentes a esse aluno quando não se tem uma formação intensiva dessas dificuldades específicas e de como trabalhá-las? 5. [...] Como agir com os professores de apoio quando muitos deles não têm iniciativa e não entendem que a maioria dos regentes não têm todas as informações e conhecimento acerca do trabalho diferenciado que poderia proporcionar melhorias aos estudantes autistas e com problemas graves de aprendizagem? 6. [...] vislumbro como ações possíveis e talvez ‘utópicas’ uma preparação sistemática da turma e dos professores regentes que irão acolher o aluno com autismo e deficiência cognitiva, exigência diferenciada de obrigações intempestivas a esses regentes, para que pudessem se dedicar mais ao trabalho com esses garotos.

Os apontamentos desta participante merecem especial destaque por apresentarem o início da reconsideração sobre a formação e o entendimento de que ela precisa ser “intensiva”, “sistemática”, e que mesmo que a presente formação não seja considerada suficiente, diante da complexidade do que vê. Significa, pois, um primeiro efeito da formação: reconhecer o quanto o processo é intrincado e sugerir que a formação seja contínua, o que pode ser reiterado ainda pela finalização do texto da mesma participante:

24. **Coreia do Sul:** [...] No entanto, com a aula de hoje, consigo perceber que, com poucas ações podemos mudar um pouco a relação desses alunos com a aprendizagem. Seria necessário mais e mais dessas instruções para desmistificar esse ensino e essa relação com o aluno e o professor de apoio.

Indubitavelmente, muitas e grandes as dificuldades que acompanham o cotidiano do professor regente. Mas, ao parar para refletir e conhecer melhor as causas e suas necessidades, surgem ideias que possam (talvez e um dia) tornar-se ações reais, chamadas e vistas ainda como utópicas. Há atitudes pedagógicas possíveis, entretanto, que mesmo simples e à altura das possibilidades dos professores regentes podem fazer a diferença no processo ensino-aprendizagem, desde que devidamente emparceirados, pois, o que parece, muitas vezes, é que o professor de apoio (no caso dos autistas) tende a monopolizar seu trabalho, a fim de que se torne mais cômodo, e esse comodismo parece favorecer também o regente, que acredita não ter que se envolver com situação tão específica.

O **5º Módulo** voltou a falar sobre os surdos com o tema: “*Ensino de português para surdos: o que superar e o que alcançar*” sob o desenvolvimento da professora formadora

Luciana Cardoso de Araújo, gentilmente cedida pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), onde trabalha. Além de todo material por ela disponibilizado no ambiente virtual criado para o curso, de uma conversa acerca das possíveis experiências e expectativas em relação ao tema, convidou um professor (surdo) de Libras, o Gabriel Couto, e uma intérprete, a Rosilene Aparecida Froes Santos, a fim de que o Gabriel pudesse exemplificar, através de si mesmo, a capacidade cognitiva de um surdo, como ex-aluno de graduação em história e, atualmente, aluno do curso de graduação em Letras – Libras no IFNMG.

Durante a conversa com a formadora, a fala mais significativa foi a de França, que, ao relatar sua inexperiência em relação aos alunos surdos, como já registrada desde o Questionário Inicial, disse que:

25. França: [...] Graças a Deus, nesses 25 anos de profissão, nunca tive um aluno surdo!

Suas palavras causaram certo desalinho, tanto aos colegas participantes quanto à formadora, que interveio e disse que compreendia sua expressão, que ela não quis ser hostil, mas sim, na verdade, registrou o medo diante do desconhecido, a possível indiferença diante de um desafio para o qual não foi profissionalmente capacitada ou formada. Aquele “Graças a Deus” sob a análise desta pesquisadora, além de toda compreensão realizada pela formadora naquele momento, significa também uma declaração de cumprimento do dever, com histórico de êxito, sem restrições, pois uma experiência frustrada com um aluno surdo poderia macular suas outras tantas experiências de aprendizado significativo. Ou seja, em véspera de sua aposentadoria, não necessitou dessa experiência ou de dedicar-se a aprender algo relacionado a ela, e pode ser que não haja mais possibilidade de que ela aconteça. França representa uma geração de docentes que reconhece as escolas especiais como os únicos e mais adequados espaços para os alunos com necessidades educacionais especiais. Possui enorme resistência diante da inclusão educacional devido a questões ligadas à sua formação profissional, mas não essencialmente preconceituosas.

Antes da apresentação do Gabriel, a formadora conduziu uma dinâmica que permitiu, por meio de assertivas básicas relacionadas ao tema, troca de aprendizagem ou intenções de comentários. As assertivas (com numerações diversas) se encontravam em uma caixa de papel e eram retiradas pelos participantes que deveriam dizer se eram mitos ou verdades, além de explicar, conforme seu entendimento. Segue quadro com perguntas que foram retiradas da caixa:

Quadro 6 – Declarações Contidas na Dinâmica da Caixa

| QUESTÕES |
|--|
| Surdos e ouvintes aprendem a Língua Portuguesa de maneiras diferentes. |
| Para aprender Português, o surdo precisa aprender Libras. |
| A Libras não pode ser considerada uma língua, já que não possui uma gramática. |
| Para ensinar português para o aluno surdo, o professor precisa utilizar metodologia de ensino de língua estrangeira. |
| Para ensinar Português é fundamental que o professor tenha conhecimento de Libras |
| O responsável pelo ensino de Português para o aluno surdo é o professor da sala de recursos. |
| A língua materna do surdo é a Língua Portuguesa. |
| O surdo não precisa aprender Português, já que sua língua materna é a Libras. |
| Libras é uma língua universal. |
| O surdo tem um déficit linguístico, por isso tem dificuldades para aprender o Português. |
| Todo surdo é mudo, pois não consegue falar. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Todos os participantes se manifestaram e se posicionaram corretamente quanto a ser mito ou verdade o que tinha lido. A formadora, entretanto, realizou as intervenções necessárias em alguns posicionamentos e explicou, ao final da dinâmica, que “Não há uma receita de bolo para ensinar Português para os surdos”, e que ainda “Os moldes atuais de educação pública ou privada no Brasil, em geral, não propiciam uma educação de qualidade para os surdos. Disse também que a escola dita inclusiva atual distancia-se bastante do ideal da escola bilíngue, pois matricular o surdo e providenciar um intérprete para ele não bastam ao processo.

Posteriormente, o relato do Gabriel ilustrou e complementou o momento, por ter sido algo real e próximo dos participantes, principalmente para aqueles que declararam nunca terem tido experiências com alunos surdos. A partir da interpretação de Rosilene, falou-nos que fora obrigado a oralizar, quando criança, e que teve muitas dificuldades na escola, principalmente no processo de alfabetização e que aprendeu a Língua de Sinais já na adolescência. Declarou-se militante, por todo histórico de lutas dos surdos, muito ativo e bem-humorado. Além de seu relato pessoal, ensinou noções básicas acerca da Língua de Sinais.

França resolveu intervir e perguntou (por meio da intérprete):

26. **França:** [...] Você não gostaria de fazer um implante coclear?

Ele respondeu com muita veemência: “Sinto-me muito bem como sou, não vejo necessidade de um implante, posso viver bem como surdo”.

Há, pois, significados para as falas de ambos, totalmente contextualizados. Enquanto França demonstra o desejo de, certamente, resolver o que ela vê como um problema com o auxílio da evolução da medicina, o Gabriel tenta explicar a ela que não é um problema assumir-se surdo, o problema está justamente nas imposições ouvintes. Para França, pode ser muito mais fácil realizar uma cirurgia no surdo e eliminar, definitivamente, a surdez (até porque não esteve presente nas explicações sobre essa cirurgia feitas no 2º Módulo), do que o ouvinte aprender a Língua de Sinais. Para Gabriel, orgulhosamente surdo, há necessidade de mudança de atitudes e adaptações da parte dos ouvintes.

A formadora analisou ainda material didático preparado para o ensino de Português para surdos, acessíveis, bem como expôs uma vasta bibliografia de obras referentes ao tema. Considerou satisfatória a participação dos participantes, a ponto de avaliar o módulo a partir dessas efetivas participações orais.

No que diz respeito ao **6º Módulo**, sob a coordenação desta pesquisadora, foi desenvolvido o tema: “*A inclusão e a Educação Especial na escola regular: seus desafios e possibilidades*”. Esse módulo foi dividido em três momentos e objetivou ampliar os conhecimentos dos participantes no que concerne ao público-alvo da Educação Especial como um todo e onde se encaixam os surdos e autistas. O primeiro momento foi expositivo, com a discussão de uma cartilha sobre inclusão escolar, criada em 2014, por uma equipe de Ribeirão Preto (São Paulo) e distribuída aos participantes, bem como a discussão da Resolução nº 4, de 02 de setembro de 2009. Em seus comentários, unanimemente, acharam diferentes e incomuns as síndromes de *Rett*¹⁸ e de *Tourett*¹⁹ e alegaram serem raríssimos os alunos com altas habilidades e/ou superdotação, ao refletirem sobre os laudos apresentados em suas escolas.

¹⁸ Síndrome de *Rett* é uma desordem do desenvolvimento neurológico que acomete, predominantemente, o sexo feminino e causa movimentos estereotipados com as mãos (apraxia manual) e desaceleração do perímetro cefálico, segundo o site da Associação Brasileira da Síndrome de Rett (São Paulo).

¹⁹ Síndrome de *Tourett* corresponde a um transtorno neuropsiquiátrico hereditário que se caracteriza por tiques físicos e pelo menos um tique vocal (que pode ser um termo obsceno, característica chamada de coprolalia), como indica o artigo Síndrome de Tourett, publicado por Débora Carvalho Meldau, na revista InfoEscola.

O segundo momento foi ilustrado pelo filme indiano “*Como estrelas na terra, todas as crianças são iguais*”, que retrata a dificuldade de um garoto (que apresenta dislexia visual, chamada de Síndrome de Irlen²⁰) em ler, escrever e adequar-se aos colegas e à escola, cuja vida é transformada por um professor regente.

O terceiro e último momento serviu para a realização da atividade escrita referente ao entendimento do módulo em que os participantes responderam à pergunta: “Sobre a Educação Especial e seu público-alvo em salas de aula regulares, o que podem ser considerados desafios e quais podem ser as possibilidades de atuação do professor de português, em sua opinião? ”Seguem trechos dos textos argumentativos, produzidos a pedido da professora-formadora, a fim de avaliar a compreensão do módulo, para reflexão:

27. Coreia do Sul: [...] *O primeiro desafio é tornar imperativos cursos práticos e gerais a respeito dos conhecimentos técnicos sobre as especificidades dessa Educação Especial. Depois, fazer com que cursos com essa natureza cheguem ao cotidiano dos professores, em meio a suas vidas já atribuladas pelas exigências das instituições, alunos, pais. As possibilidades são, além de participar desses cursos, despertar para a consciência da utilidade desses conhecimentos para poder modificar a vida de várias pessoas.*

28. Japão: [...] Primeiramente, o professor se depara com a falta de capacitação para lidar com os alunos que possuem dificuldades cognitivas. O outro fator dificultoso seria o tempo em sala de aula, a fim de que o professor possa trabalhar e assistir de forma concomitante todos os alunos. Todavia, tem-se em mente que cada indivíduo apresenta um potencial, seja nas artes, nos esportes, enfim... Deve-se, portanto, criar oportunidades.

29. Canadá: [...] O nosso despreparo, a falta de estrutura da instituição e, muitas vezes, a resistência da família, impossibilitam o avanço. Outro desafio é vencer as barreiras em nós mesmos, acabar com o paradigma da padronização e conceber realmente que a sala de aula é diversa e que não é possível o enquadramento do ser sem prejuízos.

30. Polônia: [...] Os desafios são enormes [...], passam por uma ausência (lacuna) de conhecimento técnico e por faltas: de apoio pedagógico, de tempo e de oportunidades.

²⁰ Síndrome de Irlen constitui-se de alterações visuoperceptuais que comprometem a atenção, a compreensão e a memorização durante a leitura.

Quanto às possibilidades, é pouco, mas só posso oferecer atenção, algum carinho e muita adaptação.

31. **Alemanha:** [...] A adequação dos professores é um grande desafio, pois não precisa somente de materiais específicos, é necessário qualificação para exercer o trabalho. A escola precisa se inteirar mais a respeito da Educação Especial sob uma perspectiva inclusiva junto aos professores regentes, para uma atuação mais eficaz através de capacitações.

A observação desses trechos nos permite perceber que os desafios são muito mais evidentes e, por isso mesmo tornam as possibilidades superficiais, embora estas existam. O sentimento de impotência é concomitante ao de certa solidão, porque é assim que se declaram, em outras palavras, esses professores participantes. Como citado, no Capítulo 2, por Paulon, Freitas e Pinho (2005), o professor pertence a uma instituição onde muitos outros profissionais são também responsáveis pelos alunos ali presentes, ele não trabalha sozinho, necessita de apoio, dentro e fora da sala de aula. Não basta que a secretaria efetive a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais e que sejam contratados professores de apoio e intérpretes, pois os esforços devem ser conjuntos e cotidianos. E, apesar de difícil, além de muito amparada pela legislação, a Educação Especial sob uma perspectiva inclusiva no ensino regular, é uma realidade ainda tímida, de certa forma, mas na iminência de crescer significativamente ao longo dos anos, e não há possibilidade de retrocesso.

Quanto à formação, todos os trechos falam sobre capacitações como algo que, além de positivo é emergente, e, novamente, percebemos que continuam a significar, ingenuamente, na concepção dos participantes, a remissão para se estabelecer o processo inclusivo e a sugestão de que os cursos que importam são os considerados práticos, conforme podemos observar nas expressões: “Primeiramente... falta de capacitação”, “despreparo”, “barreiras em nós mesmos”, paradigma da padronização”, “ausência de conhecimento técnico” e “qualificação para exercer o trabalho”. É curioso perceber também que nenhum deles se posicionou como professor de Língua Portuguesa, eles não citaram qualquer possibilidade de atuação voltada para suas próprias práticas, o que ratifica os sentimentos de impotência e solidão já citados, e aí podem se associar todos os outros problemas profissionais e pessoais que, há muito, acompanham a educação brasileira.

Positivamente, a oportunidade de reflexão quanto ao tema se efetivou, a fim de que as ações pedagógicas contemporâneas ou futuras se tornassem, certamente, mais conscientes.

Quanto ao 7º e último módulo, também dirigido por essa pesquisadora, foram desenvolvidas “Atividades inerentes aos módulos anteriores e à avaliação do curso”, como previa esse tema. Para tanto, foi criado por essa pesquisadora um jogo de tabuleiro alusivo ao *Ludo*, a fim de proporcionar ambiente mais descontraído e lúdico aos participantes. Segue imagem do jogo criado:

Figura 1 – Fotografia do jogo “Ludo Inclusivo”



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

O jogo foi identificado como *Ludo Inclusivo* devido às ilustrações e assuntos evidenciados, através de perguntas sorteadas pelos participantes. Como eram 08 participantes, foram formadas 04 duplas para cada “rodada”, que eram identificadas por pecinhas de papelão nas cores verde, vermelho, amarelo e azul. Com o auxílio de um dado, os participantes andaram pelas numerações crescentes intercaladas por pontos de interrogação onde, se ali parassem, deviam sortear uma pergunta a ser respondida. Ao responderem satisfatoriamente, podiam continuar jogando, mas se, ao contrário, errassem,

perdiam a chance de jogar na próxima “rodada”. A cada resposta, essa tutora realizava as intervenções que julgasse necessárias. As perguntas foram elaboradas a partir de materiais impressos, disponibilizados pelos formadores, aulas expositivas e participações ao longo de todo o curso. A premiação foi oferecida a todos, pela participação, mas, quem primeiro alcançou a linha de chegada pôde escolher entre os brindes organizados, que incluíam filmes diversos relacionados à Educação Especial. O quadro a seguir apresenta as perguntas que foram sorteadas para o desenvolvimento do jogo:

Quadro 7 – Perguntas destinadas aos jogadores do Ludo Inclusivo

| QUESTÕES |
|---|
| “Se eu entender sobre mímica, também já entenderei bastante sobre Libras.” A afirmativa é pertinente? Explique. |
| Qual é a importância do Congresso de Milão (1880) para a história dos surdos? |
| Sabe diferenciar autista de Asperger? Qual é a semelhança entre eles? |
| O professor de apoio ou o intérprete podem substituir o professor regente? Por quê? |
| A educação bilíngue já é uma realidade nas nossas escolas? Por quê? |
| Já sentiu ou sente pena de algum aluno com necessidade educacional especial? Por quê? |
| As turmas costumam ser heterogêneas, conforme princípio determinante da inclusão e da convivência com as diferenças. Mas, os alunos surdos, autistas/Asperger podem ser considerados iguais em suas diferenças comuns? |
| Podemos dizer que Educação Inclusiva e Educação Especial têm a mesma definição? Há peculiaridades entre elas? |
| Todo surdo é mudo? Explique. |
| Em sua opinião, em que patamar acadêmico acha que um surdo ou autista podem chegar? E por que pôde chegar a esse patamar? |
| Cite três comportamentos típicos e possíveis para um autista em sala de aula. |
| Que outras diferenças podem compor o público-alvo da Educação Especial, além de surdos e autistas? |
| Apesar de apresentarem um tipo de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou uma deficiência física, alunos surdos e autistas podem aprender Português? Como? |
| A sua concepção sobre Libras foi acrescida de alguma forma após os textos lidos e aulas assistidas? Ou seja, o que você já sabia e o que você aprendeu sobre Libras? |
| Não cabe ao professor regente diagnosticar aluno algum. Mas, qual é o papel desse professor, diante de um comportamento diferenciado ou de um aluno (no caso, surdo) que não possua o domínio de sua própria língua materna? |
| No início da Idade Moderna (século XVI), houve avanço expressivo na educação dos surdos, por atitude de alguns professores, contrariando preceitos médicos e religiosos da época, que consideravam que os surdos não tinham aptidão para a linguagem. Nessa |

mesma época, entretanto, houve nascimentos de surdos na nobreza. Em sua opinião, esses nascimentos foram relevantes para a educação dos surdos? Explique.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As respostas para todas essas questões foram satisfatoriamente respondidas, mas esta pesquisadora realizou propositadamente algumas inferências, a fim de que houvesse uma espécie de rememoração de determinados assuntos vistos nos módulos. Mereceu destaque, entretanto, discurso feito por Canadá, antes mesmo do preenchimento do Questionário Final antecedendo sua avaliação para o curso:

32. **Canadá:** [...] É uma pena que esse curso tenha durado tão pouco, porque mesmo que sejamos profissionais sacrificados pela nossa própria atuação e tudo que a envolve, é através desses momentos que aprendemos mais sobre determinados assuntos. Tive contatos, li e ouvi coisas diferentes do que eu pensava saber.

A expressão “profissionais sacrificados” ilustra um momento de vitimização da participante em nome dos demais colegas de profissão. Além de não ser adequada a generalização, expressões desse teor podem servir para justificar suas possíveis falhas. A grande maioria dos professores apresenta uma imagem de si mesmo como um profissional desvalorizado, desmotivado e muito mal remunerado e, depois, espera que pensem o contrário e os reconheçam, ao menos com o respeito que historicamente muito se perdeu. Qual é, no entanto, a justificativa do professor para estar numa atuação feita de sacrifícios e naturalizados? Falta de opção, comodismo, vocação ou estabilidade por ser concursado? O fato é que, uma vez profissional, é preciso pensar que inúmeras outras profissões, além da de professor, são exigentes, pois a relação dicotômica entre empregador e empregados é uma questão organizacional.

Os colegas participantes disseram concordar com Canadá, e solicitaram ainda o modelo do jogo (suscetível a adaptações diversas), para utilizarem em suas salas de aula. O ambiente de perceptível satisfação, demonstrada pelos participantes, bem como seus discursos de concordância com Canadá, serviram, naquele momento, como compensação às dificuldades de realização desse curso e simultânea avaliação positiva do curso, para essa pesquisadora.

Posteriormente, houve o preenchimento do Questionário Final (que consta no Apêndice B dessa pesquisa), com 04 perguntas elaboradas e destinadas a compreender o que o curso lhes acrescentou do ponto de vista da formação. Dos 08 participantes, 07 responderam ao questionário, pois Suécia se ausentou nesse último módulo.

As respostas serão analisadas e interpretadas segundo as impressões causadas pelos participantes e observações realizadas por essa pesquisadora. Cada pergunta se apresentará em um quadro, com trechos de respostas dos cursistas e as análises estarão intercaladas entre os quadros. Segue quadro com a primeira pergunta e trechos das respostas dos participantes:

Quadro 8 – Primeira Pergunta do Questionário Final

| 1. Que importância teve este curso para sua vida profissional? | |
|--|---|
| Informante | Trechos das respostas |
| Canadá | [...] além de ampliar meu conhecimento, me fez ter um novo olhar sobre as possibilidades e perspectivas do surdo e do autista. |
| Japão | [...] agregou muitos conhecimentos que não possuía. Sensibilizei-me. |
| Coreia do Sul | [...] descortinou um assunto importante, da minha realidade de docente, mas pouco debatido nesse contexto. |
| Reino Unido | [...] foi de suma importância, pois através dele tive contato com pessoas surdas e autistas que, mesmo diante das dificuldades encontradas na escola regular, conseguiram vencer os obstáculos e hoje são pessoas felizes e realizadas profissionalmente. |
| França | [...] foi importante por proporcionar um pouco do que é preciso compreender sobre nosso aluno especial e ter um olhar diferenciado sobre como trabalhar com ele. |
| Alemanha | [...] o curso me proporcionou muito conhecimento, através dele conheci mais sobre surdos e autistas. |
| Polônia | [...] ele ampliou meus horizontes. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os trechos foram unânimes em reconhecer o curso como importante para suas vidas profissionais, a maioria pela ampliação do conhecimento. Reino Unido, contudo, destacou o fato de ter conhecido pessoas que são exemplos de superação e de sucesso profissional, mesmo tendo sido exemplares de classificações do público-alvo da Educação Especial, o que não quer dizer que não tenha também ampliado seus conhecimentos, mas sim, que esses exemplos podem ter otimizado sua crença de que realmente, esses alunos são capazes. Outro

trecho que se destaca é o da Coreia do Sul, porque sugere certa reivindicação docente, parece testemunhar que, apesar de ser um fato, a inclusão não é um assunto discutido, como deveria ser, no cotidiano. Se o curso “descortinou” o assunto, significa que o seu conhecimento profissional limitava-se àquilo que o senso comum e certa humanidade lhe ofereciam.

Segue, agora, quadro com a segunda pergunta do questionário e trechos de respostas dos cursistas:

Quadro 9 – Segunda Pergunta do Questionário Final

| 2. Mesmo após o curso e através dos conhecimentos adquiridos ou aperfeiçoados, há obstáculos na sala de aula inclusiva, para o ensino de Língua Portuguesa, que não podem ser mudados ou amenizados? | |
|--|--|
| Informante | Trechos das respostas |
| Canadá | [...] há obstáculos que podem levar mais tempo para serem vencidos, pois dependem do poder público, porém aqueles que competem unicamente ao professor, com certeza podem ser amenizados. |
| Japão | [...] ainda falta muito preparo e aperfeiçoamento ao profissional da educação para lidar com Educação Inclusiva. |
| Coreia do Sul | [...] podem ser mudados ou amenizados, mas, em grande parte, dependem de mais informação, conscientização e vontade de todos os envolvidos no processo. |
| Reino Unido | [...] se os professores de Língua Portuguesa começarem a olhar para as competências dos alunos e não apenas para suas limitações, não haverá obstáculos na sala de aula que não sejam superados. |
| França | [...] obstáculos há até hoje, porém é possível intervir, mudar e amenizar a situação em cada caso especificamente. |
| Alemanha | [...] tudo é uma questão de adaptação. |
| Polônia | [...] obstáculos sempre existirão, a minha capacidade de contorná-los aumentou. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Vemos que os trechos de Japão, Coreia do Sul e Reino Unido insistem na formação dos professores, não como uma, mas como a possibilidade de melhorias. Já nos trechos de França, Alemanha e Polônia, apesar de não terem citado a palavra formação, sugerem-na por meio da manifestação de uma espécie de empoderamento proporcionado pela profissão, presente nas expressões “intervir, mudar e amenizar”, “uma questão de adaptação” e “capacidade de contorná-los aumentou”. Apenas o trecho de Canadá apresenta-se menos

vislumbrado e mais sensato, ao reconhecer o papel do Estado, e também do tempo considerável que os obstáculos vivenciados pela sala de aula dita inclusiva levarão para serem vencidos a depender deste detentor do poder público.

No quadro seguinte, serão expostas mais opiniões dos professores-participantes, agora, relacionadas à realidade das escolas do país quanto à educação de alunos educacionais especiais, especialmente os surdos e autistas. Novamente, foram extraídos trechos das respostas que contêm maior significância relacionada ao contexto das perguntas.

Quadro 10 – Terceira Pergunta do Questionário Final

| 3. Em sua opinião, o que é necessário para que a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, especialmente os surdos e autistas, torne-se uma realidade nas escolas brasileiras? | |
|--|--|
| Informante | Trechos das respostas |
| Canadá | [...] o conhecimento é a melhor estratégia, os professores precisam ser preparados para receberem essa demanda, bem como a escola precisa de estrutura. |
| Japão | [...] em primeiro lugar, a compreensão por parte da família em aceitar a necessidade especial de seu familiar e, depois, qualificação, preparo e capacitação aos profissionais. |
| Coreia do Sul | [...] informação, estudos práticos de didática sobre o ensino a esses alunos, estrutura nas escolas, profissionais especializados para dar respaldo e orientações constantes aos professores regentes. |
| Reino Unido | [...] cursos de capacitação para professores de língua portuguesa, pois esse componente curricular bem ministrado, pode ajudá-los a compreender melhor outras disciplinas. |
| França | [...] é preciso uma formação específica para este fim. |
| Alemanha | [...] é necessário capacitação. |
| Polônia | [...] vontade e investimento governamental, bem como capacitação profissional. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A interpretação que muitos fizeram quanto à pergunta de número 3 do Questionário Final foi praticamente a mesma declarada nas respostas do número 5 do Questionário Inicial (que Canadá não respondeu, porque se ausentou). Há, porém, duas situações que se

alteraram: uma refere-se ao fato de Japão ter, primeiro, declarado atitudes reflexivas docentes (bastante humanitário e assistencialista), como ações capazes de melhorar a educação de surdos e autistas na escola inclusiva e, depois, ter atribuído à família, a necessidade de aceitação quanto às necessidades educacionais especiais de seus filhos, para tornar a educação destes uma realidade nas escolas brasileiras. Japão, inclusive, utilizou expressões linguísticas de mesmo valor semântico para iniciar suas respostas, embora tenha mudado os sujeitos da mesma ação proposta, conforme podemos verificar na seguinte exposição:

Resposta da questão 05 do questionário inicial: [...] Primeiramente seria acolher, aprimorar senso humanitário e pensar que surdos e autistas podem e devem ser incluídos no meio social.

Resposta da questão 03 do questionário final: [...] Em primeiro lugar, a compreensão da família em aceitar as necessidades especiais de seu familiar [...]

Outra situação foi Coreia do Sul ter sido, inicialmente, simples e objetiva, ao responder apenas que “Mais capacitações significativas” poderiam melhorar a educação de surdos e autistas, depois, apresentou uma resposta mais explicativa, com mais argumentos, sobre o que pensou serem ações necessárias para tornar a educação especial uma realidade nas escolas brasileiras e falou sobre “estudos práticos de didática”, “estrutura nas escolas”, “respaldo e orientações constantes aos professores regentes”, como detectamos em seus registros:

Resposta da questão 05 do questionário inicial: [...] Mais capacitações significativas.

Resposta da questão 03 do questionário final: [...] Informação e estudos práticos de didática sobre o ensino a esses com toda especificidade que ele exige; estrutura nas escolas para tanto, mais profissionais especializados e com tempo para dar respaldo e orientação constante ao professor regente.

Como finalização do questionário, temos as respostas referentes à quarta pergunta a serem analisadas, com a pretensão de saber sobre as práticas pedagógicas a partir do curso, ou seja, se permanecerão as mesmas ou não, no que diz respeito aos alunos surdos ou autistas, sob a perspectiva da educação inclusiva. Do mesmo modo das questões anteriores desse questionário, faremos a exposição de trechos das respostas através de um quadro e,

posteriormente, realizaremos a interpretação desses. Segue, pois, quadro referente à pergunta 04 do Questionário Final:

Quadro 11 – Quarta Pergunta do Questionário Final

| Informante | Trechos das respostas |
|---------------|--|
| Canadá | [...] acredito que, pedagogicamente, não agia errado, mas hoje, vejo que posso ser melhor, principalmente porque não tenho mais medo da comunicação com o surdo, quero me arriscar mais. |
| Japão | [...] o curso me possibilitou melhor entendimento sobre educação inclusiva, porque primeiro é preciso entender e compreender, para depois poder passar o conhecimento necessário em Língua Portuguesa. |
| Coreia do Sul | [...] minha prática não é satisfatória infelizmente, mas houve avanços no olhar em relação ao ensino, as formas de aprender e as idiossincrasias desses alunos. É um olhar ainda incipiente, mas que pode fazer a diferença. |
| Reino Unido | [...] depois desse curso, minha prática não será a mesma, percebi que preciso me adequar e me preparar melhor. |
| França | [...] não será a mesma, tentarei buscar aprender mais sobre os alunos surdos e autistas, para aplicar novas metodologias em sala de aula. |
| Alemanha | [...] sei da necessidade de adequar-me e capacitar-me cada vez mais, por isso, jamais devo considerar minha prática satisfatória. |
| Polônia | [...] minha prática foi ampliada e modernizada. Já que minha meta como professor é sempre buscar a excelência, não sou mais o mesmo, melhorei, quero saber mais do que sei hoje. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Todos os trechos descrevem o compromisso assumido, pelos regentes participantes, de que suas práticas pedagógicas não serão mais as mesmas depois do curso. A impressão é de que essas práticas serão melhores, revisadas, baseadas no conhecimento, agora ampliado. Destacamos, contudo, divergências contextuais entre os trechos de Coreia do Sul e Polônia: o primeiro alega início de transformação, porque, realista, supôs que a mudança foi do olhar (não da prática ainda), o que sugere um começo, enquanto o segundo já a indicou como consumida. Aliás, notamos, nos trechos, com exceção de Polônia, o reconhecimento das limitações, as boas expectativas em relação à busca por práticas redirecionadas e a

conscientização de que, se a educação, em termos gerais, precisa de revisões constantes, quanto mais a educação inclusiva na modalidade especial.

Analisados os escritos do Questionário Inicial (que representam o período anterior ao curso), os registros do Diário de Bordo (que ilustram o período de aprendizagem durante o curso) e as respostas do Questionário Final (que descrevem a avaliação do curso), consideramos os dados suficientes para concluirmos nossa pesquisa. O que precisa ser registrado, mesmo como uma evidência das dificuldades de promoção do curso e, conseqüentemente, dos enfrentamentos quanto à coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa, é que, embora tenham sido 08 os participantes frequentes, Canadá não respondeu ao Questionário Inicial e Suíça não respondeu ao Questionário Final, sendo 06 os participantes que comporão as comparações. O quadro que segue objetiva elencar fundamentos, considerados satisfatórios para os professores participantes após o curso.

Quadro 12 – Fundamentos proporcionados pelo curso

| TÓPICOS |
|---|
| Conhecimento e compreensão das afinidades e diferenças entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva |
| Conhecimento das especificidades voltadas para alunos surdos e autistas e das possibilidades de atuação do professor regente junto a esses alunos |
| Reconhecimento da capacidade cognitiva do público-alvo da Educação Especial |
| Compreensão sobre a atuação dos profissionais intérprete e professor de apoio |

Fonte: Dados pesquisa.

Tais fundamentos, concretizados após o curso, segundo os participantes, não pressupõem a conclusão de que a formação é a única (ou mais importante) solução diante de tamanha complexidade que se apresenta em torno do processo educacional inclusivo brasileiro. Mesmo porque, a formação precisa ser continuada, sistematizada, mas ofertada de forma significativa, abrangente e apoiada, sem a intenção de transformar os docentes em super-heróis, mas sim de capacitá-los profissionalmente a exercer a sua função, que precisa ser vista como primordial, mas não totalizante.

Quanto ao discurso apresentado pelos professores-participantes em suas produções (orais ou escritas) durante a pesquisa, é inegável que a formação oferecida ampliou substancialmente o conhecimento dos professores, empoderando-os diante das adversidades,

mas é inegável também o lugar de destaque e idealização que os participantes da pesquisa reservam à figura da formação – aquela capaz de deter todos os males, resolver todos os problemas, superar todas as dificuldades, tornar o professor um super-herói.

Por fim, destacamos que embora a formação do professor certamente não possa resolver todas as demandas escolares, ela certamente contribui sobremaneira para a resolução de parte das demandas da sala de aula, seja na preparação do profissional para as adversidades, seja no despertar de sua consciência para aquilo que depende da mobilização da comunidade/sistema escolar.

PALAVRAS FINAIS

Nossas palavras finais estão imbuídas da sensação de cumprimento do dever, mas refletem, ao mesmo tempo, o quanto ainda há por fazer no que concerne à educação de alunos surdos e autistas, bem como aos demais alunos que compõem o público da Educação Especial, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, em nosso país.

O desconforto causado pela observação de práticas docentes descomprometidas com a educação especial, associado à necessidade de contribuir para a transformação escolar por meio da formação, foram as motivações que nos guiaram na escolha do problema de nossa pesquisa: qual seria o grau de contribuição de um curso de formação sobre a educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva destinado aos professores de Língua Portuguesa? Assim, objetivamos oportunizar um curso de formação continuada sobre a Educação Inclusiva, com foco na Educação Especial de alunos surdos e autistas, para professores de português de duas escolas públicas, com o intuito de favorecer a troca de conhecimento, experiências e expectativas entre os cursistas e professores do curso.

Refletindo sobre o nosso problema chegamos à conclusão de que uma formação (como a ofertada por esta pesquisa) pode contribuir mais eficazmente para o despertar da consciência, o empoderamento, a segurança e a proximidade entre educador e educando do que para a instantânea mudança da prática pedagógica. Acreditamos que, primeiramente, os docentes passem por uma mudança de perspectiva do olhar que pode ou não se consolidar em modificações práticas em sala de aula. Momentaneamente, foi perceptível que depositam todas as esperanças de transformação na própria formação, supervalorizando-a e desonerando o Estado e o sistema escolar da parte da responsabilidade que lhes cabem. Dizemos momentaneamente porque acreditamos que esses docentes continuam em transformação, em modificação do olhar, em revisão de suas próprias percepções.

Um ponto relevante desta pesquisa foi a percepção da contradição dos sujeitos participantes em relação ao discurso e comportamento perante a oportunidade de formação. Embora apontassem a formação como a “salvação” do processo de inclusão, muitos se mostraram desanimados e indispostos a participarem da capacitação, mesmo essa atividade sendo contada como hora-trabalho. Inúmeras justificativas foram apresentadas para a não-participação, mesmo concordando que deviam se inteirar e se capacitar, que a inclusão é fato e que o número de alunos com necessidades educacionais especiais está cada vez maior nas escolas públicas e regulares e que não possuíam formação adequada para atuar com essas

especificidades. Apoiaram-se em explicações que se associavam às queixas naturalizadas pela profissão, para justificarem suas ausências em alguns módulos do curso. Ainda que a carga horária tivesse sido compensada pela escola, a participação e a frequência pareceram-nos sacrificantes aos professores.

Logo, a constatação da indisposição para a formação pode servir de base para que se elaborem programas de formação em serviço que estejam em maior sintonia com o público – questão que precisa ser devidamente investigada por outras pesquisas, para entender que formação interessa aos docentes.

Em algumas ocasiões, no início do curso, sujeitos participantes da pesquisa passaram a impressão de que bastava ser urbano, educado e paciente perante o aluno com necessidade específica, pois atribuía-se ao intérprete ou ao professor de apoio toda a responsabilidade pelo processo educativo. No decorrer da intervenção, contudo, foi perceptível como os participantes começaram a sentir responsáveis por aqueles sujeitos, questionando, inclusive, sobre ações práticas a serem executadas em sala de aula.

Isoladamente, como exposto anteriormente, o trabalho do professor regente torna-se muito mais difícil, talvez inviável, porque depende também de ações governamentais, do apoio do AEE, da equipe pedagógica e da família. Certamente, além de todos os enfretamentos vividos por esses profissionais em seu cotidiano, como pertencentes a um sistema político e organizacional complexo, que não lhes dá autonomia para muitas ações, a codependência de estruturas superiores é um fator de limitação. Apesar disso, nesta pesquisa, o “extra-sala-de-aula” foi subestimado, pois depositaram na formação todas as esperanças de transformação.

Diante dessas considerações, pesquisas (como essa e outras) tornam-se consideráveis, pois desenham a realidade e se voltam para as possibilidades de transformação. Não é intenção afirmar e generalizar que as práticas didáticas de muitos professores são insuficientes, mas sim que precisam estar embasadas, podem ser discutidas e melhoradas, sempre e conforme avaliação dos resultados obtidos em determinado tempo. Não se pretende dizer também se esse ou aquele professor regente tem perfil ou habilidade e é mais adequado ou não para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais que pertencerem à sua sala de aula. A intenção é, simplesmente, oportunizar o meio mais fácil de adquirir o conhecimento necessário para, depois, transformá-lo em ações repensadas, a partir da apreciação de todos os envolvidos no processo.

Aos professores de Língua Portuguesa, diante do ensino de língua(gem), a tarefa se torna ainda mais intrincada. Porque é também pela compreensão e pelo bom uso da

língua(gem) que o sujeito se inclui realmente. Esse bom uso não quer dizer que os usuários dessa língua devam tornar-se poetas ou escritores, tampouco conhecedores da gramática normativa, mas sim que tenham capacidade de interagir por meio da mobilização de capacidades e competências languageiras.

REFERÊNCIAS

ALVES, R.A **escola com que sempre sonhei sem pensar que pudesse existir**.3.ed.Campinas, S.P: Papirus; 2001.

ALVES, R, ANTUNES, C. **O aluno, o professor, a escola**. Campinas, S.P: Papirus.7 Mares, 2.ed. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial,1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853**, de24 de outubro de 1989.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990a

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jontiem/Tailândia,1990b

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto Nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436**, de24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626**,de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais**– orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. IBGE. **Censo Demográfico, 2000** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

_____. INEP. **Censo Escolar, 2006.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Direito à educação - necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do ministério público brasileiro.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRITO, A.; SALES, N. B. **TEA e inclusão escolar: um sonho mais que possível.** São Paulo: Edição do Autor, 2014.

CAMPOS, R. H. de F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Revista Estudos Avançados**, v.17, nº49. São Paulo, Set/Dez.2003.

DELORS, J. (Org.). **Educação: Um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Brasília, julho de 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

FERNANDES, S. Letramento na Educação Bilíngue para surdos. *In:* BERBERIAN, A. et.al. (Orgs.) **Letramento: referências em saúde e educação.** São Paulo: Plexos, 2006.

FREITAS, S. N. Colóquio – **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** *In:* Inclusão – Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial.v.4, n.1, jan./jun.2008. p.18-32.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓMEZ, S. L.; TORRES, R. S. R.; ARES, E. M. T. *Revisiones sobre el autismo.* **Revista Latinoamericana de Psicología**, v.41, n.3, p.555-570, 2009.

GONÇALVES, A.G.; RIBEIRO, M.C.M.A. **Ensino de Libras e Língua Portuguesa para surdos: a perspectiva dos alunos envolvidos.***In:* II Simpósio Nacional de Linguística: Linguagens na Contemporaneidade, 2011. Montes Claros. Anais do II Simpósio Nacional de Linguística: Linguagens na Contemporaneidade. Montes Claros: Editora Unimontes, 2011.

LIMA, D. M. C. A. **Educação Infantil: saberes e práticas de inclusão – Dificuldades de comunicação e sinalização/Surdez.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

MACHADO, R. O atendimento educacional especializado. *In:* Experiências Educacionais Inclusivas. **Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade.** Brasília/DF, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Todas as crianças são bem-vindas à escola**. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 1997.

_____. A hora e a vez da educação inclusiva. **Educação e família** – Deficiência: a diversidade faz parte da vida. São Paulo, v.1, p. 42-45, 2003.

_____. **A Educação Especial no Brasil** – da exclusão à inclusão escolar. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp. São Paulo, 2012.

MARCHESI, A. **Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas**. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, R.J: Vozes, 2001, p.09-29.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v.11, n.33, set/dez 2006.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal. 2003.

OLIVEIRA, D. M. de. **Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula**. In: VI Fórum Identidades e Alteridades e II Congresso Nacional Educação e Diversidade, 2013, Itabaiana/ SE: UFS Disponível em: <http://200.17.141.110/forumidentidades/VIforum/textos/Texto_VI_Forum_19.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006. BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm>. Acesso em: 30 mar.2016

ONU – Organização das Nações Unidas. **Resolução n.217, de 10 de dezembro de 1948**. Declaração Universal dos Direitos Humanos.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PAULON, S.; FREITAS, L. B.de; PINHO, G. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

PEREIRA, M. C da C. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252175/1/unespnead_reei1_ee_d11_da_texto1.pdf. Acesso em 15 de Jun.2017.

Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. – (Série Legislação; n.125).

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Revista Educar**, Curitiba, n.33, Editora UFPR, 2009, p.143-156.

QUADROS, R. M. Inclusão de Surdos. *In: Ensaios Pedagógicos: construindo escolas inclusivas*, 1ed. Brasília, MEC, SEESP, 2005.

QUADROS, R. M; STUMPF, M. R. O primeiro curso de graduação em língua de sinais: educação à distância. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.169-185, junho/2009.

ROCHA, M. L.da. Psicologia e Práticas institucionais: **A pesquisa-intervenção em movimento**. PSICO, V.37, n.2, maio/ago.2006, p.169-174. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br>. V.37, n.2 (2006). Acesso em: 03 nov. 2017.

ROJO, R. H. R. **Falando ao pé da letra**: a constituição da narrativa e do letramento. Linguagem e surdez: uma perspectiva sócio-histórica. São Paulo, Parábola Editorial. 2010, p.227-234.

SÁ, N. R. L. de: **A questão da educação de surdos**. 2011. 12 f. Disponível em: <www.eusurdo.ufba.br/arquivos/educacao_de_surdos.doc>. Acesso em: 05 ago.2016.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In: SILVA, T. T. (Org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995, (Coleção estudos culturais em educação), p. 159-177.

SANTOS, M. P. **O papel do Ensino Superior na Proposta de uma Educação Inclusiva**. Movimento, v.7, maio/2003, p.79-81, 2003.

SILVA, A. B. B; GAIATO, M. B; REVELES. **Mundo Singular** – entenda o autismo. R.J. 1ª Ed. Fontanar, 2012, p.4-22.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In: Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://ufrgs.br/cursopgdr/downloads/Srie/derad005.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.

SVARTHOLM, K. **Aquisição da segunda língua por surdos**. *In: Revista Espaço*: Rio de Janeiro, MEC/INES, nº 09, 1998, p.38-45.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

APÊNDICES
APÊNDICE A– QUESTIONÁRIO INICIAL

1



Prezado professor cursista, solicitamos, por gentileza, que responda ao seguinte questionário, como forma de contribuir para a realização de pesquisa acadêmica pertencente ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros. Seu anonimato será assegurado e, desde já, agradeço sua contribuição.

IDENTIFICAÇÃO:

Graduação e ano de conclusão: _____

Pós-graduação: _____

Tempo de serviço: _____

QUESTÕES

1. Você já recebeu alguma formação sobre a Educação Inclusiva, seja na graduação, na pós-graduação ou em cursos de extensão? Se sim, relate brevemente.

2. Você já regeu em turmas com alunos surdos ou autistas incluídos? Como foi a sua experiência?

3. Qual é a sua opinião sobre as pessoas surdas e o seu processo de educação?

4. Qual é a sua opinião sobre as pessoas autistas e o seu processo de inclusão?

5. Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar a educação de surdos e autistas na escola inclusiva?

Obrigada! Giovana.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL

Prezado professor cursista, solicitamos, por gentileza, que responda também ao seguinte questionário, como forma de contribuir para a conclusão de registros de pesquisa acadêmica pertencente ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros. Seu anonimato permanecerá assegurado e, desde já, agradeço imensamente por sua contribuição.

1- Que importância teve esse curso para sua vida profissional?

2- Mesmo após o curso e através dos conhecimentos adquiridos ou aperfeiçoados, há obstáculos na sala de aula inclusiva, para o ensino de Língua Portuguesa, que não podem ser mudados ou amenizados?

3- Em sua opinião, o que é necessário para que a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, especialmente os surdos e autistas, torne-se uma realidade nas escolas brasileiras?

4- Sua prática pedagógica doravante, voltada para possíveis alunos surdos ou autistas, permanecerá a mesma? Ou seja, você considera sua prática pedagógica atual já satisfatória a esses alunos especialmente?

Obrigada! Giovana.

APÊNDICE C– FICHA DE INSCRIÇÃO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

| FICHA DE INSCRIÇÃO | |
|---|-------------|
| Título do curso: A educação inclusiva de surdos e autistas através da formação docente | |
| Data do curso: 14/06/2017 a 05/09/2017 | |
| Nome: | |
| CI: | CPF: |
| Escola: | |
| Data/inscrição: | |
| E-mail: | |
| Telefone(s) de contato: | |
| Assinatura do inscrito: _____ | |
| Assinatura da coordenação: _____ | |

APÊNDICE D – DECLARAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**DECLARAÇÃO**

Declaramos, para os devidos fins, que o(a) professor(a)-
_____ é devidamente frequente em curso de
formação denominado “ **A educação inclusiva de surdos e autistas através da
formação docente**”, referente à intervenção do projeto de mestrado pertencente ao
Profletras da mestranda Giovana Karine Souto Martins Borges, sob orientação da
professora Dr.^a Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro.

Montes Claros, 14 de junho de 2017.

Giovana Karine Souto Martins Borges - Mestranda

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro- Orientadora

**APÊNDICE E – MODELO DO CERTIFICADO DOS
PROFESSORES/FORMADORES**



 **Unimontes**
Universidade Estadual de Montes Claros

Certificada

Profletr@s
mestrado profissional

A Pesquisadora Giovana Karine Souto Martins Borges juntamente com sua orientadora
Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro conferem o presente certificado a:

Pelo módulo: _____
ministrado no Curso de formação: A educação inclusiva de surdos e autistas através da
formação docente, referente à intervenção da pesquisa de mestrado com uma carga
horária de 04 horas/aula.

Montes Claros, __ de Agosto, de 2017.

Dra. Maria Clara M. de Araújo Ribeiro
Orientadora

Giovana Karine S. Martins Borges
Pesquisadora

APÊNDICE F – MODELO DO CERTIFICADO DOS
PROFESSORES/PARTICIPANTES




Certificado

A pesquisadora Giovana Karine Souto Martins Borges juntamente com sua orientadora
Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro conferem o presente certificado a:

pela participação no Curso de formação: A educação inclusiva de surdos e autistas
através da formação docente, referente à intervenção da pesquisa de mestrado com
uma carga horária de 30 horas/aula.

Montes Claros, 05 de setembro de 2017.

Dra. Maria Clara M. de Araújo Ribeiro
Orientadora

Giovana Karine S. Martins Borges
Pesquisadora



APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da pesquisa: O professor de português na escola inclusiva: da formação às crenças e atitudes

Instituição promotora: Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros.

Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1. Objetivo: Oportunizar aos professores de Língua Portuguesa curso de formação continuada acerca da Educação Inclusiva, com foco em alunos surdos e autistas, a fim de avaliar a contribuição de uma formação para o aprimoramento da prática pedagógica, tendo em vista as perspectivas em torno do discurso desses docentes.

2. Metodologia/procedimentos: Realização de um curso de formação continuada para os professores de português, estudo do discurso desses docentes, por meio de coleta de dados, antes, durante e depois do curso por meio de questionários e diário de bordo e conseqüente reflexão sobre suas práticas pedagógicas no que concerne à educação inclusiva de surdos e autistas.

3. Justificativa: Apresentar intervenção, objetivando minimizar as deficiências nos conhecimentos dos professores do Ensino Fundamental II sobre os processos de real inclusão de alunos surdos e autistas.

4. Benefícios: Colaborar com a educação inclusiva de alunos surdos e autistas, sob a perspectiva interventiva dos professores de Língua Portuguesa, seus discursos e práticas.

5. Desconfortos e riscos: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, não gerando assim, nenhum risco e ou desconforto ao grupo de professores investigados. A expectativa é de que todos os envolvidos nesta investigação participem ativamente, mas o risco possível seria a não participação desinteresse dos educadores envolvidos no corpus desta pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nossa proposta interventiva é aproveitar o espaço temporal na carga horária dos professores e oferecer um curso durante o cumprimento obrigatório do Módulo II semanal, de acordo com o anexo III, da Resolução Nº 2836, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEEMG, de 28 de dezembro de 2015. Nenhum dos procedimentos usados oferecerá riscos à sua dignidade.

6. Danos: Não há.

7. Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis: Uso de recursos tecnológicos, espaços físicos e manuseio/estudo dos discursos docentes envolvidos na pesquisa.

8. Confidencialidade das informações: A pesquisa segue as normas éticas, respeitando a legislação vigente. Assume-se o compromisso de:

a) Preservar a privacidade dos usuários, proprietários dos dados da documentação;

b) Utilizar as informações exclusivamente para fins científicos;

c) Manter sigilo absoluto das informações e não usar indicações que possam identificar o participante da pesquisa.

9. Compensação/indenização: Não previsto.

10. Outras informações pertinentes: Não se aplica.

Consentimento: Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste assentimento.

Nome do(a) Professor(a) Participante: _____

Assinatura do(a) Professor(a) Participante: _____

Escola: _____ - MG, _____ de _____ de 2017.

Nome do Pesquisador /Assinatura do Pesquisador

_____/_____/2017
Data

Endereço do Pesquisador:

Rua Artur Domingos, 389; Bairro Santa Laura / Montes Claros-Minas Gerais. CEP 39.404-647

APÊNDICE H – PROJETO DO CURSO OFERTADO

O projeto apresentado a seguir foi elaborado pela professora orientadora dessa pesquisa como trabalho de conclusão de um curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação à Distância, concluída em 2010, (RIBEIRO, 2010) e, gentilmente, cedido na íntegra para a composição da pesquisa de mestrado de Luciana de Araújo Cardoso, defendida em 2015. Para adequá-lo à presente pesquisa, foram feitas alterações diversas, por abordarmos, além da surdez, o autismo e por possuímos modalidade diversa para o curso que a presente pesquisa pretende oferecer.

2.1.1 Definição e natureza do curso

O Curso de Formação para Professores de Língua Portuguesa intitulado *A educação inclusiva de surdos e autistas através da formação docente* será oferecido, gratuitamente, como curso de extensão na modalidade presencial, no âmbito da formação continuada, a professores da rede pública de ensino, que atuem no ensino fundamental II, no período do curso; em duas escolas da cidade de Montes Claros, estado de Minas Gerais.

Diante da pretensão de um ensino democratizado, o curso de formação, naturalmente, representará um dos caminhos para se chegar a ele, sobretudo se pensarmos em necessidades e práticas pedagógicas específicas voltadas para públicos minoritários e estigmatizados como o são alunos surdos e autistas.

A proposta deste projeto pauta-se nas políticas de inclusão educacional. Entretanto, sabe-se que, apesar dessa garantia e da realização de alguns cursos de capacitação oferecidos, raras vezes, por secretarias estaduais ou municipais de educação, muitos professores alegam serem poucas as vagas disponibilizadas, além de não possuírem tempo extra-turno para frequentarem tais cursos, diante da excessiva carga horária de trabalho, muitas vezes composta de dois ou mais cargos.

Por motivos como esses, elencamos, a seguir, as justificativas para o oferecimento da modalidade presencial para o curso:

- Cursos de formação continuada gratuitos destinados à educação inclusiva, especificamente sobre surdos e autistas e de forma simultânea não têm sido atualmente oferecidos;

- Os professores têm se mostrado sedentos por esse tipo de conhecimento, uma vez que muitos se sentem impotentes diante de seus alunos surdos e autistas;

- A modalidade presencial será relacionada à carga horária denominada Módulo II, que é complementar ao próprio cargo em toda rede pública estadual e deve ser rigorosamente cumprida. Para o cargo de 24 horas semanais, são 16(dezesseis) horas em sala de aula e 8(oito) dedicadas ao planejamento do professor. Essas 8(oito) horas devem ser divididas em 2(dois) momentos: 4(quatro) horas à escolha do professor e 4(quatro) horas a serem cumpridas na escola ou em local definido por ela. As escolas envolvidas determinarão que seus professores de Língua Portuguesa dos anos finais cumpram essas 4(quatro) horas frequentando o curso.

2.1.2 Objetivo Geral

- Proporcionar aos professores de Língua Portuguesa a oportunidade de compreender e refletir sobre aspectos relacionados à educação dos surdos e autistas, de maneira ampla, de forma a possibilitar que a prática pedagógica se torne consciente e fundamentada.

2.1.3 Objetivos específicos

- Promover interlocução, interação e troca de experiências entre professores de português para surdos e autistas;

- Refletir sobre estratégias de ensino de português para surdos (como segunda língua) e para autistas, na sala de aula inclusiva;

- Minimizar preconceitos sobre surdos, Língua Brasileira de Sinais e autistas.

2.1.4 Perfil do público-alvo

O curso proposto tem com público-alvo 10 professores de Língua portuguesa em exercício, dos anos finais do ensino fundamental, que tenham formação superior em Letras e

trabalhem em classes regulares de ensino; que trabalhem também com alunos surdos e autistas ou que, sintam a necessidade de preparar-se melhor para a função que desempenham e atenderem a esse possível público. Esses professores devem pertencer ao quadro de funcionários da Escola Estadual Professora Helena Prates e do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, em Montes Claros/MG; uma vez que tais instituições são, há um tempo significativo, locais de exercício da pesquisadora, enquanto regente de aulas de Língua Portuguesa.

2.1.5 Carga horária e dinâmica do curso

O curso pretende desenvolver-se por meio de nove módulos presenciais de quatro horas cada, totalizando trinta e seis horas; sendo o primeiro módulo destinado à Educação Inclusiva e os demais módulos divididos entre questões pertinentes especificamente à educação de alunos surdos e autistas e suas especificidades. Os módulos serão conduzidos pela coordenadora e pesquisadora, pela orientadora e formadora e por outros professores e especialistas, conforme se pode verificar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Docentes que comporão o curso

| NOME | INSTITUIÇÃO | FORMAÇÃO ACADÊMICA | FUNÇÃO |
|---|--|--|-------------------------------------|
| Giovana Karine Souto Martins Borges ²¹ | Universidade de Montes Claros - Unimontes | Mestranda em Letras, graduada em Letra/Português e Pedagogia | Coordenadora e tutora |
| Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro | Universidade de Montes Claros - Unimontes | Doutora em Estudos Linguísticos, mestre em Estudos Linguísticos, pós-graduada em Educação à Distância e graduada em Letras/Português | Coordenadora e Professora-formadora |
| Francisca Carolina Almeida Cardoso | Prefeitura Municipal de Montes Claros | Graduada em Letra/Português. Funcionária administrativa do município. | Professora-formadora |
| Keilia Marielle Neri Santos | Associação Norte-Mineira de Apoio ao Autismo(ANDA) | Graduada em Pedagogia, com Especialização em Educação Especial. Presidente da ANDA(na época). | Professora-formadora |
| Luciana Cardoso de Araújo | IFNMG – Campus Montes Claros | Mestra em Letras, pós-graduada em Linguística Aplicada e Tecnologias em Educação, graduada em Letras/Português e Pedagogia. | Professora-formadora |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

²¹Esta pesquisadora atuou como coordenadora do curso e também como tutora, a fim de estabelecer uma relação mais próxima com os participantes, além de participar mais ativamente de todo o processo.

Segue também, quadro descritivo quanto aos módulos e temas que serão desenvolvidos durante o curso:

Quadro2 – Relação de módulos e temas a serem abordados no curso

| MÓDULOS | TEMAS | ATIVIDADES |
|------------------|---|---|
| 1º MÓDULO | Educação Inclusiva ou Educação Especial? | Produção de breve relato oral quanto às expectativas do curso e preenchimento do Questionário Inicial. |
| 2º MÓDULO | Trajetória Educacional dos Surdos e Concepções de Surdez | Produção de texto dissertativo. |
| 3º MÓDULO | Os desafios e as superações autistas | Produção de texto opinativo. |
| 4º MÓDULO | O autismo, a inclusão de alunos com TEA e o professor de apoio | Produção de breve relato quanto às possibilidades da prática cotidiana |
| 5º MÓDULO | Ensino de português para surdos: o que superar e o que alcançar | Participação em dinâmica, roda de conversa com um professor surdo (convidado) e exposição de material didático. |
| 6º MÓDULO | A inclusão e a educação especial na escola regular: seus desafios e possibilidades. | Produção de texto argumentativo. |
| 7º MÓDULO | Atividades inerentes aos módulos e avaliação do curso | Participação em jogo pedagógico: “Ludo Inclusivo”, preenchimento do Questionário Final e Avaliação do curso |

2.1.6 Materiais didáticos

Não há previsão para a produção de material didático específico para o curso, mas o curso reconhece a necessidade de apresentar materiais, conforme cada assunto ou tema abordado, e; adequados aos objetivos do curso. Filmes e vídeos específicos serão utilizados em momentos oportunos, como materiais pedagógicos complementares reflexivos ou a serem analisados.

2.1.7 Procedimentos avaliativos

O curso conterà listas de presença em todos os encontros, um diário de bordo a ser construído, com a efetiva participação dos professores cursistas, além da avaliação dos professores formadores, que desenvolverão os temas e explicitarão a importância da interatividade e da manifestação das subjetividades provenientes dos professores cursistas. Logo, a frequência e a participação interessada deverão ser perceptíveis ao longo do curso, como formas de avaliação.

2.1.8 Viabilidade econômica

Por ser um curso gratuito, todos os participantes envolvidos serão selecionados e convidados. A participação será totalmente voluntária, não haverá taxa de inscrição ou matrícula e nenhuma despesa com o material didático a ser utilizado para e pelos cursistas. A cessão do espaço físico onde acontecerá o curso, o convite aos profissionais formadores, bem como as despesas operacionais (como a emissão de certificados, por exemplo) ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora e concomitante coordenadora do curso e de sua orientadora de pesquisa e também primeira formadora voluntária do curso.

2.2 Implementação do curso

2.2.1 Divulgação

A divulgação será restrita às duas escolas: Escola Estadual Professora Helena Prates e Colégio Tiradentes da Polícia Militar, envolvidas no projeto, de forma pessoal e direta, especificamente a seus professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental II. Ela ocorrerá sob a forma oral de solicitação e/ou convite para a participação no projeto de pesquisa, principalmente no curso de formação continuada, com informações imediatas, mas importantes, como o cumprimento do Módulo II durante os nove módulos, a gratuidade do curso e a simplicidade da inscrição.

2.2.2 Inscrição

A inscrição será registrada em formulário próprio, produzido e entregue pessoalmente aos professores de Língua Portuguesa das duas escolas, sendo necessários os seguintes documentos básicos xerografados: Identidade e CPF, comprovante de habilitação como professor de Língua Portuguesa e comprovante de rendimentos recente (contracheque) ou declaração da instituição que comprove vínculo, que serão anexados às inscrições e servirão como comprovantes da fidedignidade de serem os reais e adequados participantes, além da necessidade de preenchimento dos certificados de participação do curso.

Inscrições e documentação serão arquivados em pasta, sob responsabilidade da coordenadora do curso e poderão ser devolvidos, ao final do curso, se assim algum cursista desejar.

2.2.3 Emissão de certificados

Os certificados de participação no curso: “*A educação inclusiva de surdos e autistas através da formação docente*” serão impressos e entregues pessoalmente pela coordenadora até trinta dias após a conclusão do curso aos professores cursistas. Já aos professores formadores, também serão entregues certificados em reconhecimento à participação voluntária e em forma de agradecimento, logo após o término do módulo.

2.3 Cronograma

Quadro 3 – Cronograma de execução do curso

| Discriminação das atividades | Tempo: (meses) 2017 | | | | |
|--|---------------------|-------|-------|--------|----------|
| | Maio | Junho | Julho | Agosto | Setembro |
| Aplicação do questionário inicial, apresentação do curso, objetivos, módulos e profissionais formadores. | X | | | | |
| Execução do curso e acompanhamento dos cursistas, confecção do diário de bordo. | X | X | X | X | |
| Avaliação do curso | | | | X | |
| Emissão de certificados | | | | | X |

APÊNDICE I – PROGRAMAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DOS MÓDULOS DO CURSO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS



DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

| CURSO: A educação inclusiva de surdos e autistas através da formação docente | | | |
|--|--|-------------------|---|
| CARGA HORÁRIA: 30 horas, com certificação. | | | |
| MODALIDADE: Presencial | | | |
| Aulas presenciais: 14/06 a 05/09 = 30 horas | | | |
| Tema: | Data/ Duração | Formador(es): | |
| 1º MÓDULO | Educação inclusiva ou educação especial? | 14/06 05 horas | Giovana Borges |
| 2º MÓDULO | Trajetória educacional dos surdos e concepções de surdez | 03/08 04 horas | Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro |
| 3º MÓDULO | Os desafios e as superações autistas | 10/08 04 horas | Francisca Carolina Almeida Cardoso |
| 4º MÓDULO | O autismo, a inclusão de alunos com TEA e o professor de apoio | 15/08 04 horas | Keilia Marielle Neri Santos |
| 5º MÓDULO | Ensino de português para surdos: o que superar e o que alcançar | 17/08 04 horas | Luciana Cardoso de Araújo |
| 6º MÓDULO | A inclusão e a educação especial na escola regular: seus desafios e possibilidades | 31/08 04 horas | Giovana Borges |
| 7º MÓDULO | Atividades inerentes aos módulos e avaliação do curso | 05/09 05 horas | Encontro de todos os formadores |

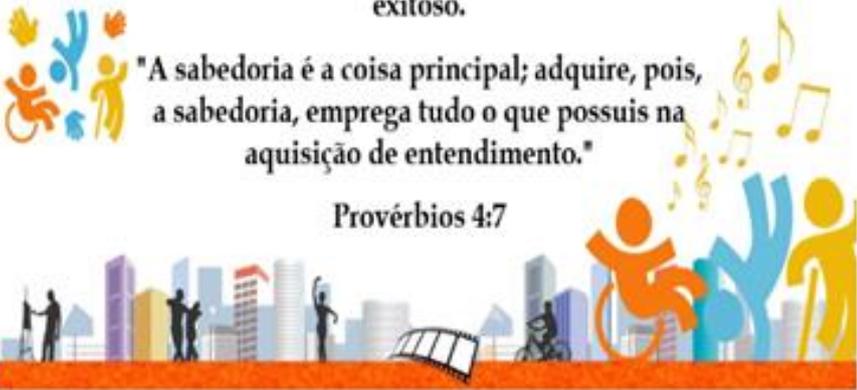


APÊNDICE J – SALA VIRTUAL

Educação inclusiva de surdos e autistas

Período de realização do curso: 15/06 a 08/09/2017

**Sejam todos bem-vindos a nossa sala virtual.
Que o ambiente seja realmente satisfatório e exitoso.**



**"A sabedoria é a coisa principal; adquiere, pois, a sabedoria, emprega tudo o que possuis na aquisição de entendimento."
Provérbios 4:7**

Professoras: Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro;
Giovana Karine Souza Martins Borges;
Silvana Diamantino;
Luciana Cardoso de Araújo;
Kellia Marielle Neri Santos;
Francisca Carolina Almeida Cardoso.

 Educação inclusiva de surdos e autistas
 Cronograma do Curso
 Acompanhe o cronograma de desenvolvimento dos módulos/aulas.

Últimas notícias

Adicionar um novo tópico...
(Nenhuma notícia publicada)

Mensagens

Não há mensagens pendentes
Mensagens

Pesquisar nos fóruns

Fóruns

Pesquisa Avançada

Próximos eventos

Não há nenhum evento próximo

Calendário...
Novo evento...

Configurações

- ▼ Administração do curso
- ✎ Adiar edição
- ⚙️ Editar configurações
- 🔍 Filtrar
- 📄 Notas
- 🔄 Backup