

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

Fátima Cristina Lima de Paulo

COMO VOU ME VIRAR COM ELA NA TURMA?
Os Caminhos da Inclusão

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para o curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação – UNICAMP,
sob a orientação da Prof^a Dr^a
Adriana Lia Frizzman de Laplane.

CAMPINAS/SP

2003



UNICAMP

UNICAMP - F. E. BIBLIOTECA

2003-3-3808

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA:	TCC UNICAMP
	P285c
V:	EX:
TOMBO:	204
PROC:	124/2003
C:	D: 2
PREÇO:	11,00
DATA:	03/11/03
Nº CPD:	Pub. Ad. 31 0467

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

P285c Paulo, Fátima Cristina Lima de.
Como vou me virar com ela na turma? : os caminhos da inclusão /
Fátima Cristina Lima de Paulo. – Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Adriana Lia Frizman de Laplane.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Inclusão. 2. Surdez. 3. Educação. I. Laplane, Adriana Lia Frizman
de II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.
Título.

03-0120-BFE

COMISSÃO JULGADORA

Prof^a. Dr^a. Adriana Lia frizman de Laplane
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Horta Nogueira
2^a. Leitora



DEDICATÓRIA

*“Sou um pouco muito de ti,
um pedaço de teu ser
uma migalha do teu “eu”
Sou um pouco de teus fracassos,
e muito de tua bondade
Pedaços de teus sonhos bons,
migalhas de tuas
doces fantasias
Um riso contente no teu silêncio,
um trilho
aberto em teu chão sagrado:
nasci de tua
esperança,
Sou filho de tua alegria”.*

À Nilma e Francisco, meus pais.



AGRADECIMENTOS...

*"A imortalidade que se reveste a natureza humana
faz o homem sempre presente.
Presente pela cultura que transmitiu.
Presente pela amizade que conquistou.
Presente pelo exemplo que legou.
Sempre presente porque o homem foi educador".*

À Prof^a Dr^a Adriana Lia Frizman de Laplane
pela orientação e credibilidade dispensada.
À Prof^a Dr^a Ana Lúcia Horta Nogueira
pelo apoio e disponibilidade conferida.

*"Há homens que lutam um dia e são bons.
Há outros que lutam um ano e são melhores.
Há aqueles que lutam muitos anos e são muito bons
Mas há os que lutam toda a vida
Estes são imprescindíveis". (Bertolt Brecht)*

Às funcionárias da EMEI/Americana-SP:
Professora Coordenadora Cida
Professoras Regina, Paula, Jane e Rita
Educadoras de apoio Márcia, Sebastiana (Tiana), Conceição e Ivone
Meu muito obrigada!

*"... incomparáveis em suas infinitas bondades,
compreenderam meus anseios e me deram a
necessária coragem para atingir o meu objetivo"*

Aos meus companheiros(as) de vida:
Nilma, Chico, Téo, Dim, Biba, Edil
Natália, Guilherme e Carol.
Meu respeito, admiração e amor!

*" A nossa amizade àqueles que nos quiseram bem e
nos apoiaram nos bons e maus momentos.
A nossa saudade e a esperança de um reencontro aos que,
por vários motivos, seguirão outros caminhos.
E o nosso carinho aos que ficam prosseguindo na luta diária."*

Aos amigos(as) de graduação:
Mari, Juliana, Aninha, Vânia, Maria Clara, Camila,
Luciano, Sérgio e Rita Amorim
pelo apoio e partilha de momentos felizes.
As amigas (inseparáveis):
Sônia e Viviane
pela alegria e amizade sincera!

*"Não são as ervas más que afogam
a boa semente, e sim a negligência do lavrador". (Confúcio)*

À aluna Gabriela
pelo muito que me ensinaste!



(...) O certo mesmo seria ter escolas especializadas, separadas, onde os deficientes aprenderiam o que podem aprender, sem atrapalhar os outros.

Se é que vocês pensam assim eu lhes digo: tratem de mudar sua maneira de pensar rapidamente porque, caso contrário, vocês irão colher os frutos muito amargos no futuro. porque, quer vocês queiram quer não, o tempo se encarregará de torná-los deficientes.

(...) E sugiro um poema sombrio, triste e verdadeiro do livro do Eclesiastes. O autor já velho, aconselha aos moços a pensar na velhice:

Lembra-te do Criador na tua mocidade, antes que cheguem o dia das dores e se aproximem os anos dos quais dirá: "Não tenho mais alegrias..." Antes que se escureça a luz do sol, da lua e das estrelas e voltem as nuvens depois da chuva... Antes que os guardas da casa comecem a tremer e os homens fortes a ficar curvados... Antes que as mós sejam poucas e pararem de moer... Antes que a escuridão envolva os que olham pelas janelas... Antes que as pessoas se levantem com o canto dos pássaros... Antes que cessem todas as canções... Então se terá medo das alturas e se terá medo de andar nos caminhos planos... Quando a amendoeira florescer com suas flores brancas, quando um simples gafanhoto ficar pesado e as alcaparras não tiverem mais gosto... Antes que se rompa o fio de prata e se despedace a faixa de ouro e se quebre o cântero junto à fonte e se parta a roldana do poço e o pó volte à terra... Brumas, brumas, tudo são brumas... (Eclesiastes, 12: 1-8).

(...) Tudo o que está escrito neste poema se refere a você, a mim, a todos. Antes que se escureça a luz do sol... Sim, chegará o dia em que seus olhos não verão como viam na mocidade. Os seus braços fortes ficarão fracos e tremerão no seu corpo curvo. As mós- seus dentes- não mais moerão por serem poucos. E a cama pela manhã, tão gostosa no tempo da mocidade, ficará incômoda. Você se levantará tão cedo quanto os pássaros e terá medo de andar por não ver direito o caminho. É preciso ser prudente porque os velhos caem com facilidade por causa de suas pernas bambas e podem quebrar a cabeça do fêmur. Pode até ser que você venha a precisar de uma bengala. Por acaso os moinhos pararão de moer? Não, os moinhos não param de moer. Mas você parará de ouvir. Você está surdo. Seu mundo ficará cada vez mais silencioso. E conversar ficará penoso. Você verá que todos estão rindo. Você rirá não por ter achado graça, mas para que os outros não percebam que você está surdo. Você imaginou uma velhice gostosa. E até comprou um sítio com piscina e árvores. Ah! Que coisa gostosa, os netos todos reunidos no "Sítio do Vovô", nos fins de semana! Esqueça. Os interesses dos netos são outros. Eles não gostam de conviver com deficientes...

Eles não aprenderam a conviver com os deficientes...

(Rubem Alves – Carta aos pais).



ÍNDICE

RESUMO.....	8
INTRODUÇÃO.....	9
1. DESENVOLVIMENTO.....	12
1.1 justificativa	
1.2 Fundamentação Teórica	
1.3 Metodologia	
2. O CAMPO.....	17
2.1 Educação Infantil e Inclusão em Americana	
2.2 Da Unidade Observada	
2.2.1 <i>Estrutura da unidade</i>	
2.2.2 <i>Recursos humanos</i>	
2.2.3 <i>Marco Referencial Político. Filosófico e Pedagógico.</i>	
2.3 Organização do trabalho pedagógico em sala de aula	
2.4 Organização da sala observada	
2.5 Da Gabriela	
3. LINGUAGEM, SURDEZ E EDUCAÇÃO.....	36
4. EDUCAÇÃO ESPECIAL: da exclusão à inclusão	42
5. EDUCAÇÃO INFANTIL: da conquista à inclusão.....	54
6. RELATOS.....	65
6.1 Um difícil começo	
6.2 Vamos ‘cantar’ uma história	
6.3 Nem tudo são flores: <i>em busca da escola inclusiva</i>	
6.4 Eu e o outro no espaço escolar: <i>é preciso que se aposte em mim...</i>	
CONCLUSÃO.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
ANEXOS.....	101
Desenhos livres	
Registro da atividade: “caixa-surpresa”	
Registro da experiência: “plantando feijões”	
Atividade matemática: “relação número/quantidade”	
Ficha de Observação do Aluno (FOA)	

RESUMO

A pesquisa teve como problemática a ser investigada a questão da inclusão da criança surda no sistema regular de ensino, num contexto de interação cooperativa.

Escolheu-se como objeto de estudo a análise do processo ensino-aprendizagem de uma criança pré-escolar portadora de surdez severa incluída na classe comum, buscando perceber todos os processos interativos ocorridos em ambiente escolar: entre alunos, professores, funcionários, direção, pais, e como isso influenciou na construção do conhecimento tanto da criança surda quanto dos demais.

O referencial teórico adotado neste trabalho corresponde à visão sócio-interacionista, defendida por Vygotsky e colaboradores, cuja abordagem considera, dentre outros, a importância dos aspectos sócio-históricos e culturais no desenvolvimento humano.

Nesse sentido, os estudos e pesquisas de autores que assumem o paradigma vygotskyano a cerca dos processos de construção dos conceitos em indivíduos especiais, contribuíram, de forma significativa, na investigação das interações sociais estabelecidas em ambiente escolar, como estas criam zonas de desenvolvimento proximal; e seus efeitos na construção do conhecimento do aluno surdo.

A pesquisa empírica foi realizada em ambiente escolar, mais precisamente, em Escola de Educação Infantil (EMEI) da rede municipal de ensino da cidade de Americana/SP.

Procurando compreender e contribuir com o processo de inclusão, buscamos, neste trabalho, dialogar com vários autores que tratam do assunto, tendo em vista que a inclusão é um processo desafiador, que nos faz desenvolver a capacidade de criar e buscar novas soluções para cada nova situação.

INTRODUÇÃO

A inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino é um assunto que tem estado presente, nos últimos anos, nas discussões e preocupações dos profissionais ligados à área da educação. Visto que, a educação é um fator fundamental na formação do indivíduo e da sociedade.

A inclusão representa a possibilidade de oferecer a todos os alunos condições educativas mais próximas da normalidade. Normalidade esta, que não deve ser entendida como o ato de tornar o indivíduo “normal”, mas de oferecer-lhe oportunidades de praticar sua cidadania. (CANZIANI, 1998).

A inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, seja de forma efetiva ou não, já pode ser considerada uma realidade em nosso país. A educação inclusiva cada vez mais se impõe e ganha espaço na realidade social e na reflexão teórica, porém, no que se refere ao nosso sistema educacional alguns fatores contribuem para um precário atendimento, ainda, da criança com necessidade educacional especial no ensino regular. A falta de comprometimento das autoridades políticas ligada à baixa qualidade na formação do profissional da área e à escassez de recursos pedagógicos e materiais parecem dificultar a efetivação da inclusão no seu sentido pleno.

Procurando ^{Objetivo} compreender e contribuir com o processo de inclusão, buscamos, neste trabalho, dialogar com vários autores que tratam do assunto, tendo em vista que a inclusão é um processo desafiador, que nos faz desenvolver a capacidade de criar e buscar novas soluções para cada nova situação.

Partindo do pressuposto que a interação entre os indivíduos desempenha um papel fundamental na construção do ser humano e que a criança surda tem suas próprias características de aprendizagem, é que optamos por realizar esta pesquisa, com a finalidade de investigar os processos interativos no ambiente escolar e avançar na compreensão da construção do conhecimento.

Nesse sentido, este trabalho teve como ^{problema} problemática a ser investigada a questão da inclusão da criança surda no sistema regular de ensino, buscando analisar os processos interativos ocorridos no ambiente escolar e como este influenciou o processo de construção do conhecimento, atentando para o fato de em que condições ocorreu esta inclusão.

O referencial teórico adotado neste estudo corresponde à visão sócio-interacionista defendida por Vygotsky e seus colaboradores, cuja abordagem considera ser na relação com os outros que constitui-se a possibilidade do desenvolvimento.

Segundo dados do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), no Brasil, pelo menos uma em cada mil crianças nasce profundamente surda, o que torna relevantes as problematizações, investigações e análises, com base nos referenciais teóricos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem desta criança em situação de ^{relação da criança} inclusão.

Cabe ainda destacar que, segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o processo educacional dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais deve ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino, buscando dar a este uma educação de melhor qualidade que seja capaz de promover o desenvolvimento integral e de prepará-lo para uma vida produtiva e integrada à sociedade.

Diante dessa nova orientação sobre a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, no interior das escolas temos nos deparado com diversas situações de inclusão, o que faz com que este estudo seja um contributo à reflexão e discussão sobre o tema em questão, contribuindo para novas tomadas de decisões.

1. DESENVOLVIMENTO

1.1 Justificativa :

A opção por estudar e analisar o tema da inclusão surgiu durante uma aula do professor Ulisses Araújo (Unicamp). Até, então, não havia atentado para o fato. O calor das discussões e as contradições suscitadas pelas diferentes idéias sobre o tema, me fizeram despertar o interesse pelo assunto. O fato de escolher uma criança surda inclusa na rede regular de ensino, veio com uma Oficina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ministrada pela professora Regiane Agrella, surda congênita, que defendia uma escola separada para os surdos, onde os surdos fossem alfabetizados em LIBRAS e tivessem o português como segunda língua, se assim desejassem.

Em um momento, dentro da área de educação, em que se levantava a bandeira da inclusão, sua rejeição à escola regular parecia destoar deste discurso inflamado e me levava a questionar o porquê. Seria mesmo a inclusão benéfica para o desenvolvimento cognitivo e social da criança surda? Quais as implicações desta filosofia e sob quais condições aconteceria? Estaria nosso sistema educacional em reais condições de implementar uma prática efetiva da inclusão?

Estes foram apenas alguns dos questionamentos levantados por mim e que me fizeram optar pelo tema, na tentativa de compreender melhor esta problemática.

O título deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – “*Como vou me virar com ela na turma?*” – surgiu durante uma conversa com a professora da sala, onde ela explicitava sua surpresa ao receber as fichas de matrículas, no início do ano letivo, dos seus novos alunos/as.

1.2 Fundamentação Teórica

Este trabalho teve como fundamentos teóricos que subsidiaram na análise do objeto pesquisa, o paradigma sócio-interacionista de Vygotsky e colaboradores, que tem sido estudado e debatido por psicólogos e educadores nas últimas décadas e que começa a influenciar a educação das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais.

A psicologia sócio-interacionista estuda a aprendizagem sob a ótica social e reflete sobre a influência dessa no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Esta psicologia é representada principalmente por autores da ex-União Soviética, como Vygotsky e seus discípulos Luria, Leontiev e Yudovich e também o sóciolinguísta Bakhtin. Vygotsky desenvolveu seus trabalhos entre os anos de 1926 a 1936, tendo como pretensão a criação de uma psicologia marxista.

Além das relações entre pensamento e linguagem, Vygotsky e seus seguidores estudaram as questões sobre o significado e sentido das palavras, a aquisição da linguagem, a formação de conceitos, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, o processo das brincadeiras nas crianças, e também o desenvolvimento de crianças deficientes, inclusive crianças surdas, sempre levando em consideração a influência das interações sociais e o contexto cultural e histórico.

As idéias centrais de Vygotsky segundo (Oliveira, 1995; Miranda, 1993; Shimazaki, 1993; Baquero, 2001; Fonseca, 1995; entre outros) são as seguintes: as funções biológicas têm suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; a relação homem-mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Vygotsky, através do seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, rebate a tese de que o nível de desenvolvimento cognitivo determina o que o sujeito consegue aprender. Com efeito, o mestre russo preconiza que, ao contrário, o processo de desenvolvimento, progredindo de forma lenta, é que vai a reboque do processo de aprendizagem

Para o autor, as respostas para as questões do desenvolvimento devem ser procuradas fora da criança, no meio social, nas relações que ela cria. É a partir das relações sociais que a criança aprenderá e para onde o seu desenvolvimento seguirá. A aprendizagem está associada ao lugar social que a criança ocupa e às expectativas que os adultos criam a seu respeito.

Vygotsky, em todo o seu trabalho sobre deficiência ressalta que os problemas da surdez são decorrentes das questões sócio-culturais e que a educação dessas crianças deve ter como objetivo minimizar estes danos. Com relação as crianças surdas, segundo o autor, estas não se sentem diferentes, a não ser de modo mediado, secundário, como resultados de suas experiências sociais.

Nesse sentido, a comunidade geral precisa perceber que o que é considerado normal pela maioria não precisa ser compartilhado por todos. Vygotsky disse que no futuro a idéia de deficiência terminaria e que os surdos e cegos seriam considerados apenas surdos e cegos e não deficientes.

O trabalho que apresentamos considera a discussão sobre as concepções de desenvolvimento aliada à discussão sobre a inclusão escolar. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular é um assunto que tem estado em pauta nos últimos anos. Os autores apresentados neste trabalho (Mantoan (2000); Stainback & Stainback (1999); Sasaki (1998); Mazzota (1994); Coll; Palacios e Marchesi, (1995); Romero (1995); entre outros) abordaram em seus trabalhos diversos aspectos que têm pautado o processo de inclusão e exploraram os modos particulares

que a inclusão tem assumido, destacando a importância do professor como mediador do processo de interação/integração e a necessidade de adequar as atividades escolares às condições dos alunos. Nesse sentido, subsidiaram a análise do objeto de pesquisa.

Outros autores citados neste trabalho como: Góes (1996); Quadros (1997); Ferreira Brito (1993); Sacks (1999); Goldfeld (1997); Silva (2002); entre outros, analisaram em profundidade a problemática da criança surda em ambiente de aprendizagem escolar numa visão sócio-interacionista. Sendo assim, os conceitos vygotskyanos, trabalhados por estes autores, foram de fundamental importância na análise deste estudo de caso, na medida em que possibilitaram abordar a interação, as relações sociais e a mediação.

É nesse sentido, que os estudos e pesquisas que propuseram o paradigma vygotskyano na investigação dos processos de construção de conceitos em indivíduos com necessidades especiais, contribuíram, de forma significativa, na investigação das interações sociais estabelecidas no ambiente pesquisado e na reflexão sobre como estas contribuíram para a construção do conhecimento.

1.3 Metodologia

Neste trabalho, apresentamos um *estudo de caso*, numa abordagem qualitativa, realizado durante o ano de 2002, em uma escola municipal de educação infantil da cidade de Americana/SP, visando observar o processo de inclusão de uma criança surda a partir de uma perspectiva sócio-interacionista.

A criança apresentava perda auditiva severa (70 a 90 dB) e sua idade, no começo da pesquisa, era de 4 anos e meio. Frequentava uma instituição especializada (Cepre/FCM/Unicamp), localizada na cidade de Campinas-SP, com o intuito de aquisição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

A pesquisa abrangeu um estudo longitudinal, em que foi feito o acompanhamento da criança inclusa na rede regular de ensino, por um período de um ano. O grupo de sujeitos que compunha a classe tinha em média a mesma idade.

Foram realizadas observações semanais com registro escrito, entrevistas com a mãe da criança, com a coordenadora da escola e com professora da sala. Foram utilizadas, ainda, como fontes de dados, a análise da Proposta Curricular de Americana e o Projeto Político Pedagógico da escola.

O estudo envolveu também o registro fotográfico e vídeo-gravação das atividades de classe e extra-classe no período de um ano. As filmagens foram feitas bimestralmente, com duração aproximada de uma hora cada. É importante dizer que as crianças estavam acostumadas a situações de gravação; em geral desenvolviam as atividades, ignorando a câmera, e algumas vezes dirigiam a atenção a quem estava filmando, para mostrar trabalhos, acenar, etc.¹

A partir das anotações de campo e do material documentado em vídeo, foi feito um recorte dos momentos e atividades mais significativos para a nossa discussão. As transcrições foram organizadas sob a forma de relatos que se mostraram úteis para a análise pretendida.

¹ Esclareço ainda que toda a coleta de dados foi devidamente autorizada por escrito, tanto pela coordenação da unidade quanto pelos pais de alunos.

2. O CAMPO

2.1 Educação Infantil e Inclusão em Americana.

A escola em que se realizou a pesquisa faz parte rede municipal de ensino da cidade de Americana-SP.

As escolas municipais de educação infantil de Americana foram criadas pelo Decreto nº 1.109, de 14 de agosto de 1978, sendo vinculadas e mantidas pela Prefeitura Municipal de Americana, sito à Avenida Brasil, nº 85. As Escolas Infantis de Americana seguem, atualmente, a Proposta Curricular de Educação Infantil elaborada, em 1997, pela então equipe pedagógica da Secretaria de Educação Municipal.

A Proposta Curricular de Americana aponta para uma concepção sócio-construtivista, visto que sua fundamentação teórica está orientada por pressupostos que explicitam as idéias e conceitos de teóricos como Jean Piaget, Vygotsky, Wallon, entre outros, que têm em comum a crença na construção coletiva do conhecimento e na concepção democrática de educação.

O documento busca delinear uma trajetória para Educação Infantil no município, buscando servir de apoio à organização da ação didática, cabendo a cada unidade de ensino elaborar seu próprio Projeto Político Pedagógico com bases na Proposta Curricular do Município e em sua realidade sócio-cultural.

Para o ano de 2004 Americana pretende implantar uma nova Proposta Curricular para a Educação Infantil, que se encontra, ainda, em fase de reflexão e discussão por parte da equipe pedagógica.

Quanto à Inclusão, a rede municipal parece, ainda, estar engatinhando e começa-se a pensar na possibilidade e necessidade de se ter equipes de apoio aos professores, devido às freqüentes cobranças destes profissionais. O município não

possui nenhum programa de atendimento junto aos educadores em relação ao ensino inclusivo. Mesmo as pedagogas atuantes na rede, incumbidas de orientar a prática pedagógica, afirmam não saber lidar com estas questões.

O número de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais inclusas na rede é ínfimo, o que pudemos comprovar pela dificuldade de encontrarmos uma sala para a realização da pesquisa. A maioria das crianças são encaminhadas e atendidas por instituições especializadas do município e região.

2.2 Da unidade observada...

A Emei, distante sete quilômetros do centro da cidade, está situada nas proximidades de um distrito industrial de Americana.

A escola está localizada em um bairro que tem vinte e dois anos de existência. É um bairro que nasceu de um programa de lotes urbanizados, entregue somente com um banheiro, ficando a cargo dos moradores a construção de suas casas. Com isto encontram-se diferentes tipos de construções, mas na sua maioria são casas populares para moradores de baixa renda.

Verifica-se que, atualmente, o bairro não possui área para ampliação, porém a população infantil continua sendo freqüente na Emei em virtude das novas famílias, que vão se formando, permanecerem convivendo no mesmo espaço com as gerações mais velhas e da localização do bairro que favorece o atendimento às crianças de vários bairros circunvizinhos.

A Emei é constituída no momento (2002), de 232 alunos de 3 anos e meio a 6 anos sendo 110 do sexo masculino e 122 do sexo feminino.

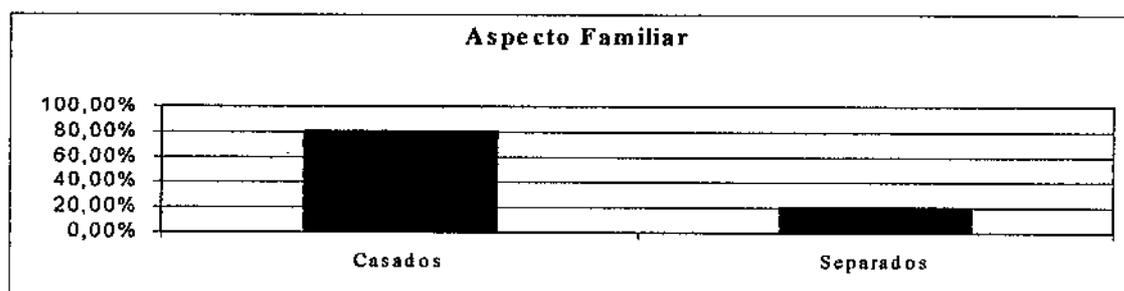
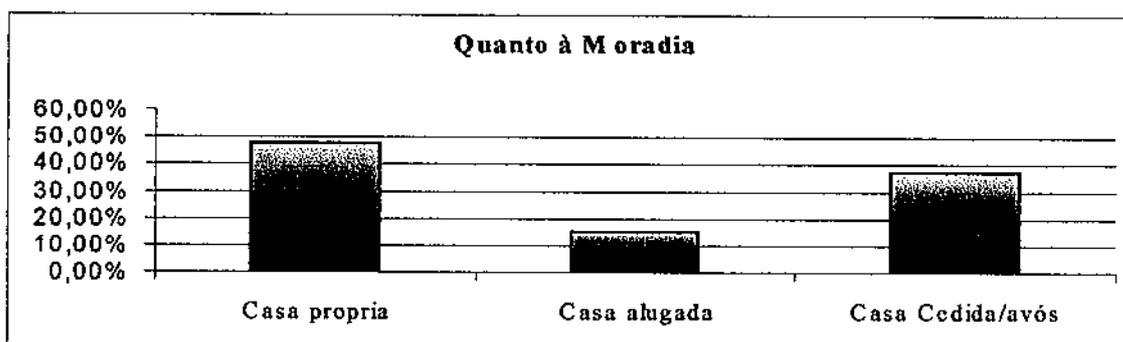
No início do ano (2002) a demanda por vagas foi toda atendida por meio do remanejamento das crianças para outras Emeis circunvizinhas.

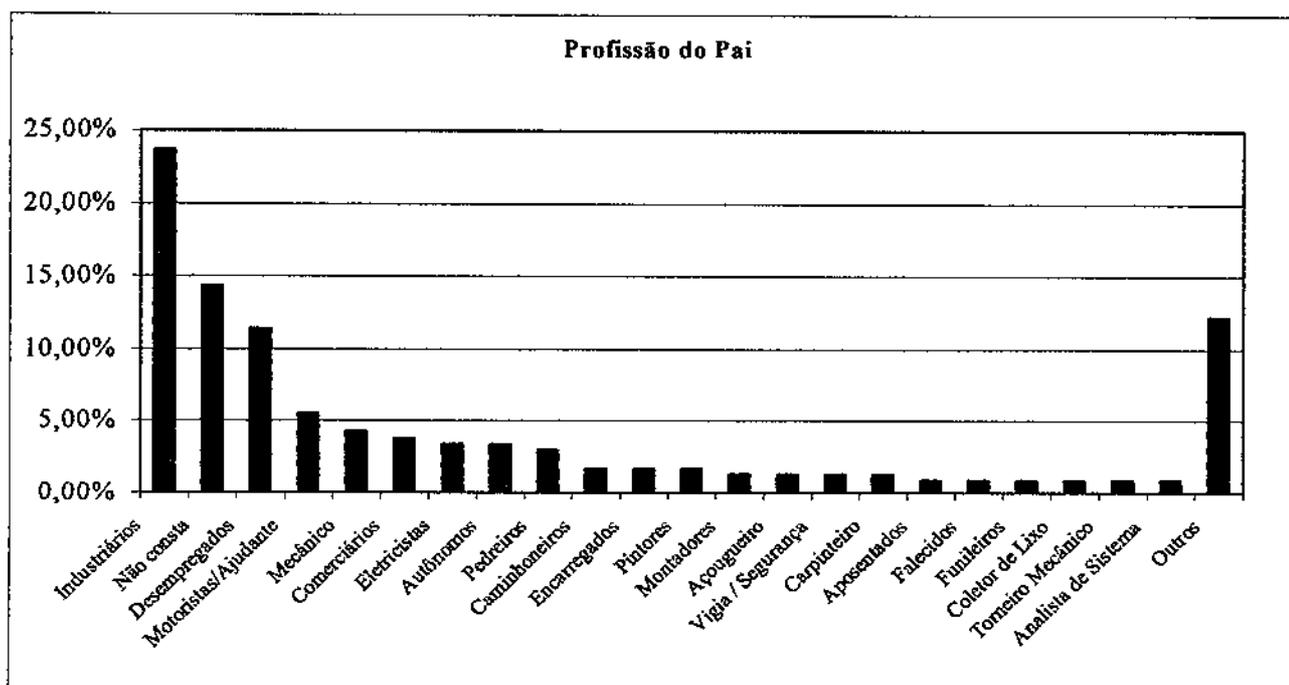
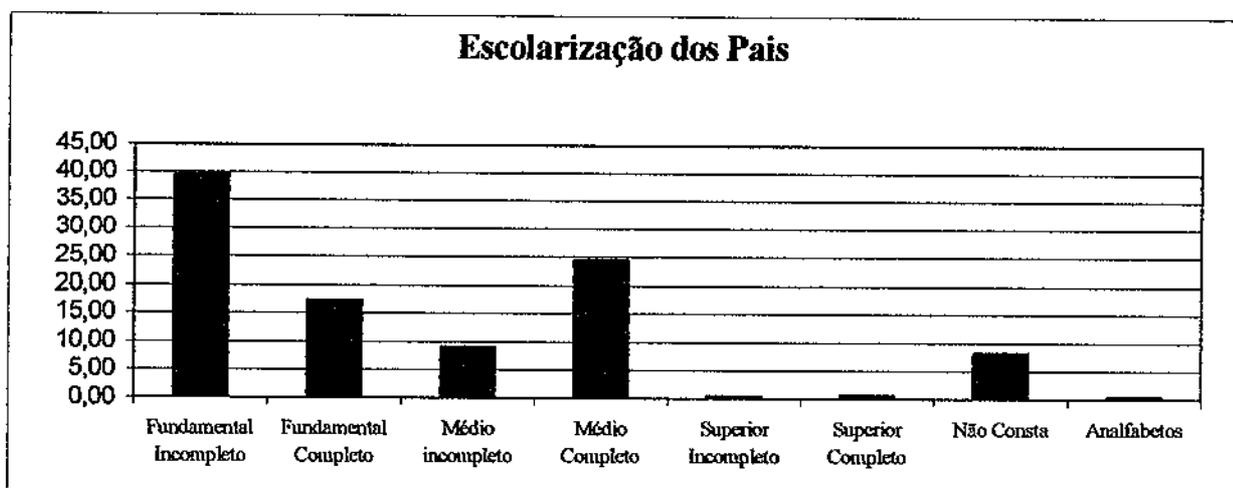
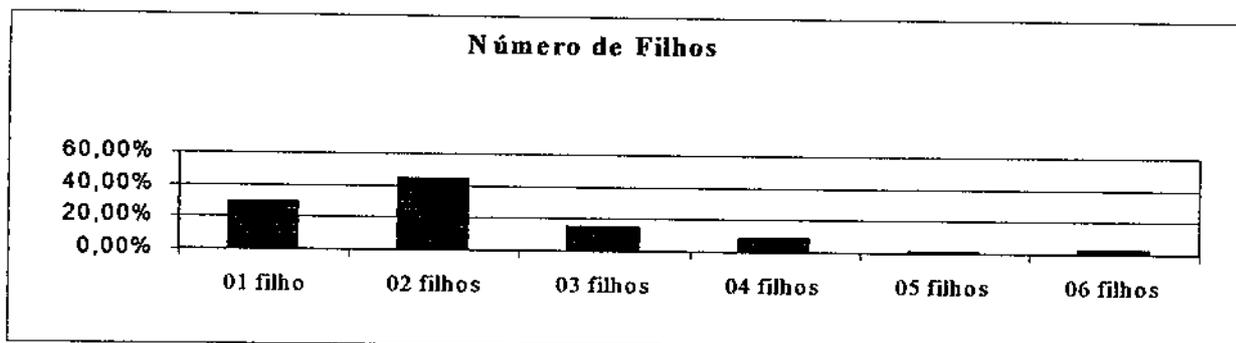
A partir de um estudo sobre o perfil da população, realizado pela coordenação da escola através das fichas de matrículas dos alunos, foi possível fazer a caracterização desta. Objetivando conhecer melhor a clientela atendida os itens abordados foram: local de nascimento das crianças; sexo das mesmas; moradias; profissões e escolaridade dos pais.

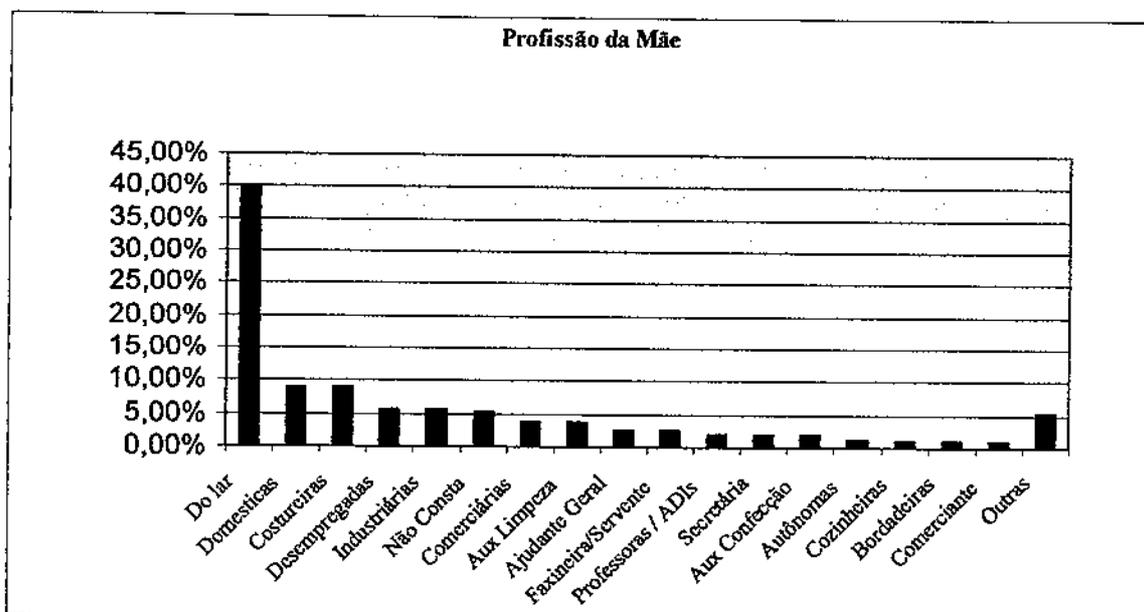
No levantamento feito foi constatado que 213 (91,81%) crianças nasceram em Americana, 16 (6,896%) das crianças nasceram em outras cidades, 02 (0,862%) em outro estado e 01 (0,431%) em outro país (Japão).

Observa-se, portanto, que a maioria das crianças nasceram na cidade de Americana, estando dentro de um mesmo contexto social e cultural.

Num total de 232 crianças, quanto à moradia, aspectos familiar (estado civil/número de filhos), profissões dos pais e mães e escolaridade destes, foi observado:







Os dados obtidos no levantamento feito pela coordenação da escola parecem refletir, em parte, a realidade social-econômica brasileira. Os dados apontam para uma comunidade proletária, com alto índice de desemprego, onde boa parte das famílias que vão se formando permanecem agregadas às famílias bases. O índice de escolarização baixo entre as famílias observadas e as profissões que desempenham pais e mães, refletem, mais uma vez, as condições de vida encontradas nas comunidades de baixa renda em nosso país.

São comunidades que percebem a escola, muitas vezes, como parte do processo que os levará a 'ser alguém na vida', ou seja, que vêem a importância da escolarização para que os filhos alcancem aquilo que os pais, por falta de escola, não conseguiram. Ao lado do desejo de ascensão social, via escola, existe uma valorização da educação formal, vendo a escola muito mais do que um lugar onde se aprende ler e escrever, mas um lugar que os permitam, como sujeitos, operarem no mundo segundo seus interesses, necessidades, de acordo com as dúvidas e exigências que a realidade lhes apresenta. Uma escola que os permita a compreensão do mundo social e político.

Nesse sentido, a caracterização social da população, visando um melhor conhecimento da clientela a ser servida, é fundamental para que a escola se torne

sensível às demandas e anseios desta comunidade. Não se esquecendo que a aprendizagem se constitui dialeticamente a partir da história e dos saberes de que os indivíduos são portadores, das suas referências culturais e das suas experiências.

2.2.1 Estrutura da unidade:

O prédio escolar é feito de alvenaria, composto de quatro salas de aula, uma sala para coordenadora, um banheiro para professoras e funcionárias, banheiro para os alunos, sendo 02 masculinos e 02 femininos, um almoxarifado, uma cozinha, uma lavanderia, área de refeição coberta. Encontramos em ambos espaços parque e brinquedos com área verde, jardim, quiosque e 02 tanques de areia. Possui também uma sala de Recursos construída no ano de 1998.

O prédio apresenta boas condições de conservação. O mobiliário escolar também está em bom estado de conservação e todas as salas possuem ventiladores. A escola conta com diversos materiais sendo: um computador, mimeógrafo, arquivos de aço, mesas de merenda, murais.

Possui ainda materiais pedagógicos e recursos áudio visuais: aparelho de som, vídeo, TV, fitas de vídeo, globo, fantoches e outros. A capacidade de atendimento em 8 turmas é de duzentos e quarenta crianças, na faixa etária de 3 anos e meio a 6 anos. A escola funciona de segunda-feira à sexta-feira: período da manhã: 7:30 às 11:30 horas e período da tarde: 12:30 às 16:30 horas. O fechamento da unidade se dá às 17:00 horas.

2.2.2 Recursos Humanos

A escola conta com os seguintes profissionais entre os dois períodos: 8 professoras, 1 coordenadora, 1 pedagoga e 4 educadoras de apoio (cozinheira, auxiliar de cozinha e serventes).

A unidade possui ainda uma diretoria do Conselho Escola Comunidade – C.E.C. Formada por pais de alunos, professores e coordenação, os quais são eleitos todos os anos. Contam com: Presidente, Diretor (a) Executivo, Vice-Diretor (a) Executivo, Secretária, Diretor (a) Financeiro, Vice Diretor (a) Financeiro, Diretor (a) Cultural, Diretor (a) Social, Diretor (a) Patrimônio, um Conselho Fiscal e Suplentes.

O Conselho Escola Comunidade C.E.C tem por finalidade principal colaborar no aprimoramento do processo educacional e na assistência ao educando promovendo a integração Família/Escola /Comunidade. O C.E.C tem caráter deliberativo contribuindo para o processo de democratização da Unidade, levando e discutindo questões consideradas de interesse da Comunidade – Escola, propondo alternativas de soluções, sempre buscando um constante efetivo entrosamento entre Família – Escola – Comunidade.

Dentre as suas funções destaca-se a de acompanhar e fiscalizar a que fins se destina a contribuição espontânea enviada pelos pais. O dinheiro da contribuição é depositado em uma urna pelas crianças e a contabilidade é feita pelos membros do conselho junto com a coordenadora.

A Emei (escola municipal de educação infantil) possui equipe de mães que prestam serviços voluntários na unidade, inclusive no combate ao piolho fazendo uma supervisão semanal sob orientação da coordenadora com permissão dos pais dos alunos, decisão esta tomada em reunião de pais conforme documentação (ata) e lista de presença.

2.2.3 Marco Referencial Político, filosófico e pedagógico²:

“A escola que quer ser democrática precisa definir uma organização escolar que possa modificar a realidade atual”. (frase encontrada no início do projeto político pedagógico da escola – anônima).

- ***Político***

De acordo com o documento analisado, o Projeto Político Pedagógico pressupõe uma proposta definida pela própria instituição. A política deve ser entendida como uma maneira de pensar e agir que traduz uma visão do mundo, de sociedade, de educação e de aluno. Agimos, tomamos decisões, escolhemos metodologias, lidamos com o conhecimento de acordo com a nossa forma de pensar.

O educador assume a autoridade (como sujeito do processo), tornando o educando sujeito pensante, crítico, reflexivo, construtor de seus conhecimentos. O professor também promove a preservação dos valores culturais e sociais, conforme as questões a serem trabalhadas durante o correr do ano letivo.

- ***Filosófico***

Segundo o projeto político pedagógico da unidade observada, a escola é um espaço de convivência e aprendizagem que busca contribuir no desenvolvimento do conhecimento da criança; a unidade deve promover uma educação para o pensar e agir de forma que a criança torne-se um indivíduo pensante, crítico, questionador, pesquisador, construtivo, reflexivo, criativo, solidário e humilde, tendo condição de interagir com o outro e com o meio em que vive.

²As informações sobre o marco referencial político, filosófico e pedagógico da escola observada foram retiradas do Projeto Político Pedagógico da própria unidade.

Uma escola que favoreça a autonomia no pensar e agir por si próprio dando boas razões em suas justificativas, levando o indivíduo a contribuir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, resgatando os valores como cidadania, respeito, responsabilidade, havendo consciência dos direitos e deveres a serem respeitados para o bom convívio social, tornando-se agentes transformadores da realidade social.

Para que o indivíduo possa ter uma visão filosófica considerando o que a unidade pretende desenvolver com as crianças, é fundamental que haja uma concepção democrática de educação, sendo o professor o organizador, mediador, o estimulador do processo de construção do conhecimento tendo em vista que o educador deve manter uma postura profissional, não confundindo autoridade com autoritarismo, utilizando-se de instrumentos metodológicos convenientes à proposta pedagógica aplicada.

- *Pedagógico*

O marco referencial pedagógico da unidade é descrito no projeto político como tem que ser a prática. Segundo este, o projeto pedagógico deve-se ter uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da escola, numa construção coletiva de conhecimento, sendo um documento que define as intenções da unidade em realizar um trabalho de qualidade.

Para isso é necessário realizar um diagnóstico reflexivo e consciente onde de fato este corresponda as reais necessidades do cotidiano da escola.

No decorrer do processo educativo deve-se ter em mente que os educandos são seres em processo de formação e sujeitos a uma série de atitudes contraditórias.

Esperamos, diante disso, formar indivíduos competentes no uso de diferentes linguagens; criativos; autônomos, intelectual e moralmente capazes do uso da liberdade com responsabilidade em decorrência da consciência dos limites e emancipado, porque capaz de analisar e julgar as questões como ser reflexivo.

Formar o cidadão não é tarefa apenas da escola, no entanto, como local privilegiado de trabalho com o conhecimento, a escola tem grande responsabilidade nesta formação.

No decorrer das observações, feitas em ambiente escolar, foi possível perceber que a equipe de educadores sempre buscou uma prática pedagógica que efetivasse o que se propunha os marcos referências do Projeto Político Pedagógico da unidade.

2.2.4 Objetivos gerais segundo o projeto político pedagógico da escola:

- Estimular na criança uma auto-imagem positiva, percebendo-se cada qual na sua identidade própria;
- Proporcionar sua possibilidade de ação e socialização entre elas de maneira que convivam e aceitem as diferenças existentes no grupo, seja em relação a etnia, classe social ou sexo;
- Favorecer o desenvolvimento e a construção de conhecimentos de forma clara e contextualizada num enfoque interdisciplinar;
- Priorizar no trabalho com a criança o coletivo, buscando dar oportunidade de cooperação e solidariedade, resgatando e preservando valores culturais e sociais;
- Dar condições para que as crianças se tornem indivíduos pensantes, críticos e reflexivos.

2.3 Organização do Trabalho Pedagógico em sala de aula:

planejamento da aula. São trabalhados ainda na roda: caixa surpresa, palavra secreta, notícias de jornal, livros de história, entre outros.

Seguem-se então as rotinas diárias: calendário (dia da semana, mês e ano); tempo (como está o dia e estações do ano); sorteio dos ajudantes do dia; contagem das crianças (feita pelos ajudantes do dia), aniversariantes do dia; quadros de rotina (são quadros confeccionados com papel onde se encontram desenhos que representam as atividades que serão realizadas em sala ou na área externa); distribuição de crachás; atividades coletivas, individuais ou diversificadas (cantinhos); merenda (as crianças se servem sozinhas); repouso (feito após a merenda, geralmente em sala de aula com música, história ou relaxamento); higiene bucal orientada pela professora (escovação e uso do fio dental); atividades lúdicas e recreação livre (parque); avaliação do dia (é feita oralmente pelas crianças); limpeza da sala (feita pelos ajudantes do dia) e saída dos alunos (os pais vêm buscar seus filhos na sala de aula).

O trabalho com atividades diversificadas e com os cantinhos, onde de um lado estão as atividades propostas e dirigidas pelo/a professor/a (cantinho do/a professor/a) e, de outro, os cantinhos de brinquedo livre onde é a criança que seleciona e decide o quer fazer, fazem com que, segundo Bassedas (1999), se incorporem na prática educativa diferentes tipos de interação; nesses momentos, o/a professor/a poderá proporcionar a ajuda que cada criança necessita, considerando suas capacidades e dificuldades. Esta postura vem ao encontro da proposta inclusiva, uma vez que busca atender a todos em suas necessidades educativas.

Para Mantoan (2002), as atividades diversificadas em sala de aula, possibilitam serem abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos, não destacando, por conseguinte, os que sabem mais ou os que sabem menos. Essas atividades são exploradas segundo as possibilidades e os interesses dos alunos que optaram livremente por desenvolvê-las.

Além das atividades em sala de aula, a escola proporciona outros recursos metodológicos como: sala ambiente, salas de vídeo, recreação visando a interação com outras turmas, diversos passeios (teatro, parque ecológico, visitas a pontos turísticos no município e fora deste, entre outros) e palestras dirigidas ao pais. No decorrer do ano foram desenvolvidos quatro projetos mobilizando toda a escola:

➤ *Viva o verde* – com o objetivo de despertar nos alunos e comunidade a conscientização da importância de se preservar o meio ambiente.

➤ *Os pais vão à escola* – com o objetivo de estreitar a relação escola/família, resgatando a presença dos pais nas decisões da escola, no acompanhamento do rendimento de seus filhos, na troca de experiências, na participação de atividades, na formação da cidadania e resgate de valores.

➤ *Semana da amizade* – com o objetivo de dar condições às crianças de vivenciarem a amizade, desenvolverem atitudes de amor ao próximo, respeito mútuo, solidariedade e cooperação.

➤ *Projeto água* – com o objetivo de levar alunos e comunidade à conscientização da preservação do meio ambiente, a importância do tratamento e racionalização da água, objetivado o bem comum.

Dentro destes projetos, além de se tentar buscar os objetivos propostos, os professores trabalham todas as áreas do conhecimento.

2.4 Organização da sala Observada...

A sala em que ocorreu a observação é uma sala de Nível II (4 anos e meio a 5 anos). No momento da pesquisa contava com 30 alunos/as dispostos/as em 7 mesinhas, compondo grupos de 4 ou 5 crianças. A sala é ampla, ventilada e bem iluminada. Possui armários com os materiais pedagógicos e brinquedos ao alcance das

crianças; lousa; varal para as atividades; mesa para a professora; aparelho de som e materiais confeccionados pela professora dispostos nas paredes da sala (calendário, quadro de crachás, quadro de aniversariantes, sacolinhas para o sorteio dos ajudantes do dia, entre outros).

A organização do espaço na sala parece respeitar as diferentes necessidades das crianças e a decoração busca estar de acordo com a realização das diversas atividades que lhes são propostas, partindo sempre do concreto.

A turma foi caracterizada pela professora, dentro do Projeto Político Pedagógico da unidade, da seguinte forma:

“No momento, estou com 30 crianças, sendo 14 meninos e 16 meninas. Dessas 30 crianças, 14 já freqüentaram a unidade o ano passado, uma veio da creche e as demais estão freqüentando a Emei pela primeira vez.

Recebi também uma criança deficiente auditiva, que faz tratamento na UNICAMP. Parece ser um grupo calmo, apesar da diversidade e características próprias da idade, ou seja, crianças calmas, tímidas, que se expressam bem verbalmente, etc.

As crianças e eu estamos aprendendo muito com a Gabriela, pois apesar de sua deficiência é uma criança calma e tranqüila.

Diante disso, espero desenvolver um bom trabalho com o grupo todo, principalmente com a Gabriela. (Professora Regina).

Junto com a turma a professora Regina buscou atingir os objetivos propostos e elaborados por ela, juntamente, com as professoras do Nível II:

➤ *Priorizar no trabalho com a criança o coletivo, buscando dar oportunidade de cooperação e solidariedade, cultivando o jogo simbólico e outras expressões (gráficas, plásticas, sonoras, físicas), bem como, incentivando a pesquisa científica através da observação, manipulação, experimentação, coleção, excursão,*

projeções (como recurso), proporcionando desafios que a encaminhem a outra fase de desenvolvimento.

➤ *Dar condições para que a criança tenha um aprofundamento nas 4 áreas específicas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e Naturais e Artes).*

➤ *Priorizar atividades diversificadas dando oportunidade à criança desenvolver sua autonomia, através de diversas opções de atividades que busquem satisfazer suas necessidades individuais. (Projeto Político Pedagógico, 2002)*

Segue-se ainda descrito no Projeto Político Pedagógico, os objetivos específicos para as 4 áreas de conhecimento.

2.5 Da Gabriela...

A Gabriela é surda congênita, filha de pais ouvintes e estava, no momento da pesquisa, com 4 anos e meio. Foi incluída no sistema regular de ensino, em 2002, sob orientação dos professores do CEPRE (Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação) da UNICAMP, visando sua socialização com a comunidade ouvinte. A Gabriela frequenta o CEPRE/Unicamp há dois anos, duas vezes na semana (terças e quintas), onde desenvolve um trabalho de aquisição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

De acordo com a própria mãe, optou-se por esta escolha devido ao insucesso ocorrido em dois anos de tratamento com fonaudióloga na tentativa de desenvolver a linguagem oral. Segundo ela, a dificuldade de se comunicar com a filha e os constantes momentos de estresse por parte da criança ao não ser entendida, levaram-na a procurar o CEPRE, sob o aconselhamento da pediatra da criança. Os pais, por sua vez, também recebem apoio da instituição no que diz respeito à aquisição da LIBRAS.

Conforme Goldfeld (1997), a relação entre pais ouvintes e filhos surdos é um ponto difícil, pois a criança surda pequena não tem condições de adquirir a língua e cultura de seus pais espontaneamente, como as crianças ouvintes. Nesse sentido é de fundamental importância que seja desenvolvido um trabalho paralelo, em relação à linguagem de sinais, com estes pais.

Para a autora, a língua de sinais seria a única língua que o surdo poderia dominar plenamente e que serviria para todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas. Esta aquisição deve se dar, preferencialmente, através do convívio da criança surda com surdos adultos, que dominem a língua de sinais.

Brito (1993) compartilha da mesma opinião ao apontar que, se a criança surda não for exposta à língua de sinais desde os primeiros anos de vida, poderá perder a oportunidade de usar a linguagem como um dos principais instrumentos para a solução de problemas que se lhe apresentam no desenvolvimento da ação inteligente.

O grau de perda auditiva da Gabriela está indicado pelo diagnóstico médico como perda *Severa*, ou seja, de 70 a 90 dB (decibéis). Nesse sentido a Gabriela é considerada, de acordo com laudos médicos, deficiente auditiva.

Para fundamentar o que foi dito, apresentarei de forma resumida a classificação de deficiente auditivo (DA), segundo a medicina e descrito por Couto (1985):

Perda auditiva Leve (20 a 40 dB): são pessoas consideradas desatentas e distraídas. Por não perceberem todos os sons da palavra principalmente a voz fraca e distante, olham sempre para o rosto de quem está falando. Costumam pedir para repetir as informações. Essas pessoas conseguem adquirir linguagem, naturalmente. Em geral, chegam à escola, podendo concluir os estudos sem demonstrar sua deficiência. Algumas demoram um pouco mais para falar corretamente, ou falam trocando alguns

fonemas. Outras falam bem, mas quando começam o aprendizado da leitura e escrita, fazem confusão entre as letras que têm sons semelhantes, trocando-as. O atendimento médico indicado é o tratamento clínico ou cirúrgico. Se houver dificuldades articulatórias, essas pessoas devem ser atendidas por uma fonoaudióloga.

Perda auditiva Moderada (40 a70 dB): para as pessoas compreenderem a fala, é necessário uma voz forte, principalmente em ambientes ruidosos. Apresentam atraso de linguagem e alterações articulatórias. As dificuldades na compreensão da fala são mais notadas quando as frases são complexas, envolvem expressões abstratas e aparecem artigos, pronomes, conjunções etc. Observam-se também dificuldades na compreensão de terminações verbais e nas concordâncias de gênero e de número do substantivo e adjetivo. Geralmente, essas pessoas precisam de apoio visual para o entendimento da mensagem. Diante disso, os atendimentos indicados são: clínico, cirúrgico, fonoaudiológico e pedagógico especializado. Sugere-se, adicionalmente, a frequência à escola regular com acompanhamento e suporte anterior de atendimento especializado e de prótese individual.

Perda auditiva Severa (70 a 90 dB): as pessoas só percebem voz muito forte e alguns ruídos do ambiente familiar. Decorrente disso, a compreensão verbal depende do apoio visual e da observação do contexto em que se desenvolve a comunicação. A linguagem só é adquirida no seu próprio ambiente com orientação. Nesse caso, recomenda-se o uso de prótese individual. Além disso, o atendimento indicado é em escola ou classe especializada, para que a linguagem básica de compreensão e de expressão sejam adquiridas. A alfabetização pode ser realizada antes de ingressar em classe comum, onde devem permanecer com atendimento especializado paralelo.

Perda auditiva Profunda (perda auditiva superior a 90 dB): O fato de não possuírem informações auditivas impede as pessoas identificarem a voz humana. Não adquirem linguagem naturalmente no ambiente familiar e não adquirem fala para se comunicarem, devido à ausência de modelo. Aconselha-se o uso de prótese individual. O atendimento indicado deve ocorrer na escola ou em classe especial, com programas de aproveitamento dos restos auditivos e de aprendizagem de leitura labial e da fala. Há previsão de escolaridade mais prolongada.

O termo *deficiente auditivo* tem sido largamente utilizado por profissionais ligados à educação dos surdos. Alguns autores criticam o uso do termo afirmando que este reflete uma visão preconceituosa ao se referirem às pessoas que, por diferentes motivos, não ouvem.

Brito (1993) critica o uso do termo, porque considera que o surdo é visto como portador de uma patologia localizada, uma *deficiência* que precisa ser tratada, para que seus efeitos sejam debelados.

A autora chama a atenção para a adequação do emprego do termo surdo, uma vez que é esta a expressão utilizada pelo surdo, para se referir a si mesmo e aos seus iguais. Sendo importante considerar que o surdo difere do ouvinte, não apenas porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais próprias.

Para Brito (1993), a aceitação do termo *surdo* como mais apropriado representa, também, uma tentativa de minimizar o processo de estigmatização dessas pessoas. Já que o uso do termo *deficiente auditivo* parece coincidir com a utilização de procedimentos que visam ajustar os surdos aos padrões lingüísticos mais aceitos e valorizados na sociedade, envolvendo tratamentos e atendimentos sistemáticos de fala oral.

As dificuldades em processar informações lingüísticas pela via de acesso mais comum (a audição) têm negado aos surdos um ensino de qualidade durante um longo período da história, uma vez que este sempre visou considerar a oralização sua meta principal e não valorizar realmente o diálogo espontâneo e contextualizado, na única língua em que este é possível para o surdo, a língua de sinais.

A educação da Gabriela, da maneira como vem se processando, parece estar em consonância com o *bilingüismo*, uma vez que ela está adquirindo como língua materna a língua de sinais e posteriormente deverá ser alfabetizada na língua oficial brasileira, o português.

Apesar desta pesquisa não objetivar um estudo aprofundado da história educacional do surdo, faz-se necessária uma contextualização das práticas educacionais vigentes no momento no Brasil. Por conseguinte, abordarei a seguir os temas: *Linguagem, surdez e educação*.

3. LINGUAGEM SURDEZ E EDUCAÇÃO

Ser surdo, em um mundo onde a palavra ouvida ocupa papel preponderante, é uma situação um tanto complicada. O surdo habita um corpo diferente, sem voz. A realidade externa é a mesma, porém o mundo interno é estruturado de forma diferente. A impossibilidade de aquisição da linguagem de forma natural, ou seja, através da audição, faz com que os surdos enfrentem extraordinários desafios, pois mesmo com inteligência normal demonstram limitações em seu funcionamento intelectual, caso não adquiram a linguagem de outra forma, como por exemplo, por meio da linguagem de sinais.

“Faz-se necessário consolidar o argumento de que a aquisição da língua de sinais o mais precocemente possível é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do surdo e para sua integração social (...)” (Silva, 2002, p.28).

Sacks (1999) considera que a ausência de uma língua não despoja o ser humano de uma mente ou a torna mentalmente deficiente, porém fica gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato pequeno.

Grande parte dos estudos realizados dentro do tema linguagem e criança surda evidenciam o fato de que, para essa criança, a constituição de uma língua se torna uma tarefa extremamente complexa. A surdez caracteriza a criança como alguém que não desenvolverá linguagem naturalmente. As bases desse pressuposto se apóiam na idéia de que a criança surda, geralmente necessita de uma atenção especializada para adquirir linguagem.

Apesar das diferentes opiniões que dividem e subdividem as metodologias específicas ao ensino do surdos, em termos de pressupostos básicos existem três grandes correntes: o *Oralismo*, a *Comunicação Total* e o *Bilingüismo*.

Segundo Goldfeld (1997), a maioria dos países convive com estas diferentes visões sobre o surdo e sua educação, acreditando que a verdade única não existe e, portanto, todas as abordagens seriamente estudadas devem ter espaço. No Brasil esta realidade também se faz presente na educação dos surdos.

Durante mais de um século a educação de crianças surdas fundamentou-se nas perspectivas da aquisição da linguagem oral como requisito essencial para sua integração na sociedade. O uso exclusivo da linguagem oral para a compreensão e expressão foi, assim, considerado como o princípio fundamental tanto para o desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança surda, como sua inclusão no meio social. Essa preocupação sempre esteve ligada ao fato que grande parte dos professores para surdos são ouvintes e de que o meio social e cultural onde os surdos estão inseridos é, também, de ouvintes.

Baseados nessas considerações e influenciados, segundo Goldfeld (1997), pelo avanço tecnológico e pelas idéias eugenísticas, os participantes do II Congresso de Surdos, realizado em Milão (em 1880) recomendaram o Oralismo como meio mais adequado na educação dos surdos. Nessa metodologia a aprendizagem da fala é tema central, com o máximo de aproveitamento auditivo. Esse método procura assim, reeducar auditivamente a criança surda, através da ampliação dos sons (prótese individual) juntamente com técnicas específicas de oralidade.

“O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva” (Goldfeld, 1997, pp. 30 e 31).

De acordo com Fernandes (1993), Goldefeld (1997) e Silva (2002), esta concepção de ensino tem uma estreita relação com as idéias desenvolvidas por Ferdinand Saussure, considerado pai da Lingüística e idealizador do estruturalismo lingüístico. Para Saussure, a linguagem é composta por duas partes: a *Língua*, essencialmente social porque é convencionada por determinada sociedade lingüística e a *Fala*, que é secundária e individual, é veículo de transmissão da língua, sendo usada pelos falantes através da fonação e da articulação vocal.

Abrindo novos caminhos teóricos para entender o funcionamento psíquico humano, a corrente histórico-cultural, tem como representante principal Lev Semiovich Vygotsky. Para Vygotsky (1982), a ruptura entre som e significado torna estéril o estudo da semântica e da fonética clássica, porque o som separado do significado perde as propriedades específicas que o convertem em som exclusivo da linguagem humana, distinguindo-o dos demais sons existentes na natureza. Por sua vez, o significado separado do aspecto sonoro da palavra, converte-se em pura representação, em puro ato de pensamento, que, estudado isoladamente como um conceito, desenvolve-se e vive independentemente de seu portador material. Segundo o autor, a linguagem deve ser tomada como uma unidade indivisível, possuindo, assim, estreita relação com o pensamento. A fala é definida por Vygotsky como a linguagem em processo nos planos inter e intra pessoal.

A perspectiva teórica vygotskyana, segundo Góes (1996) tem como pressuposto que a relação do sujeito com o mundo não é direta, mas mediada, e que as ocorrências de mediação vão emergir através de outrem e, depois, orientar-se para o próprio sujeito. No processo de desenvolvimento do sujeito, a linguagem tem um lugar central, como mediadora das interações e como instância de significação por excelência; ou seja, ela não pode ser reduzida, meramente, a um instrumento de comunicação.

Em razão dessa centralidade da linguagem, o significado da palavra é tomado como referência essencial na interpretação da formação da consciência e do funcionamento superior. O significado da palavra representa, um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento.

Convicto da importância da linguagem para o desenvolvimento do ser humano, Vygotsky (1992) defende, num primeiro momento, a oralização como meta central para o ensino dos surdos, embora ainda admita a mímica fora da escola. No entanto, em textos posteriores, o autor parece caminhar por outro percurso, admitindo a grande dificuldade do surdo em aprender a falar e critica a linguagem artificial que os treinos orais geravam, convertendo a fala em um ato mecânico e ausente de significação, distanciando-se de possibilidades concretas de interação. Nessa reformulação, o autor reconhece que a mímica (linguagem de sinais) apresenta valor de signo. Desse modo, a linguagem não depende necessariamente do som, não sendo encontrada só nas formas vocais, o que importa é o papel dos signos de quaisquer tipos, que possam exercer o papel da fala.

De acordo com Silva (2002), essa visão é considerada adiantada para a época (entre os anos 20 e 30), uma vez que os estudos sobre línguas de sinais, atribuindo o estatuto de língua, só serão realizados a partir da década de 60.

Os estudos sobre a linguagem de sinais abrem uma nova possibilidade para o ensino dos surdos sob a perspectiva da *Comunicação Total*.

A Comunicação Total trata-se de uma proposta flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual. Ciccone (1990) diz que essa filosofia possui uma maneira própria de entender o surdo, ou seja, longe de considerá-lo como portador de uma patologia de ordem médica, entende o surdo como uma pessoa, e a surdez como uma

marca, cujos efeitos adquirem, inclusive, características de um fenômeno com significações sociais.

Para Goldfeld (1997), uma das grandes diferenças entre a Comunicação Total e as outras filosofias educacionais é o fato de a Comunicação Total defender o uso de qualquer recurso linguístico, seja língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas. A Comunicação Total recomenda o uso simultâneo destes códigos manuais com a língua oral na facilitação da comunicação entre surdos e ouvintes, denominando esta forma de comunicação de bimodalismo. Segundo a autora a Comunicação Total apresenta uma maior eficácia em relação ao Oralismo, porém não privilegia a utilização plena da língua de sinais, como língua natural e carregada de cultura própria, criando recursos artificiais para facilitar a comunicação e a educação dos surdos.

Nesse sentido, Sacks (1999) e Ferreira Brito (1993) criticam o bimodalismo, afirmando não ser possível preservar a estrutura das duas línguas (português e língua de sinais) ao mesmo tempo, que o ajustamento da língua oral-auditiva em uma modalidade espaço-visual, são usados para negar à criança surda a oportunidade de criar e experienciar uma língua natural.

Quadros (1997) apregoa, que, dessa forma, tira-se a oportunidade da criança desenvolver sua capacidade natural para a linguagem. A autora afirma, ainda, que o bimodalismo vem demonstrando não ser eficiente para o ensino da língua portuguesa, pois tem-se verificado que as crianças surdas continuam em defasagem, tanto na leitura e escrita, como no conhecimento dos conteúdos escolares.

Sanches (1993) considera que os sinais ajustados não têm a mesma funcionalidade para os surdos, equivalente à fala para os ouvintes. Segundo ele, a maneira das pessoas se comunicarem (a língua) é determinada pela comunidade onde elas estão inseridas.

A partir de discussões dessa natureza, surge uma orientação educacional que considera a língua de sinais, na sua forma genuína, chamada de *Bilingüismo*.

Quadros (1997) define o Bilingüismo como uma filosofia educativa que permite o acesso da criança, o mais precocemente possível a duas línguas no contexto escolar (LIBRAS e o português), tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte deste pressuposto para o ensino da língua escrita.

Para Ferreira Brito (1993) e Góes (1994), dentro desta filosofia o surdo deve adquirir primeiramente, como língua materna, a língua de sinais, considerada a sua língua natural. O ensino do português deve ser ministrado para os surdos da mesma forma como são tratadas as línguas estrangeiras, ou seja, como segunda língua, preponderantemente na sua forma escrita.

O Plano Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994) propõe o incentivo ao uso e à oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na educação do surdo.

Nesse sentido, educar a partir do princípio do bilingüismo é cuidar para que, através do acesso a duas línguas, se torne possível garantir que os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostre como instrumento indispensável, sejam preservados.

A despeito de qual seja a melhor filosofia educacional a ser aplicada na educação do surdo, o que se percebe neste suceder de posturas, é uma crescente diminuição da importância dada à normatização do surdo. Neste sentido, o surdo, progressivamente, vem sendo encarado como alguém com identidade e características próprias. Por conta desta progressiva mudança, já se consegue vislumbrar um mundo onde a diferença lingüística não seja mais encarada como deficiência, mas como particularidade que em nada diminui a pessoa que a apresenta.

4. EDUCAÇÃO ESPECIAL : *da exclusão à inclusão*

Ao longo da história da humanidade, observamos que muitas condições têm sido consideradas como deficiências que marcam profundamente as pessoas, refletindo normalmente um julgamento social. Julgamento este, que vai se requintando e sofisticando à medida que as sociedades vão se desenvolvendo tecnologicamente em função de valores e atitudes culturais específicas. Em outras palavras, cada momento histórico tem dentro da sua prática sócio-cultural padrões de comportamentos e atitudes aceitos que refletem o que é considerado, por esta, como norma social a ser cumprida. As normas sociais, na maioria das vezes, atendem a interesses dos grupos dominantes dentro de uma sociedade, que consideram o próprio grupo como o centro e suas normas culturais e sociais como as corretas. Transformando assim, sua cultura em padrão de medida, avaliando e julgando os demais segmentos da sociedade a partir desta.

Apesar das várias subculturas encontradas em uma sociedade, é a cultura dominante que indica ao indivíduo como deve comportar-se, é esta cultura que estabelece os padrões de comportamentos aceitos na sociedade. Um padrão de comportamento é uma norma, ou seja, a expectativa ou a determinação de como o indivíduo deve agir dentro do grupo. Uma norma social ou cultural resulta da própria história do povo ou do grupo social que a adota. E, todo aquele que por algum motivo se desvia da norma padrão será considerado 'anormal' ou 'diferente', caindo na exclusão social.

Ser 'diferente' representou em vários períodos históricos e representa ainda hoje, uma condição de inferioridade, uma subalternidade de direitos e funções sociais.

A relatividade cultural, que está na base do julgamento que distingue entre 'diferentes' e 'não-diferentes' é obscura e sempre vai procurar, de alguma forma, afastar, excluir os 'indesejáveis', cuja presença ofende, perturba e ameaça a norma e a ordem social estabelecida. (Fonseca,1995)

De acordo com Fonseca (1995), desde a seleção dos espartanos na Antigüidade – que eliminavam as crianças malformadas ou deficientes – passando pelo conformismo do cristianismo, até à segregação e marginalização operadas pelos 'exorcistas' e 'esconjuradores' da Idade Média, dos julgamentos morais e sociais, das perseguições e encarcerações da Idade Moderna, a perspectiva do 'diferente' andou sempre ligada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas. Em suma, meios claramente demonstrativos de valores de ordem social, de controle social e segregação. Culminando sempre na intolerância ao 'diferente' e conseqüentemente na sua exclusão social.

Sá (1988) relata que as primeiras experiências de atendimento às pessoas com deficiências físicas, sensorial e mental datam do século XVI, quando as anormalidades despertavam comiseração, altruísmo e espírito humanitário de religiosos, filantropos e médicos abnegados. A partir do século XIX, a institucionalização/segregação tornou-se prática recorrente, assim como a criação de instituições residenciais de cunho assistencial e terapêutico.

O desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil inicia-se, também, no século XIX, quando serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e européias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais.

No Brasil, o atual Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, criados na década de 50 do século XIX, no Rio de Janeiro, representa o marco dessa tendência e podem ser considerados como precursores da educação especial no País.

Mantoan (1998) nos lembra que essas iniciativas não estavam ligadas às políticas públicas de educação e foi preciso passar, aproximadamente, um século, para que a educação especial passasse a fazer parte do nosso sistema educacional. Segundo vários autores (Jannuzzi, 1992; Sassaki, 1998; Bereohf, 1991; Mazzota, 1995; Bueno, 1993) que estudam a Educação Especial, a partir de pontos de vista diferentes, nossa educação sempre foi, e ainda é, marcada pelo preconceito e segregação em relação aos deficientes, ficando evidenciada a omissão do poder público.

Sassaki (1988) pontua a história da Educação Especial em quatro principais fases:

A primeira, já descrita neste trabalho, que corresponde ao período anterior ao século XX, pode ser chamada de *exclusão*, na qual as pessoas com deficiência eram consideradas indignas de educação escolar. Esta fase, onde era negado aos portadores de necessidades educacionais especiais o direito a educação, está descrita, também, nos Manuais de Subsídios à Integração do Aluno Deficiente do Ministério da Educação:

“... por essa razão, a sua educação era pautada na crença de que só teriam acesso, quando muito, a aprendizagens relacionadas a atividades diárias...”(MEC/SEESP, 1997).

A Segunda fase, apontada pelo autor, é chamada de *segregação*, já no século XX, começou com o atendimento das pessoas deficientes dentro de grandes instituições, que dentre outras coisas, propiciavam classes de alfabetização.

Giberta Jannuzzi (1992), *“A luta pela educação do deficiente mental no Brasil”*, mostra o que foi esta fase marcada pela segregação, onde os alunos considerados ‘anormais’ deveriam ser afastados do ensino regular:

“Uma política educacional segregadora, pensada e pautada em função do ‘normal’, marcada por princípios e valores sócio-culturais que caracterizaram-se na exclusão ou afastamento dos ‘indesejáveis’, cuja presença ‘ofendia’, ‘perturbava’ e ‘ameaçava’ a ordem social”(Jannuzzi, 1992).

De acordo com Sasaki (1998), a partir da década de 50 e, mais fortemente nos anos 60, com a eclosão do movimento dos pais de crianças a quem era negado o ingresso em escolas comuns, surgiram as escolas especiais e, mais tarde, as classes especiais dentro de escolas comuns. O sistema educacional ficou com dois subsistemas, funcionado paralelamente e sem ligação uma com a outra: a educação comum e a educação especial. Para Mantoan (2000), o subsistema de ensino justaposto ao regular é, ainda, um dos grandes desafios a ser superado no campo educacional.

A classe especial configurou-se, aqui no Brasil, como um serviço educacional para quem não se enquadrasse no critério de normalidade estabelecido pela escola. Foi criada e instalada na rede pública de ensino pelo ex – CENESP (Centro Nacional de Educação Especial -1973-1987) do MEC:

“ trata-se de classe para os deficientes mentais educáveis, que não possam ser satisfatoriamente atendidos em classe comum” (CENESP, 1979, p.15).

A terceira fase, na década de 70, constituiu-se a fase da *integração*, embora esta já tivesse sido defendida a partir do final dos anos 60. Nesta nova fase houve uma mudança filosófica em direção à idéia de educação integrada, ou seja, escolas comuns aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns ou, pelo menos, em ambiente o menos restrito possível. Só que se considerava “integrados” apenas aqueles estudantes com deficiência que conseguissem adaptar-se à classe comum como ela se

apresentava, portanto sem modificações no sistema. A educação integrada ou integradora exigia a adaptação dos alunos ao sistema escolar, excluindo aqueles que não conseguiam adaptar-se ou acompanhar os demais alunos.

Mazzota (1995) afirma que as leis sempre tinham o cuidado de ressaltar a condição de que o ensino deveria ser oferecido “preferencialmente na rede regular de ensino”, o que deixava em aberto a possibilidade de manter crianças e adolescentes com deficiência nas escolas especiais.

Segundo os Manuais do MEC de Subsídios à Integração do Aluno Deficiente, como decorrência natural da falta de oferta do conhecimento, muitos tornaram-se sub-realizados na escola ou engrossaram as fileiras dos chamados incompetentes curriculares antes mesmo de terem acesso a esses currículos” (MEC/SEESP, 1997).

Finalmente, a quarta fase, conforme pontuado por Sasaki (1988), a de *inclusão*, surgiu na segunda metade da década de 80, incrementou-se na década de 90 e vai adentrado o século XXI. A idéia fundamental desta fase é adaptar o sistema escolar às necessidades educacionais dos alunos. A inclusão propõe, um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem outros tipos de condição atípica.

Segundo Mantoan (2001), os vocábulo *integração* e *inclusão* no âmbito do ensino encerram a mesma idéia, ou seja a inserção da pessoa com necessidades educacionais especiais na escola. Entretanto, quando empregamos a palavra *inclusão* estamos nos referindo a uma inserção total e incondicional. Quando usamos a palavra *integração* queremos dar a idéia de que a inserção é parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa.

Em seu texto, *“Integração x Inclusão–Escola (de qualidade) para Todos”*(1998), a autora usa uma metáfora para explicar os significados dos dois termos, afirmando que estes, embora tenham significados semelhantes, expressam situações de inserção diferentes.

O processo da integração é definido pela autora pelo chamado “sistemas de cascatas”. Nele, todos alunos têm o direito de entrar na corrente principal e transitar por ela. Podem tanto descer ou subir na cascata em função de suas necessidades específicas. A inclusão questiona o conceito de cascatas em sua proposta de inserção da pessoa com necessidades educacionais especiais no ensino. A objeção é que o sistema de cascatas tende para a segregação dessas pessoas. A metáfora da inclusão, usada pela autora, é a do caleidoscópio, pequeno instrumento que só funciona quando tem todos os pedaços e, com eles, forma figuras complexas que nunca se repetem.

No sistema de caleidoscópio não existe uma diversificação de atendimento, cabendo à escola encontrar respostas educativas para as necessidades específicas de cada aluno, quaisquer que sejam elas. A inclusão não admite diversificação pela segregação. Busca soluções sem segregar os alunos em atendimentos especializados ou modalidades especiais de ensino. Tende para uma especialização do ensino para todos.

Segundo Sasaki (1998), a filosofia da inclusão se baseia em princípios tais como: a aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não ficar de fora, o igual valor das minorias em comparação à maioria. Sasaki, afirma, ainda, que a educação inclusiva depende não só da capacidade do sistema escolar (diretor, professores, pais e outros) em buscar soluções para o desafio da presença de tão diferentes alunos nas classes, como também do desejo de fazer de tudo para que nenhum aluno seja novamente excluído com base em alguma necessidade muito especial.

Nos últimos anos a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino é um assunto que tem estado presente nas discussões e preocupações dos profissionais ligados à área da educação. Visto que, a educação é um fator fundamental na formação do indivíduo e da sociedade.

Segundo Werneck (2000), no âmbito da educação, a busca de uma escola que atendesse a todos foi documentada pela primeira vez em 1979, no México. Nesta ocasião, por iniciativa da Unesco, um grupo de países assinou o Projeto Principal de Educação. Este projeto tinha por objetivo delinear e adotar medidas que fossem capazes de combater a eletização da escola na América latina. Conforme afirma a autora, outros documentos, igualmente importantes, foram se sucedendo. O mais divulgado foi a “Declaração de Salamanca”, assinada em 1994, que oficializou o ensino inclusivo no campo da educação.

Com o objetivo de promover uma educação para todos, se reuniram na Espanha, em junho de 1994, a convite do Governo espanhol e da Unesco, mais de 300 representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais. O Brasil, apesar de convidado oficialmente para o evento, não enviou nenhum representante. Dessa conferência mundial saiu a Declaração de Salamanca, um documento sobre os princípios, a política e a prática da educação para necessidades especiais. A Declaração de Salamanca recomenda que as escolas se ajustem às necessidades dos alunos quaisquer que sejam suas condições físicas, sociais, e lingüísticas, incluindo aquelas que vivem nas ruas, as que trabalham, as nômades, as minorias étnicas, culturais e sociais, além das que desenvolvem à margem da sociedade.

A inclusão, nesse sentido, representa a possibilidade de oferecer a todos os alunos condições educativas mais próximas da normalidade. Normalidade esta, que não

deve ser entendida como o ato de tornar o indivíduo “normal”, mas de oferecer-lhe oportunidades de praticar sua cidadania. (Canziani, 1998).

No Brasil, de acordo com Mantoan (2000), essas idéias ganharam força a partir da Declaração de Salamanca (1994) e, desde então, muita polêmica e discussão têm sido criadas em torno do assunto, especialmente entre os dirigentes de instituições para deficientes, pais, profissionais da educação especial e áreas médica e paramédica.

Mantoan afirma, ainda, que a resistência do Ensino Especial à inclusão tem prejudicado o movimento em favor das escolas abertas à diversidade e que os discursos tendenciosos, proferido por estes, centrado na deficiência das escolas comuns, tem desviado a atenção da sociedade e dos interessados no assunto. Essa resistência à inclusão, segundo a autora, talvez se dê pelo fato de os profissionais da área de Educação Especial se sentirem ameaçados pelas possíveis transferências e mudanças em relação ao trabalho.

Em nosso país, os preceitos constitucionais determinam que o direito à educação das pessoas portadoras de deficiência deverá ser garantido pelo Estado por meio de um atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades educacionais especiais, “preferencialmente na rede regular de ensino” (artigo 208, Inciso III, da Constituição Federal). O artigo 20, da lei Federal n.º 7.853, de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, também, visa às pessoas portadoras de deficiências o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive os direitos à educação.

O direito à inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, seja de forma efetiva ou não, também está contemplado na nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), onde se enfatiza que o processo educacional dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais deve ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino, buscando dar a este uma educação de melhor qualidade que seja

capaz de promover o desenvolvimento integral e de prepará-lo para uma vida produtiva e integrada à sociedade.

Para Ferreira (1998) o fato de a nova LDB reservar um capítulo exclusivo para a educação especial parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas pública brasileiras. Nas leis 4.024/61 e 5.692/71 não se dava muita importância para essa modalidade educacional: em 1961, destacava-se o descompromisso do ensino público; em 1971, o texto apenas indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação – processo que se estendeu ao longo daquela década.

A educação inclusiva cada vez mais se impõe e ganha espaço na realidade social brasileira e na reflexão teórica, porém, no que se refere ao sistema educacional, alguns fatores contribuem para um precário atendimento, ainda, da criança com necessidades educacionais especiais no ensino regular. A falta de comprometimento das autoridades políticas ligada à baixa qualidade na formação do profissional da área e à escassez de recursos pedagógicos e materiais parece dificultar a efetivação da inclusão no seu sentido pleno.

Uma análise feita por Enumo (1985), Mazzotta (1993) e discutida por Nunes e Ferreira (1994), no artigo: *“Deficiência Mental: o que as pesquisas brasileiras tem revelado”*, aponta para um quadro preocupante no campo educacional brasileiro: além de precária, a formação do corpo docente, que apresenta em sua maioria níveis baixos de escolaridade, um aspecto que também foi apontado diz respeito à baixa qualidade dos cursos universitários de formação do educador especial, com reduzida atenção ao aspecto prático da formação e carga horária em disciplinas muito aquém do desejável.

Os autores afirmam, também, que o descaso na qualificação do docente é acompanhado de ausência de recursos necessários à complementação educacional do deficiente e de uma equipe de profissionais que propicie acompanhamento psicológico e pedagógico especializados. O que faz os professores formados, para ensinar os alunos ditos normais, sentirem-se incapazes de trabalhar com um aluno “especial”, rejeitando a proposta da inclusão.

Contudo, segundo os Manuais da Secretaria da Educação Especial – MEC³ de apoio ao professor, a educação inclusiva está baseada na interação entre os “deficientes” e os “não deficientes”, e, embora a tendência do sistema educacional seja excluir aqueles que não estejam adequados às expectativas da escola, o professor pode romper com esse modelo de educação, deixando de classificar, rotular, ordenar e explicar o mundo pela mera atribuição de nomes, ‘diagnósticos’ que só servem para justificar ‘cientificamente’ a exclusão realizada pela escola, tornando realidade os direitos de cidadania garantidos na atual constituição.

Outros dois autores que dividem a mesma opinião a respeito da inclusão, Mazzota (1994) e Sasaki (1998), concordam que não cabe ao educador o mero papel de executor de currículos e programas predeterminados, mas sim de alguém que tem condições de escolher atividades, conteúdos ou experiências que sejam mais adequadas para o desenvolvimento das capacidades fundamentais do grupo de alunos, tendo em conta seu nível e suas capacidades. Portanto, é do professor e da escola, a responsabilidade de assegurar que o aluno deficiente seja um membro integrante e valorizado em sala de aula.

³Série de três manuais desenvolvidos pelo Secretaria de Educação Especial, para servirem de apoio e subsídios técnicos aos professores na tarefa de integrar esses alunos no cotidiano escolar. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

Segundo Sasaki (1998), são partes importantes da educação inclusiva os relacionamentos e interações sociais. Assim como os demais alunos, aqueles com deficiência precisam participar da vida social da escola. Quanto mais presentes estiverem, maiores serão as chances de uma integração social plena.

De acordo com os autores (Coll, Palacios e Marchesi, 1995), que defendem a inclusão, as situações de interação cooperativa nas classes comuns, onde os alunos trabalham em grupos, facilitam o ensino-aprendizagem dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, pois permitem ao professor potencializar processos interativos entre os alunos, proporcionando, em última instância, sua inclusão escolar.

Para outros inúmeros autores que estão envolvidos em projetos de inclusão, na concepção de uma educação de qualidade para todos, (Forest, 1984, 1985, 1987; Stainback e Stainback, 1990; Forest e Pearpoint, 1992), o desenvolvimento do espírito comunitário é uma condição para o valor e os princípios de igualdade se efetivarem.

Segundo Mantoan (2000), o clima sócio-afetivo das salas de aula é mantido na base da cooperação, de modo que os alunos se sintam seguros e possam compartilhar suas experiências de aprendizagem e complementá-las com seus saberes. O tutoramento (ajuda despendida a um colega da sala de aula) nas salas tem sido uma solução, que pode ajudar muito os alunos, desenvolvendo neles o hábito de compartilhar o saber.

Os processos de interação cooperativa, bem como o tutoramento feito pelos alunos na sala de aula, descritos pelos autores que defendem a inclusão, estão fundamentados, em alguns casos, no paradigma sócio-interacionista de Vygotsky (1934-1935) e seus colaboradores, que postulam a origem social da inteligência.

Baquero (2001) relata de acordo com os dizeres de Vygotsky, que o sistema de ensino baseado somente no concreto, falha em ajudar as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências. Precisamente porque as crianças deficientes, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas do pensamento abstrato. Nesse sentido, as interações sociais estabelecidas em atividades lúdicas e na educação escolar criam as zonas de desenvolvimento proximal⁴, determinando sobre maneira a evolução desta criança.

Romero (1995) assinala que são os alunos com necessidades educacionais especiais que costumam ter grandes dificuldades para estabelecer relações sociais positivas com seus colegas e que elas tendem a minimizar-se quando se proporcionam tarefas educativas em regime de interação cooperativa. Este estímulo deve-se iniciar o mais precocemente possível, já na Educação Infantil.

De acordo com o autor é nesta fase que o currículo é constituído de atividades mais lúdicas, socializadoras, psicomotoras que estimulam condutas de auto-cuidado, os jogos simbólicos, as expressões verbais, a criatividade, as atitudes de cooperação, enfatizando sua interação com o meio. etc.

A Educação Infantil é importante para qualquer criança, mas para a criança portadora de necessidades educativas especiais ela é essencial, na medida que enfatiza as interações com o meio, com outras crianças e adultos, as quais permitem a edificação e construção evolutiva das estruturas lógicas do pensamento, como destacam Piaget, Wallon, Vygotsky e outros.

⁴Distância entre o nível real de desenvolvimento determinado, pela solução de problemas, de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução destes, sob orientação ou a colocação de adultos

5. EDUCAÇÃO INFANTIL: *da conquista à Inclusão*

As instituições dedicadas a educar e cuidar de crianças pequenas são concebidas, atualmente, como um direito da população. Cabe lembrar que nem sempre foi assim. Durante muito tempo elas foram vistas como um “favor”, tidas como um luxo para crianças ricas e uma filantropia para os pobres.

Instituição educacional eminentemente urbana e típica das sociedades industriais, nas palavras de Kishimoto (1990), a Educação Infantil tem uma história relativamente recente, se bem que bastante curiosa pelo fato de não haver nascido com fins educativos, mas sim marcadamente assistenciais.

A Educação Infantil surgiu das necessidades criadas pela sociedade industrial no seu nascedouro, e se destinou inicialmente ao atendimento de crianças órfãs e desamparadas. Confundia-se, pois, com asilos, orfanatos, hospícios e casas que tais. A partir da visão de pioneiros como *Kergomard*, *Pestalozzi* ou *Froebel* é que esses estabelecimentos foram, aos poucos, transformando em educantários e ganhando regulamentação que lhes dava status dentro dos sistemas de ensino.

A primeira revolução industrial não poupava as crianças que, sendo mão-de-obra mais barata que a dos adultos, foram utilizadas maciçamente nas fábricas e nas minas de carvão. Desde a mais tenra idade tinham que tocar os teares das tecelagens ou empurrar as vagonetas na profundidade das galerias de mineração. Trabalhavam de 12 a 16 horas por dia, em condições anti-higiênicas, sob pancadarias de feitores, para que não dormissem, nem cedessem à distração.

Com cinco ou seis anos de idade, seja nas minas de carvão de Gales e da Escócia ou nas fiações têxteis de Lyon e Lille, crianças famintas e doentias caíam de cansaço pelas rodas dos teares ou em poças d'água das galerias subterrâneas .

Uma das primeiras iniciativas para afastar as crianças pobres desse sistema de servidão e dar-lhes atendimento humanitário em instituições apropriadas foi feita por Robert Owen, em New Lanark, onde o utopismo socialista desse empresário pouco ortodoxo fez instalar-se um modelo de microssociedade planejada. O fracasso da experiência sócio-econômica de Owen não impediu que suas idéias sobre a assistência que se devia dar à infância desamparada tivesse em James Buchanan, seu mais íntimo colaborador, um entusiasta continuador.

Em Londres, *Buchanan* reuniu seguidores, dando origem a uma série de estabelecimentos de educação infantil, podendo ser-lhe atribuído o título de pioneiro da educação infantil. Eram escolas *sui generis*, destinadas a crianças órfãs e desamparadas, cujo programa tinha mais assistencialismo do que pedagogia.

Na França, um repentino interesse pela infância abandonada faz surgir numerosas instituições de vocação filantrópica (*Salles d'asile*), mantidas pelas damas da sociedade. Em 1837, uma circular do Ministério de Instrução Pública marca em definitivo a transição dessas instituições da condição de casa de caridade para escola.

Em 1848 o nome foi mudado de "salles d'asile" para "escolas maternais", havendo uma multiplicação das escolas maternais, onde o governo passou dar grande atenção aos aspectos mais educativos. E, em 1873, criou-se uma cúpula governamental uma Secretária de Estado para administrar todos os assuntos referentes à escola maternal.

Na Alemanha, a pré-escola assumiu a forma de jardins de infância, sob a inspiração de Froebel que, em 1837, fez funcionar o primeiro *Kindergarten* em Blankenburg. Preocupado com o potencial educável das crianças abaixo da idade escolar, o pedagogo alemão desenvolveu uma teoria, em muitos aspectos ainda atual, sobre o

modo de encarar e conduzir a educação da infância. "*não se educa a criança para a vida adulta e sim para a vida que a rodeia*". (Froebel).

A diferença entre o nascimento da pré-escola na Inglaterra, na França e na Alemanha está em que, naqueles países, a motivação foi essencialmente filantrópica, tendo chegado à condição de instituição escolar muitos anos depois. Ao passo que, na Alemanha, com Froebel, a pré-escola já nasceu como tal, dentro de molduras estritamente pedagógicas. O *kindergarten* não visava a infância desamparada, abria-se a todas as crianças, quaisquer que fossem suas condições sócio-econômicas.

Outro pensamento pedagógico que contribuiu para o desenvolvimento do setor foi o de *Pestalozzi*. Ao afirmar que o mestre deve sempre respeitar a individualidade do aluno e que este não deve buscar conhecimentos e sim desenvolver a sua inteligência, Pestalozzi fez uma verdadeira revolução na Pedagogia. Revolução que outros dariam continuidade, até que todos os fundamentos das modernas concepções educacionais fossem solidamente implantados e gerassem as transformações mais ousadas e recentes havidas no setor.

A partir dos anos 50 surge a pré-escola nos Estados Unidos. De acordo com Werneck (2000), a origem da Educação Infantil, neste país, deu significativa contribuição para o ensino inclusivo, uma vez que foi criada para atender a crianças negras que viviam em guetos e tinham dificuldades para entrarem no sistema de ensino. A estas eram oferecidas atividades que trabalhassem alguns pré-requisitos capazes de facilitar sua inserção na escolaridade. Era o sistema educacional se modificando para atender uma minoria, ainda que as mudanças tenham tido um caráter mais reformista do que revolucionário. Com o passar do tempo, a história se interessou pela pré-escola e todas as crianças foram expostas cada vez mais cedo à escolaridade.

Segundo Kishimoto (1990), os primeiros jardins de infância chegariam ao Brasil ainda no século XIX, quando Gabriel Prestes, então diretor da Escola Normal da Praça, depois Caetano de Campos, quis organizar e instalar o primeiro jardim de infância de São Paulo, em moldes estritamente froebelianos, entregando o curso aos cuidados da professora Rosinha Nogueira Soares, que estudara o pensamento de Froebel na Europa e participara da direção de um Kindergarten na Bélgica. Além de dirigir o jardim de infância da Escola da Praça, a prof^ª. Rosinha fazia funcionar, nesse mesmo estabelecimento, o primeiro curso de formação de professores de classes infantis, então denominadas de *Jardineiras*. A ela pode se atribuir o título de mãe da Pré-Escola Paulista.

A semente lançada por Gabriel Prestes em 1896 teria germinação multiplicada quatro décadas mais tarde na cidade de São Paulo. Os parques infantis tiveram sua origem na administração de Fábio Prado, pelo ato nº. 767, de 9 de janeiro de 1935, quando foi criado o "Serviço Municipal de Jogos e de Recreio". Pelo ato nº. 795, de 15 de fevereiro de 1935, esse serviço passou a chamar-se 'Serviço Municipal de Parques Infantis', ficando subordinado diretamente ao prefeito, até 30 de maio do mesmo ano, quando pelo ato nº. 861, que organiza o Departamento de Cultura e Recreação, recebe o nome de 'Seção dos Parques Infantis'.

Durante muitos anos, os Parques Infantis de São Paulo, embora fossem unidades de educação, não deixavam de sofrer influências da linha assistencialista, tanto que suas finalidades expressas eram: "tirar a criança da rua, oferecendo-lhe um trabalho educacional pela valorização do lazer, através de atividades saudáveis e organizadas, com alcance moral e higiênico".

Kulmann Jr. (1998) mostra que o projeto de educação das classes populares nesses estabelecimentos enfatizava a disciplina e a aprendizagem da norma sanitária, constituindo o que se nomeia de “educação assistencialista”.

Uma reforma ocorrida no setor, em 1972, na administração do Prefeito Figueiredo Ferraz, redefiniu as funções desses estabelecimentos, a fim de conceder-lhes um caráter de típica agência educacional.

Nos demais estados brasileiros, sobretudo nas capitais, verificou-se, em épocas diversas, uma expansão do ensino pré-primário, na forma alternativa de parques infantis, jardins de infância, classes infantis, escolas materno- infantis, etc. Tanto o poder público como a iniciativa privada operaram e operam redes numerosas de estabelecimentos desse tipo, dando aquele prioridade à criança advinda de famílias de baixa renda, e esta, à criança das classes média e alta.

Nas palavras de Kramer (1987), a função básica da pré-escola no Brasil, e no mundo, com raras exceções, foi preferentemente a de custodiar crianças durante algumas horas por dia, recreando-as, alimentando-as e iniciando-as em atividades diversas, sem, entretanto, forçá-las a qualquer tipo de desenvolvimento físico ou intelectual orientado.

Os autores brasileiros (Kishimoto, 1986; Kulmann Jr, 1998) apontaram uma dupla trajetória das redes de cuidado e educação de crianças de 0 a 6 anos, constituídas pelas creches, escolas maternais, jardins de infância e similares. A tradição assistencialista é vislumbrada na trajetória das instituições infantis destinadas às crianças oriundas das famílias pobres. Sendo que a tendência instrutiva ou educacional é observada quando se trata de instituições infantis voltadas inicialmente e de forma predominante para as crianças nascidas de famílias das elites.

Para Kramer (1987), em ambos os casos, não havia uma referência pedagógica definida, desenvolvendo sua atividade em faixa própria sem um compromisso mais formal e reconhecível com o ensino de 1º grau (ensino fundamental).

Não havendo uma programação integrada entre pré-escola e a escola de 1º. Grau, como ocorreu na França o chamado *Préparatoire*, que era uma espécie de ponte entre os dois graus de escolarização.

Por essa e outras razões, não chegou a pré-escola, no Brasil, a ser tida como algo digno de maior atenção dos projetos educacionais. Tida e havida como passa tempo para as crianças e comodidade para os pais, custou muito a começar o ganho de uma imagem mais digna e honrada, que viesse a justificar a sua inclusão entre as preocupações maiores dos educadores. Com os avanços dos conhecimentos sobre a natureza e o ritmo da aprendizagem infantil, foi possível visualizar uma nova função para a pré-escola: *"a de preparar convenientemente as crianças de zero a seis anos para um melhor desempenho no ensino obrigatório de 1º. Grau"*. Noções como currículo oculto, carências nutricionais e culturais, potencial intelectual da infância, programas compensatórios e outras vieram valorizar extremamente a importância educativa da pré-escola, a ponto de transformá-la numa espécie de nova fronteira educacional a ser conquistada por todos os sistemas de ensino. Seja para aumentar o rendimento, já de si alto, da inteligência das crianças socialmente privilegiadas, seja para suprir as desvantagens culturais dos filhos da pobreza material e intelectual, surge a pré-escola como uma nova esperança no horizonte dos educadores.

Segundo Vieira (1999), a expansão de creches e pré-escolas, no final anos 1970, obedeceu a vários determinantes como a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho, as mudanças na organização e estrutura das famílias e a construção de conhecimentos sobre o desenvolvimento e educação infantil.

A conjunção desses fatores ensejou um movimento de lutas e reivindicações de diferentes setores da sociedade brasileira em prol dos direitos de crianças e jovens, o que culminou, a partir de 1988, em mudanças substanciais no plano da legislação

educacional, rompendo com a tradição assistencialista e compensatória a creche e a pré-escola, inauguram assim sua presença na legislação nacional como instituição educacional.

Desde 1988, com a nova Constituição, as crianças de zero a seis anos, adquiriram o direito de serem educadas em creches e pré-escolas, passando a serem respeitadas portanto como cidadãs, sujeitos de direito. O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento.

Reafirmando essas mudanças, a Lei de Diretrizes e bases da Educação nacional, Lei nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996, estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de 0 a 6 anos e a educação. A educação infantil passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Complementando a ação da família e da comunidade. tanto as creches para as criança de 0 a 3 anos como a pré-escola de 4 a 6 anos, são consideradas como instituições de educação infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária.

Outro documento, considerado também como uma recente conquista e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (COEDI-MEC,1998). Elaborado por iniciativa do MEC, sua proposta é servir de base para a produção de programações pedagógicas, planejamentos e avaliações em instituições e redes dos municípios. É considerado apenas como um referencial, pois cada município e cada instituição deverá elaborar sua proposta psicopedagógica de acordo com as características de sua realidade.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), é competência do professor a tarefa de individualização das situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando as suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. Nessa perspectiva, não se deve estigmatizar as crianças

pelo que diferem mas, levar em consideração suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural.

Segundo Rosseti-Ferreira (1998), o desafio a ser enfrentado hoje pelos profissionais da área envolve o desenvolvimento de pesquisas, programações e soluções que permitam promover o cuidado e educação de qualidade, o qual deve contemplar a função social em relação à população que atende, e também objetivos e princípios norteadores do trabalho educativo junto às crianças pequenas. Para tanto, é preciso definir o papel profissional dos professores e melhorar suas condições de trabalho.

As condições materiais sob as quais os professores trabalham constituem a base para delimitarem ou fortalecerem suas práticas como intelectuais pesquisando e trabalhando uns com os outros na produção de conhecimento sobre a criança e sobre a infância.

É preciso ainda, conhecer e valorizar a criança pequena, suas características e necessidades, suas múltiplas linguagens. E não considerar este pequeno cidadão apenas através de uma perspectiva etária, evolucionista, que vê a criança como um ser incompleto que se define em função de algo que é supostamente evoluído e completo: o adulto.

O que encontramos hoje nas instituições de educação infantil são espaços onde a cultura e a pedagogia adotadas dividem, hierarquizam, autorizam ou negam as formas, as qualidades e os espaços de encontro da criança com a natureza .O adulto e sua cultura se impõem à criança.

Segundo Perrotti (1985), tal visão, adultocêntrica, deve ser problematizada, uma vez que a criança não é um simples organismo em mudança, não é apenas uma quantidade de anos, um dado etário, mas algo bem mais complexo e completo. A criança é também alguém profundamente enraizada em um tempo e em um espaço, alguém que interage com estas dimensões, que influencia o meio onde vive e é influenciado por ele.

As crianças são como todo ser humano capazes de criar, de inventar, de reproduzir e produzir e cultura.

Nos últimos trinta anos as pesquisas revelam que as crianças são capazes de estabelecer múltiplas relações e as crianças pequenas de 0 a 6 anos, quando relacionam-se entre si, utilizam-se de inúmeras formas de expressão: gestos, olhares, toques, sons, movimentos, expressões corporais e faciais, não somente a fala.

Na creche e nas pré escolas encontramos um espaço privilegiado para a convivência das diferenças (de raça, de classe social, de gênero, de idade), onde as crianças receberão uma educação diferente da recebida em casa e confrontarão uns com os outros aquilo que aprenderam e vivenciaram em seus lares.

E é este ainda o espaço de trabalho do professor. Na creche e nas pré escolas podemos observar as múltiplas linguagens infantis, como as crianças interagem umas com as outras e compartilham as invenções, as modificações da cultura do adulto, logo, as inúmeras formas de expressão da cultura infantil.

Embora utilize elementos organizados e propostos pelo adulto, a criança os re-elabora segundo suas necessidades, transformando a cultura em algo próprio e diverso daquilo que lhe serviu como inspiração.

Prado (1999) aponta a necessidade de não reduzir a capacidade de expressão das crianças somente à fala, mas de estarmos atentos aos gestos, movimentos, emoções, sorrisos, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens, assim como mostram as pesquisas brasileiras e italianas.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (MEC,1998), a instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que freqüentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriqueçam o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas,

realizadas em situações de interação, permitindo que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem como apregoa o pesquisador russo L. S. Vygotsky (1886-1936). Isso significa considerar que as crianças são diferentes entre si, implica em propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias.

Antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) preconizar a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e que deveria ser oferecida em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos, a Educação Especial já oferecia atendimento especializado às crianças com necessidades especiais, definindo-o como Estimulação Precoce.

A partir do movimento da Inclusão e da LDB, sinalizando que todas as pessoas têm direito à educação preferencialmente na rede regular de ensino, independentemente de classe, raça ou gênero, incluindo aqueles que apresentam diferenças físicas, sensoriais e intelectuais, o MEC elaborou, em 2001, o *Referencial Curricular para a Educação Infantil – Estratégias e Orientações de Crianças com Necessidades Especiais*.

O Referencial foi concebido para ser utilizado como um guia de reflexão, com a finalidade de apresentar orientações e estratégias para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais e implementar o paradigma da inclusão dessas crianças nos seis primeiros anos de vida.

O paradigma anterior, referente a Educação Infantil, propunha uma visão assistencialista, de educação compensatória e preparatória. Nos dias de hoje surge uma visão integral do desenvolvimento, na qual o aluno é considerado como pessoa autônoma, inserida num determinado contexto sócio, histórico e cultural, contemplando

assim a necessidade de uma Pedagogia voltada para a diversidade e necessidades específicas do aluno, com a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas que possam beneficiar a todos os alunos.

6. RELATOS

6.1 Um difícil começo:

Mais um início de ano letivo... o reencontro com os amigos(as)... falas desordenadas que lembram uma discussão... o primeiro contato com as fichas de matrículas dos novos alunos, buscando conhecer um pouco mais a realidade de cada um... pauta do dia: planejamento de ensino. Mais alguns dias e as crianças já estarão povoando os espaços da escola... tudo muito familiar e rotineiro. Porém, este ano (2002) há algo novo na vida profissional da professora Regina: é a primeira vez, depois de 12 anos de magistério, que terá uma aluna surda. Isto faz com que ela participe, com apreensão, a novidade a todas as suas colegas de trabalho. A insegurança diante deste novo desafio vem recheada de questionamentos: *de que jeito vou me virar com essa criança tão 'diferente' das outras? Será que não é melhor deixá-la na escola especial, que tem professores especializados, que sabem melhor o que fazer com ela? Como será que vai ser com as outras crianças do grupo? Será que elas vão maltratar ou caçoar? E daí, o que eu vou fazer?...*

A classe da professora Regina é grupo bem heterogêneo. Além da Gabriela, que é surda, temos uma criança diagnosticada como hiperativa, outra com desenvolvimento mental lento em relação às demais crianças da sua idade e toda a diversidade própria desta faixa etária.

Com certeza, as primeiras semanas de aula foram bem complicadas tanto para a professora Regina como para a Gabriela. Ambas estavam experimentando uma nova realidade cheia de desafios. O primeiro desafio a ser enfrentado, talvez o mais significativo era o da comunicação, pois nenhuma professora da escola conhecia a

LIBRAS. Este fato faz com que a escola dê abertura para a presença da mãe da criança, nas primeiras semanas, em sala de aula.

A presença da mãe no espaço escolar foi imprescindível para a concretização do chamado período de adaptação e mesmo depois deste. Através da mãe se deu o primeiro contato da professora com a língua de sinais, a obtenção de materiais explicativos sobre a língua e as visitas ao CEPRE/Unicamp, onde a professora recebeu apoio e orientações sobre a melhor maneira de trabalhar com a criança surda, segundo a proposta bilíngüe. Podemos afirmar que processo de inclusão das Gabriela, teve por base a parceria entre a escola e os pais da criança, que durante todo o ano estiveram a par do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora e buscaram facilitar, em todos os sentidos, a concretização deste.

Para Stainback & Stainback (1999), o progresso inclusivo será acelerado quando os pais se conscientizarem do poder que têm, conectando seus filhos e filhas à família e à comunidade em geral, tomando consciência das políticas que podem impedir seu progresso.

“Cada pai e mãe podem fazer diferença para seu filho. Nossos aliados estão em toda parte. Cabe a nós mobilizá-los”. (Stainback & Stainback ,1999, pg. 430).

O objetivo prioritário da colaboração entre pais e professores é o de ajudar a desenvolver todas as capacidades das crianças. Nesse sentido é preciso buscar canais de comunicação entre ambos, que permitam incentivar ao máximo essas capacidades. Como nos pontua Bassedas (1999), particularmente na etapa da Educação Infantil é importante uma boa comunicação entre as famílias e a escola para facilitar a adaptação das crianças aos novos contextos e, em consequência, às novas demandas, exigências e possíveis dificuldades.

Ainda pontuando sobre a importância dos pais no processo escolar de seus filhos/as, Mantoan (2002) afirma serem os pais os grandes aliados dos que estão empenhados na construção da nova escola brasileira – a escola inclusiva, aberta as diferenças. Para ela eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências.

Durante as primeiras observações ficou evidenciada a preocupação da professora quanto à compreensão da Gabriela diante das falas, das explicações, das atividades e de toda a gama de situações que se pautam na linguagem. O que se percebeu nas primeiras semanas foi o uso de qualquer recurso para atender a necessidade da criança. Conclui-se, então, que a orientação da filosofia bilingüe, para a não utilização concomitante da língua de sinais a outros recursos comunicativos, como nos apregoa Goldefeld (1997), não foi possível neste primeiro momento. Neste primeiro momento a comunicação e não as línguas em si foi priorizada.

Com o passar dos dias a professora passou a se dirigir à Gabriela usando apenas a LIBRAS, ou, quando as frases eram curtas, ela falava e sinalizava ao mesmo tempo e voltava a reforçar usando só sinal, procurando entrar em conformidade com a proposta bilingüe. Muitas vezes, cobrava da Gabriela o seu entendimento e esta respondia sinalizando.

A turma recebeu bem a Gabriela. O fato dela ser surda e usar uma outra linguagem foi colocado em discussão durante as rodas-da-conversa. Com o tempo as crianças foram assimilando os sinais. Durante as primeiras semanas foi desenvolvido um trabalho de socialização com a classe e com as demais turmas através de conversas, jogos e brincadeiras. Num primeiro momento a Gabriela se recusou a participar das brincadeiras dentro e fora da sala, das rodas-da-conversa, se mantinha sempre afastada. Não aceitava a aproximação das outras crianças e não ‘desgrudava’ dos seus pertences

pessoais. Às vezes chorava para entrar na escola, sempre acompanhada da mãe até a porta da sala.

A postura da professora diante do quadro foi determinante para uma mudança de atitude da criança. Sua forma de incentivá-la a participar das atividades, de incentivar as demais crianças a se aproximarem, a serem solidárias, a chamá-la para as brincadeiras, fez com que, algum tempo depois, a Gabriela viesse a participar das brincadeiras dentro e fora da sala de aula. Sentindo-se cada vez mais aceita, passou a entrar na escola acompanhada por algumas crianças, a participar das rodas-da-conversa e das demais atividades.

A relação entre a professora e as crianças, a relação afetiva que se cria entre elas é a base que sustenta as aprendizagens feitas pelas crianças. Nesse sentido, Bassedas (1999) afirma ser necessário aproveitar todas as situações de interação que habitualmente se estabelecem entre criança e adulto para motivá-la a atuar, a assumir novos caminhos, a relacionar-se, a colocar as dúvidas e a buscar soluções.



Foto 1- relaxamento em pares
Foto 2- relaxamento coletivo



Outro ponto que facilitou a comunicação e a compreensão da Gabriela foi a forma como está estruturado o trabalho pedagógico dentro as sala de aula, com uma certa regularidade na organização do tempo, da jornada e do espaço, que acontece com

ênfase no visual e no concreto. As atividades sucedem normalmente na mesma ordem, fazendo com que as crianças tenham ponto de referências estáveis que se repetem a cada dia. A jornada diária é disposta juntamente com as crianças através dos quadros de rotina, que são fotografias dos diferentes momentos do dia: entrada, roda da conversa, calendário, quantificação das crianças, sorteio dos ajudantes do dia, atividades (coletiva, em grupo, diversificadas), história, merenda, repouso, higiene bucal, recreação, parque, entre outros.

Sobre isto Bassedas (1999) nos pontua que a organização do tempo e da jornada, faz com que as crianças comecem a orientar-se com relação a determinadas situações que se repetem a cada dia, aprendendo a antecipar e a prever o que virá depois e cada vez se sentirão mais tranquilos e seguros na escola.

A organização do espaço da sala de aula também contribuiu com o desenvolvimento da Gabriela. Tanto o mobiliário quanto os materiais (lugares de exposição de trabalhos, cabides, armários, pias, brinquedos, materiais pedagógicos e objetos em geral) estavam acessíveis às crianças, possibilitando sua atividade autônoma. A organização da sala em cantos com atividades diversificadas oferecia à criança uma grande variedade de situações onde ela pudesse explorar, manipular, experimentar, atuar sozinha e por iniciativa própria, porém, com a ação compartilhada em grupo, permitindo à professora uma maior disponibilidade para atuar com outras crianças.



Foto 1, 2 e 3 – atividades diversificadas

Para Zabalza (1998), a organização do espaço com atividades diversificadas como as propostas pela professora Regina favorecem o desenvolvimento autônomo da criança, permitindo aos professores/as uma maior liberdade de ação para trabalharem com grupos pequenos, atendendo demandas individuais ou oferecendo ajuda, permitindo também que o professor/a dedique o seu tempo a observar a atividade e o comportamento dos alunos/as nas diferentes áreas. O autor afirma, ainda, que o respeito à diversidade pressupõe aceitar as diferenças individuais e, portanto, a criação na sala de aula de espaços diferentes que possam dar resposta à variedade de necessidades que as crianças sentem.

“(...) E um dos compromissos fundamentais, talvez o mais importante, no nível de ensino infantil é criar um ambiente adequado: não se trata de ensinar nada no sentido convencional e sim criar ambientes ricos e estimulantes que permitam e estimulem o desenvolvimento global das crianças. Seja qual for o meio no qual nos encontremos, a nossa tarefa básica será a de experiências possíveis na mesma, enriquecer os seus componentes quanto à variedade de estímulos, diversidade de situações, integração de níveis de desenvolvimento (o cognitivo, o fantástico, o motriz, o social, etc.), e complementação de linguagens e modos de relação”. (Zabalza, 1998, pg. 267).

O espaço da sala de aula organizado pela professora Regina não teve um modelo único, assim como não teve uma organização totalmente estabelecida desde o início até o final do ano letivo. Sua organização e reorganização foi sendo requerida de acordo com o desenvolvimento do jogo educativo quotidiano.

Nas diversas áreas da sala, bem como em toda a escola, a decoração refletiu no decorrer do ano, além das datas comemorativas, a pluralidade através dos materiais e figuras que mostravam a diversidade pessoal, étnica, social e cultural, incluindo elementos do ambiente natural e social das crianças. Sem dúvida, isso ajudou a trabalhar

os conceitos com a Gabriela e as crianças na integração da diversidade das pessoas nas culturas e, portanto, a serem mais tolerantes com aquilo que parece ser diferente.

Durante as atividades realizadas em classe, a professora observava e acompanhava o trabalho dos grupos como mediadora, intervindo apenas para desafiar o pensamento das crianças e para incentivá-las, mostrando-lhes que eram capazes. Percebeu-se, entre uma parada e outra para controlar a hiperatividade da aluna L..., que a professora partia da certeza de que as crianças sempre sabiam alguma coisa, nutrindo uma elevada expectativa em relação à capacidade de seus alunos. *“O papel do adulto é o de atuar como guia durante o processo: não dá soluções, mas atua como intermediário entre os conhecimentos da criança, os fatos da realidade e as interpretações da cultura. É, portanto, um adulto capaz de ler os comportamentos e também as conversações e as opiniões das crianças e, a partir delas abrir novos itinerários exploratórios, novas atividades de aprendizagem”*. Garuti, (1998).

A heterogeneidade do grupo jamais foi desculpa para o uso de termos pejorativos ou estereotipados, ou ainda, de protecionismo. Todos eram tratados com igual valor, sempre com doses de valorização positiva, de confiança nas próprias possibilidades.

O respeito às diferenças, a valorização da diversidade advinda das diferenças na sala de aula são alguns dos principais valores apontados pelo ensino inclusivo.

De acordo com Palacios (1991) as experiências que as crianças vivenciam no decorrer dos anos, em todos os contextos, fazem com que elas interiorizem uma imagem e um conhecimento de si mesmas, ao mesmo tempo adquiram uma valorização do próprio conceito que é transmitido por pessoas significativas em sua relação diária. Isso representa a auto-estima.

Perrenoud (1993) nos diz que ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo é ter professores que reconheçam, valorizem e saibam tirar proveito disso para a sua prática educativa. Esta postura é um grande passo na implementação da escola inclusiva.

O professor, da mesma forma, não procurará eliminar as diferenças em favor de uma suposta igualdade do alunado, que é tão almejada pelos que apregoam a (falsa) homogeneidade das salas de aula. Antes, estará atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementado-as. (Mantoan, 2002, pg. 23).

6.2 Vamos 'cantar' uma história

“Em sala, ele é o rei. Há quem diga rei sem castelo ou senhor feudal sem terras, tantas são as dificuldades que enfrenta. O professor também é maestro. Agora vai reger sem partituras uma orquestra aparentemente desafinada. Essa orquestra toca bem, mas nem sempre a sensibilidade do maestro, quer dizer, do professor, foi trabalhada para captar essa harmonia arrojada. Mas sua responsabilidade é fundamental na inclusão. Ou ele percebe a mensagem da música e permite que seja executada com vigor pela percussão, metais, cordas e demais instrumentos ou essa nova harmonia não se sustentará”. (Werneck, 2000, pg. 62).

Quando observamos uma turma de sala de aula, vemos em primeiro lugar, um ambiente "artificial", diferente do ambiente "natural" existente fora da escola, organizado segundo critérios espaciais, temporais, intelectuais e sociais. Em segundo lugar, vemos um grupo de alunos que parecem apresentar características comuns. Mas será mesmo que estes alunos são todos iguais? É difícil responder, pois, embora tenhamos semelhanças com outras pessoas em muitos aspectos, também temos

particularidades. E é justamente esse conjunto de características individuais que nos fazem únicos e singulares. Dessa forma podemos concluir que nossa sociedade está constituída por indivíduos diferentes entre si. *“É importante estar consciente dessas diferenças entre as pessoas para organizar uma prática educativa em que isso seja considerado e, assim, tornar mais aberta a experiência dos meninos e das meninas em relação ao mundo que os envolve”*. (Bassedas, 1999, pg. 140).

Os alunos de uma sala de aula, membros de uma sociedade, guardam semelhanças entre si quando olhados como grupo, mas quando "olhados de perto" apresentam particularidades, diferenças individuais. Isso é dizer que todos nós passamos pelas mesmas etapas de desenvolvimento, mas em ritmo, preferências e necessidades diferentes. As diferenças existentes em cada um de nós são resultado das situações vividas em nosso cotidiano, das relações sociais e das características biológicas (genéticas, hereditárias e adquiridas após o nascimento). Os especialistas favoráveis à inclusão partem da idéia de que uma educação de qualidade teria como consequência a presença de todos os tipos de criança dentro de uma escola regular. (Werneck, 2000).

Os princípios da inclusão estão baseados na aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, na valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, no direito de pertencer e não ficar de fora, no igual valor das minorias em comparação com a maioria.

Contudo, como nos aponta Sasaki (1998), ainda temos um sistema educacional precário, com tendência a excluir aqueles que não estão adequados às expectativas da escola, ainda temos um sistema que classifica, rotula e nega as diferenças. Apesar de um sistema precário de ensino, o profissional consciente de que este processo exige interesse e dedicação, o professor que está convicto de sua

responsabilidade em assegurar que todos os seus alunos sejam membros integrantes e valorizados em sala de aula, pode romper com esse modelo de educação.

O papel do educador é fundamental para assegurar o processo de inclusão num grupo heterogêneo. É ele o facilitador que abre caminhos centrados no processo de aprendizagem do aluno. O professor não só desenvolverá habilidades e possibilitará os conhecimentos, como também terá o sentimento de ser, de interagir e de partilhar experiências, procurando atender as necessidades da criança 'deficiente' sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais, valorizando seus acertos e trabalhando suas potencialidades para vencer as dificuldades.

Segundo Stainback & Stainback (1999), não há receitas ou fórmulas para trabalhar com turmas heterogêneas: cada professor deve ser capaz de desenvolver seu próprio estilo de ensino como cientista, artista e líder que é na sua sala de aula, além de ampliar seu repertório de táticas de ensino para criar uma verdadeira comunidade de aprendizes nas escolas.

Este relato, *Vamos 'cantar' uma história*, pretende nos dar uma mostra das estratégias desenvolvidas pela professora Regina, ou seja, as mudanças ocorridas em suas práticas metodológicas, que buscaram atender, da melhor maneira possível, a necessidade educacional da Gabriela e por conseguinte enriqueceu e facilitou a aprendizagem de todos os demais.

De acordo com o descrito na teoria, parte-se do pressuposto que os bons mediadores de classe são, geralmente, frutos de uma excelente formação profissional. Porém há aqueles poucos professores, que tiveram muito pouca capacitação formal e nos parecem ser mediadores naturais, parecem saber o que fazer na maioria das situações problemáticas. Este me parece ser o caso da professora Regina, que sempre buscou, incansavelmente, alcançar seus alunos.

Segundo Sasaki (1996), a educação inclusiva depende não só da capacidade do sistema escolar (diretor, professores, pais e outros) em buscar soluções para o desafio da presença de tão diferentes alunos nas classes, como também do desejo de fazer de tudo para que nenhum aluno seja novamente excluído com base em alguma necessidade educacional.

Geralmente o cotidiano das escolas infantis é permeado por músicas e histórias infantis. Partiu daí a preocupação da professora Regina quanto à participação e entendimento da Gabriela nos momentos de musicalidade. Embora a Gabriela jamais viesse a participar e se interessar, no decorrer do ano, pela música, a professora usou de vários recursos para que a criança pudesse compreender o que se passava naqueles momentos. Além de usar a sinalização nas músicas, foram usadas fichas onde eram reproduzidas, de forma pictórica, as passagens da música, ou seja, as cenas eram mostradas às crianças e contadas como uma história, numa tentativa de inserir a Gabriela no contexto e buscar sua compreensão dos fatos.

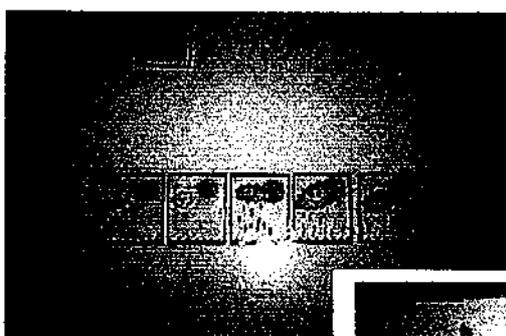


Foto 1 e 2 – fichas ilustrativas usadas para explicar o ciclo da água.
Foto 3 – apresentação de músicas usando sinais.



Smith e Ryndak (1999) advertem para o fato de que, muitas vezes, as opções para melhorar as habilidades de comunicação desenvolvidas pelo professor não têm uma base de pesquisa suficiente para apoiar o seu uso. E que, embora uma

colocação inclusiva bem sucedida exija níveis adequados de apoio, um professor, muitas vezes, pode ser o único responsável pela avaliação das necessidades e das habilidades do aluno, pela identificação de uma opção de comunicação adequada, pela garantia da instrução da sua aplicação, pela avaliação do seu uso no ambiente de educação geral.

A efetivação de um processo escolar de qualidade, muitas vezes, requer novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino aprendizagem. Nesse sentido a professora Regina contou com a parceria da professora Paula, durante todo o ano, na realização dos projetos e nas atividades extra-classe: brincadeiras de faz-de-conta (jogos simbólicos), dramatizações, jogos, produção artística coletiva, relaxamento coletivo e com pares, passeios pelo bairro e em diferentes pontos da cidade, ou mesmo para se contar histórias, uma vez que era necessário usar de sinalização, dramatização ou fantoches.

Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999), com a finalidade de ajudar a avançar nas capacidades individuais que cada um tem, independente da sua situação inicial, o trabalho conjunto com outros profissionais pode ajudar a dispor das condições para ajustar a resposta educativa às necessidades detectadas, uma vez que compartilham significados, situações de comunicação real e fazem experiências enriquecedoras para todos, ajudando as crianças a desenvolverem capacidades que talvez não teriam ocasião de desenvolver em nenhum outro contexto.

O recurso das fichas ilustrativas foi usado em vários outros momentos, como na dramatização de uma música que seria apresentada aos pais, por ambas as classes, em virtude da festa do folclore. Primeiro desenhou-se as cenas da música, num segundo momento contou-se a história usando as fichas e a sinalização, depois com o apoio das fichas mostrou-se que personagem cada criança representaria e somente

depois passou-se para os ensaios. A participação da Gabriela nesta atividade foi efetiva, sempre demonstrando seu entendimento a respeito do que estava acontecendo.

Um outro momento que merece ser pontuado, quanto aos procedimentos metodológicos, foi a realização da “Semana da Água” com o intuito de conscientizar os alunos/as e a comunidade sobre a importância da água para a vida no planeta e a necessidade de racionalização desta. Entre as atividades realizadas, as salas das professoras Regina e Paula se uniram para ouvir algumas histórias que mostravam o ciclo da água na natureza e sua importância. Para uma melhor compreensão por parte das crianças dos fenômenos da natureza foram usadas as fichas ilustrativas e o teatro de fantoches.

Outra estratégia pedagógica, com o intuito de tornar mais clara e objetiva a compreensão das crianças, foram os passeios externos: visitaram uma nascente e uma horta existente no bairro, onde, além de observar a variedade de hortaliças, puderam explorar o local com o apoio dos trabalhadores (sementes, plantio, adubo, importância da água, entre e outros) e comprar verduras que foram consumidas na própria merenda. Foram realizados ainda, no decorrer da semana, o plantio de árvores, demonstração de fotos através de transparências, confecção de painéis e maquetes coletivamente, experiência com sementes, dramatização de músicas sobre o tema e exposição aberta à comunidade dos trabalhos realizados pelas crianças. O registro dos temas trabalhados foi feito pelas crianças através de modelagem, desenhos, painéis, experiências, confecção de livrinhos, entre outros, o que possibilitou a avaliação da compreensão e aprendizagem das crianças.

Para Frabboni (1998), uma pedagogia baseada nas classes heterogêneas e na conseqüente multiplicidade e polivalência das uniões e das formas de socialização das crianças permitirá otimizar a escola infantil sempre que o seu ambiente deixar de ser restritivo a sala de aula, permitindo as crianças viverem situações sociais,

interpessoais e de jogo que sejam plurais, diferentes, ricas em dinâmicas de grupo pequeno, médio e grande.



Foto 1 - passeio no bosque
Foto 2 - uso de fantoches para explicar o ciclo da água
Foto 3 - visita à horta



Petersen (1999), pontua que as atividades de aprendizagem comunitária proporcionam oportunidades para os alunos serem construtores ativos, e não recipientes passivos, do processo de aprendizagem. Sob a orientação dos professores, os alunos identificam problemas, desenvolvem equipes de aprendizagem e direcionam a aprendizagem.

De acordo com Mantoan (2000) é temerário afirmar que os professores não estão preparados para a tarefa da inclusão ou que as outras crianças serão prejudicadas em sua aprendizagem, pois as mudanças de atitudes não acontecem por decretos de lei. Trata-se de um processo laborioso de construção individual e coletiva que vem sendo pouco a pouco engendrada pelos que pensam e fazem uma escola de qualidade e para todos.

Concordamos com os dizeres de Perrenoud (1993) no que diz respeito à necessidade dos professores no âmbito da escola inclusiva, de serem capazes de considerar novas possibilidades de ação, explorar novas formas de desenvolver sua prática pedagógica, assumir responsabilidades e riscos, buscando negociar uma divisão de trabalho flexível com outros profissionais. É no confronto e na reflexão sobre as

práticas e os saberes pedagógicos, e com base neles, que os professores criam novas práticas. (Pimenta, 1999).

Assim como estes, muitos outros momentos aconteceram na unidade, com mudanças de atitudes, com o envolvimento dos alunos na aprendizagem através de atividades significativas, relacionadas à comunidade, dentro da comunidade. Essa talvez tenha sido uma peça fundamental para responder à necessidade da Gabriela de avançar e evoluir positivamente.

Nesse sentido, como afirma, Vygostsky (1987), a linguagem não depende da natureza do meio material que utiliza; o que importa é o uso efetivo de signos, de quaisquer forma de realização, que possam assumir o papel correspondente ao da fala. A linguagem não está necessariamente ligada ao som, pois não é encontrada só nas formas vocais.

“O trabalho pedagógico consiste naquela prática laboriosa, histórica, de produção conjunta daquilo que especificamente humano: consiste na elaboração de formas especificamente humanas de representar, significar e conhecer o mundo. Essas formas, portanto, não são pré-determinadas, são culturalmente elaboradas. Observar, apreender, compreender a dinâmica dessa elaboração acaba sendo um dos trabalhos que se colocam para o professor no cotidiano da sala de aula”. (Smolka, 1989, pg.47).

6.3 Nem tudo são flores: em busca da escola inclusiva

Num país como o nosso, onde falta desde a merenda até o material didático, onde faltam consciência e acompanhamento pedagógico, onde as leis prometem e abandonam, enfrentar a inclusão parece tarefa de gigantes, quando levamos em conta que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns só é possível, na grande maioria dos casos, com a formação adequada de professores, a

sensibilização da comunidade escolar e quando se fizer necessário contar com o apoio de especialistas de outras áreas, principalmente da saúde.

Em geral, conduzir uma classe heterogênea não é tarefa fácil; a escola tem que ter convicção de que vale a pena investir nessas crianças e o professor deve ser capacitado para não discriminar, a questão exige estudo do caso, informação sobre o problema e interesse, requerendo apoio da direção da escola e da família.

Este relato, “Nem tudo são flores: *em busca da escola inclusiva*” tem por finalidade pontuar as dificuldades encontradas na escola observada, bem como mostrar a posição da direção e de toda a equipe de profissionais envolvidos no processo educativo.

Um dos argumentos em que se funda a proposta inclusiva é o comprometimento do sistema oficial com a educação de todos, o que corresponderia a uma marcante necessidade relativa tanto à concretização das funções fundamentais da escola, quanto à busca de atendimento aos direitos da criança e do adolescente (Souza e Góes, 1998). Porém, segundo as autoras, a escola para todos começa a ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, mantendo-se as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos.

Como já foi descrito neste trabalho, os bons professores reconhecem que as crianças têm estilos de aprendizagem diferentes e buscam usar uma variedade de estilos para ensinar. Porém isso não tem a ver com grandes recursos, mas com o uso criativo e flexível do que se tem disponível.

Segundo Stainback & Satinback (1999), os professores não podem conseguir a inclusão sozinhos por mais comprometidos que eles sejam. A inclusão requer mudanças sistemáticas na maneira como as escolas estão organizadas e administradas. Escolas e professores têm direito a um suporte bem preparado e

sensível, provenientes de uma variedade de fontes. Este suporte pode vir do governo, dos orientadores educacionais da própria região ou em nível local.

Dessa forma, defrontamo-nos com o problema das políticas públicas, que não possuem uma ação efetiva na prática no que diz respeito às decisões orçamentárias, à implantação de recursos humanos, aos materiais adequados à adoção de medidas educacionais compatíveis em suas diferentes modalidades, dificultando, nesse sentido, a ação da escola. Isso ficou muito claro na unidade observada.

A rede municipal de ensino de Americana não oferece nenhum suporte às escolas que recebem crianças com necessidades educacionais especiais. Não dispondo, nesse sentido, de recursos que tornam viável o processo de inclusão da criança surda ou portadora de outras deficiências, como: assessoria em relação à língua de sinais ou às estratégias adequadas para propiciar o diálogo na linguagem oral e/ou escrita; orientação educacional junto aos professores em como lidar com as possíveis deficiências em sala de aula; material concreto e visual que sirva de apoio para garantir a assimilação de conceitos; orientação com professores da educação especial, itinerantes ou salas de recursos. Também não há nenhum trabalho feito junto aos professores com relação à formação continuada com vistas ao processo inclusivo. As equipes pedagógicas incumbidas de propiciar orientação pedagógica aos professores afirmam não saberem lidar com tal adversidade.

O apoio ao alunos no município fica restrito à algumas instituições especializadas, como as APAEs, Casa do Autista, e/ou em instituições regionais, o que muitas vezes torna-se inviável pela dificuldade de transporte. Este foi o caso da professora Regina que teve que abandonar suas visitas ao CEPRE/Unicamp em virtude do seu horário de trabalho. Houve, por parte da coordenação da escola, a solicitação de um meio de transporte particular à Secretária de Educação, buscando atender a necessidade da professora, porém foi negado.

Nesse sentido, Stainback & Stainback (1999) deixa claro que a inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiências em classes do ensino regular sem apoio para professores e alunos. O objetivo do ensino inclusivo não é economizar dinheiro e sim servir adequadamente todos os alunos. Os apoios devem ser centrais e não periféricos à educação regular.

Segundo a coordenação da unidade observada, os materiais publicados pelo MEC (Ministério da Educação e do Desporto) junto à Secretaria de Educação Especial com o objetivo de expandir a oferta da educação especial, bem como dar estímulos às inovações pedagógicas, atualizar e orientar a prática dos professores, não chegam até as unidades de Educação Infantil.

A postura da coordenadora da unidade sempre se mostrou democrática, mantendo relações eficazes com todo o corpo docente e demais funcionários, facilitando a abertura junto aos pais e com a comunidade. Embora subordinada à uma administração superior, buscou promover estratégias de práticas inclusivas na escola, demonstrando pensamentos e ações cooperativas à serviço da inclusão. Foi facilitadora de mudanças na medida em que apoiou as inovações nos processos metodológicos, promovendo a superação das barreiras.

Garcia (1999) salienta que a orientação inclusiva diz respeito à escola na sua totalidade, sendo um equívoco considerar que cabe ao professor da sala de aula regular toda a responsabilidade na adoção dessa orientação. A reestruturação da escola, principalmente nos aspectos de liderança, autonomia, planificação, coordenação e valorização profissional, é fundamental. Uma escola comum, conforme relata Werneck (2000), não se torna automaticamente inclusiva pelo simples fato de admitir alguns alunos com deficiência nas classes comuns, ela se torna inclusiva depois que se reestruturou para atender à diversidade em termos de necessidades educacionais especiais, atendendo para todos os requisitos do princípio da inclusão. Quando as

escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade.

Para Mantoan (2001), a escola de qualidade parte da filosofia segundo a qual todas as crianças podem aprender, fazer parte da vida escolar e comunitária. Acredita na diversidade humana como uma oportunidade de oferecer a todos os seus membros maiores possibilidades de aprendizagem. É o lugar onde todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas e ajustadas às suas habilidades e necessidade. Na escola de todos, todo o apoio e ajuda é oferecido tanto aos alunos que dele necessitam, como a seus professores. A escola de todos é o lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas.

Numa sociedade que ainda engatinha pra garantir os mínimos direitos a deficientes, é natural que se tenha dificuldades, o que não podemos é transformar essas dificuldades em barreiras intransponíveis, deixando de lado, devido a desinformações e preconceitos, crianças em potencial. É preciso ter consciência que a inserção do deficiente no ambiente social, contribuirá para que ele consiga ter uma vida pessoal satisfatória. Quanto maior sua integração social tanto maiores serão suas oportunidades de crescimento, aceitação, autonomia e inclusão na sociedade.

“Em geral, os locais segregados são prejudiciais porque alienam os alunos. Os alunos com deficiência recebem, afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes (...)” (Stainback e Stainback, 1999. pg. 25).

5.4 Eu e o outro no espaço escolar: *é preciso que se aposte em mim*

Por todos os caminhos que se possa trilhar na educação é indiscutível a importância exercida pela Educação Infantil no desenvolvimento global do ser humano, tenha ele ou não deficiência. As principais teorias do desenvolvimento e da aprendizagem enfatizam a infância como o período em que o indivíduo se organiza no mundo.

O principal objetivo da Educação Infantil é favorecer o desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social de todas as crianças, ouvintes ou surdas. De acordo com o RCN/I (1998), é competência do professor a tarefa de individualização das situações e aprendizagem oferecidas às crianças, considerando as suas capacidades efetivas. Nessa perspectiva, não se deve estigmatizar as crianças pelo que diferem mas, levar em consideração as suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural.

Dessa forma, o desafio do professor/a de Educação Infantil com a criança surda está em criar situações de comunicação que favoreçam sua expressão e sua interação contínua com as pessoas, utilizando-se de sistemas de comunicação alternativos, como a Língua Brasileira de Sinais, a mímica, o desenho, dramatizações, expressão corporal, entre outros.

Nos dizeres de Góes (1996), não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem.

Cabe aqui dizer que a Gabriela teve seu desenvolvimento cognitivo, emocional-afetivo e social, plenamente satisfatório, estando compatível com o esperado das demais crianças de sua idade. Isso pode ser confirmado nos anexos, onde se encontra algumas atividades desenvolvidas, por ela, no decorrer do ano e na ficha de

observação do aluno (FOA), relatada pela professora, que também encontra-se em anexo na íntegra:

(...) aos poucos ela foi se interagindo com as demais crianças e a aceitação da classe, em relação a “Bi” foi surpreendente, todos querem ajudar, aprender os sinais para poderem se comunicar com ela e vice-versa(...)

(...) Em relação a sua coordenação motora fina o desenvolvimento é normal, ou seja, consegue amassar, rasgar, recortar, colar, perfurar, etc... consegue identificar seu nome e está tentando escrever também. Conhece todas as cores. Os grandes músculos estão sendo trabalhados através das brincadeiras, onde corre, salta, pula, sobe, desce sem dificuldades, pelo contrário, é muito esperta(...)

(...) A Gabriela, no segundo semestre, obteve grande sucesso, em relação ao aspecto afetivo, ou seja, além de ampliar seus laços de amizade com as crianças, já aceitou ser abraçada, beijada tanto pelas crianças como pela professora(...)

(...) Fiquei muito contente com o desenvolvimento da “Bi”, pois, nos últimos meses, ela esteve mais participativa em relação às algumas brincadeiras. Ampliou seu relacionamento com todos, inclusive com os demais funcionários(...)

(...) Participou de atividades, onde no primeiro semestre nem pensava em participar como: relaxamento em pares (crianças X crianças), apresentações, brincadeiras em grupo(cantinhos, bola atrás, esconde-esconde, etc...) (...)

(...) Na parte pedagógica também conseguiu desenvolver-se na medida do seu amadurecimento, conseguiu copiar algumas letras da lousa, conseguiu fazer a relação entre número e quantidade correspondente(...)

O fato da Gabriela possuir uma linguagem (LIBRAS) ligado ao empenho da professora Regina em assimilar, juntamente com as demais crianças, tais códigos, facilitou em muito sua interação e aprendizagem.

Pois, como nos diz Brito(1993), os surdos são pessoas e, como tais, dotados de linguagem. Precisam apenas de uma modalidade de língua que possam perceber e articular facilmente para ativar seu potencial lingüístico e, conseqüentemente, os outros potenciais.

Uma vez que, segundo a teoria sócio-interacionista, baseada em Vygotsky, a linguagem é tida como determinante para a construção do conhecimento. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio da linguagem que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas.

Segundo Baquero (1988), a idéia central para a compreensão das concepções vygostykiana sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a idéia de mediação, ou seja, o homem constrói seu conhecimento através da interação mediada por várias relações. A mediação é feita por outros sujeito. O *outro social* , pode apresentar-se por meio de objetos, da organização dos ambientes, do mundo cultural que rodeia os indivíduos. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vai internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência.



Fotos 1-festa junina
Fotos 2 e 3 - parque

Assim, a escola pode ser o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem, cabendo ao professor interferir neste processo, diferentemente de situações informais nas quais a criança percebe por imersão em um ambiente cultural.

De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999) o problema não é intervir na atuação da criança; a questão é como intervir para favorecer seu processo de construção. Para o sócio-interacionismo, o desenvolvimento se produz não apenas por meio da soma de experiências, mas, sobretudo, nas vivências das diferenças. O aluno aprende imitando, concordando, fazendo oposição, estabelecendo analogias, internalizando símbolos e significados, tudo isso num ambiente social e historicamente localizado.

Nesse sentido, podemos concluir, que a postura e a forma de intervir da professora Regina, em sala de aula, na aprendizagem das crianças, criando-lhes espaços diferenciados de interlocução, parece ter sido fundamental para o desenvolvimento da Gabriela e dos demais. O ambiente de sala de aula oportunizado por ela, com atividades diversificadas e em grupos, provocaram as interações, estabelecendo um palco de negociações, onde os alunos puderam vivenciar os conflitos e discordâncias, buscando acordos sempre mediados por outros parceiros.



Foto 1 - experiência com sementes
Foto 2 - plantando árvores
Foto 3 - higiene bucal



Segundo Verba e Isambert (1998), as pesquisas mostram que as interações entre ‘pares’ traduzem informações diversas e constituem experiências novas por causa da relativa simetria de competências e de possibilidades de identificação com o parceiro. As diferenças de competências, no interior do grupo, pode demonstrar-se útil para fazer com que todas as crianças progridam.

É fundamental destacarmos que, não menos importante que o processo interativo em sala de aula, está o campo interativo criado no espaço escolar como um todo. A interação com outras classes durante as recreações livres, alimentação, jogos e brincadeiras direcionadas proporcionaram benefícios indiscutíveis no desenvolvimento e no crescimento da Gabriela. Uma vez que, através do jogo, ela explora o meio, as pessoas e os objetos que a rodeiam; aprende a coordenar as suas ações com as outras pessoas.



Foto 1 e 2 - brincadeiras entre turmas;
Foto 3 - merenda

Segundo Vygotsky, citado por Baquero (1998), o jogo cria uma zona de desenvolvimento próximo na criança, de maneira que, durante o período em que joga, está sempre além da sua idade real. O jogo contém em si mesmo uma série de condutas que representam diversas tendências evolutivas e, por isso, é uma fonte muito importante de desenvolvimento.

O autor sintetiza em três pontos fundamentais o que há de comum entre a atividade de jogo e as situações escolares de aprendizagem: a presença de uma situação ou cenário imaginários; a presença de regras de comportamento e a definição social da situação. Porém, o autor esclarece que Vygotsky destingue no jogo na sua amplitude:

"Ainda que se possa comparar a relação brincadeira-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, a brincadeira proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência." (Vygotsky in Baquero, 1998, pg. 103).

Não é o caráter espontâneo do jogo que torna possível o desenvolvimento da criança, mas sim o duplo jogo que existe entre exercitar no plano imaginativo, a capacidade de planejar, imaginar situações, representar papéis e situações quotidianas; e o caráter social das situações lúdicas, os seus conteúdos, e a regra inerente à situação que o torna possível.

As interações requeridas no jogo possibilitam a internalização do real e promovem o desenvolvimento cognitivo (Baquero, 1998). Dessa forma, numa situação imaginária, a criança dirige seu comportamento não só pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado desta situação. Para adquirir esse controle, a criança aprende a simbolizar e depois usar signos convertendo essas funções mais simples em funções culturais mediada por signos.

Em se tratando do aluno/a surdo, o que parece certo é que não há uma regra ou receita que garanta o bom resultado. Cada criança tem sua história e, sem dúvida, o professor/a e a escola terão papel decisivo no seu desempenho. Um estudo prévio das condições, limitações e das relações sociais do aluno/a, é fator primordial para o aprendizado de qualquer criança, independente de que ela seja surda ou não. A

idéia não é ‘normalizar’ a criança com necessidades educativas especiais, mas dar a ela a possibilidade do convívio e aprendizado.



Foto 1, 2 e 3 - exposição de trabalhos

Quando motivados e valorizados as crianças envolvem-se nas discussões, sentem-se estimuladas e querem participar, pois internamente estão mobilizadas por estratégias sedutoras que o professor/a deve usar para atender os alunos/as em suas necessidades. Não estamos falando de grandes aparatos ou instrumentos sofisticados, estamos falando de criatividade, como a da professora Regina, que, com pouco recurso e materiais disponíveis em sua realidade fez inovações em sua prática pedagógica, envolveu e transformou seus alunos criando campos interativos.

Quando pressupomos, irrealisticamente, uma homogeneidade absoluta em sala de aula, favorecendo somente os alunos ditos "prontos" a se adaptarem ao sistema escolar, estamos negando a afirmativa de que "todos podem aprender", estamos deixando de garantir a igualdade de condições. Atualmente, os preconceitos ainda existem, mas não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca, é transmitir, implícita ou explicitamente, que as diferenças devem ser ocultadas e tratadas à parte.

Vygotsky defendia uma escola que se abstinhasse de isolar essas crianças com necessidades educativas especiais e, em vez disso, integrasse-as tanto quanto possível na sociedade. As crianças deveriam receber a oportunidade de viver junto com pessoas tidas como normais. Pois, a heterogeneidade possibilita a troca e conseqüentemente se amplia as capacidades individuais. Quando possibilitada a interação todos saem fortalecidos pelo aprendizado emocional, intelectual e social.

Dessa forma a escola deve resgatar o seu papel de ensinar, considerando o potencial de aprendizagem das crianças e não ficar presa a impropriedade dos rótulos. Os profissionais que pensam a Educação Infantil precisam considerar as interações com a diversidade permitindo que as crianças sejam, numa dimensão multifuncional, cuidadas, socializadas e educadas junto aos amigos da mesma idade, tendo as diferenças como elemento natural e enriquecedor dos agrupamentos humanos, buscando, nesse sentido, uma sociedade mas justa e igualitária.

CONCLUSÃO

Tecendo a manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
Se erguendo tenda, onde entrem todos,
Se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
Que, tecido, se eleva por si: luz balão*

(João Cabral de Melo Neto).

Criar turmas que honrem e respeitem todas as crianças e todas as suas diferenças é um desafio contínuo e que demanda tempo. O caminho para uma prática inclusiva não é fácil, não acontece através de manuais explicativos, de fórmulas prontas e acabadas; pelo contrário exige sacrifícios, comprometimento, mudanças, crença no ser humano... não é sonho que se sonha só... é feita de muitas vozes... muitos olhares...

A escola inclusiva parte da filosofia segundo a qual todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar comunitária. A diversidade é valorizada e todos recebem oportunidade educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas necessidades e habilidades.

Para além de educar todos em salas regulares, a escola inclusiva é o lugar onde todos são aceites, onde todos se ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades sejam satisfeitas.

Tecer o amanhã demanda vontade e empenho; a momentos de acerto, de erros, momentos em que é preciso redirecionar as ações em que se acreditava poder dar certo. Como nos diz Mazzota (citado por D'Antino, 1998):

“(...) a capacidade de crescimento do ser humano, que é ilimitada quanto a qualquer tentativa de previsão, ou seja, de antecipadamente indicar com precisão as possibilidades de cada um (...)” (pg.103).

Longe de buscar a homogeneidade de suas crianças, a equipe de educadores da escola investigada, baseou seu trabalho em relações que respeitam a diversidade e a pluralidade de pensamentos, dirigiram seus esforços para encorajar a cultura inclusiva a crescer. Buscaram uma prática pedagógica onde crianças e professores foram agentes de mudança, capazes de enfrentar os estereótipos, o comportamento opressivo e discriminatório.

“(...) As salas de aula cooperativa comprovam a verdade do ditado “Nenhum de nós é tão esperto quanto todos nós”. (Sapon-Shevin, 1999, pg. 300)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BAQUERO, R.**, 2001. *“Vygotsky e a aprendizagem escolar”*. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I.**, 1999. *“Aprender e Ensinar na educação Infantil”*. Porto Alegre/RS. Artmed.
- BEREOHFF, A. M. P.**, 1991. *“Autismo, uma visão multidisciplinar”*. São Paulo: GEPADI.
- BRASIL.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria da educação Especial. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com necessidades Educacionais Especiais*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL.** (1996). Lei n° 9.394. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área da deficiência mental / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial*. – Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- _____. *Plano Decenal de Educação para Todos*. MEC - Brasília, 1993
- _____. Secretaria da Educação Especial – Deficiência Mental/ organizado por Eunice Natália Soares Carvalho. – Brasília: SEESP, 1997. Série Atualidades Pedagógicas.

- _____. Secretaria de Educação Especial – MEC, *Manuais de Subsídios à Integração do Aluno com Deficiência na Rede de Ensino*: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*: livro 1/MEC/SEESP. – Brasília, 1994.
- _____. *Tendências e desafios da educação especial*. Org. Eunice M. L. S. de Alencar. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BUENO, J. G. S.**, 1993. *“Educação Brasileira: Integração/Segregação do aluno deficiente”*. Ed. Educ. , São Paulo.
- Campinas.
- CANZIANI, M. L.**, 1998. O atendimento no município, à pessoa portadora de deficiência. In: *Temas sobre o Desenvolvimento*.
- CICCONE, M.** 1990. “Comunicação Total: Introdução, Estratégia, a Pessoa Surda. R. janeiro: Cultura Médica.
- COOL, César; PALACIOS, Jesús e MARCHESI, Alvaro**, 1995, *“O Desenvolvimento Psicológico e Educação II – Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar”*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas.
- CORDE**, 1994, *Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília.
- COUTO, A. F.**, 1985. Conceito de deficiência auditiva. In: Couto, A. F.; Costa, A. M. *et al - Como compreender o deficiente auditivo*. R. Janeiro: Rotary Clube do Rio de Janeiro.
- D’ANTINO, M. E. F.**, 1998. *“A Máscara e o rosto da instituição especializada – marcas que o passado abriga e o presente esconde”*. São Paulo: Memnon.
- ENUNO, S. R. F.**, 1985. *A formação universitária em educação especial - deficiência mental – no Estado de São Paulo: suas características administrativas curriculares e teóricas*. São Carlos/SP. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de São Carlos.

- FERNANDES, E.**, 1993. Palestra apresentada no II Congresso Latino-Americano de Bilingüismo para Surdos. Rio de Janeiro.
- FERREIRA BRITO, L.**,1993. “Integração Social & Educação de Surdos”. Rio de Janeiro. Babel.
- FERREIRA, J. R.** , “*A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*”. Piracicaba/SP: UNIMEP.
- FERREIRA, J. R.**, 1998. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. Cadernos Cedex, n ° 46, Campinas: Unicamp.
- FONSECA, V.**, 1995. “*Educação Especial*”. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas.
- FONSECA, V.**,1995. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FOREST, M.**, 2002. “*What is inclusion?*”. Trad. Fernandes, E. M., disponível em: <http://inclusion.com>.
- FOREST, M.; PEARPOINT, J.**, 1997. Inclusão: um panorama maior. In: Mantoan, M. T. E. (org). *A Integração de pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon.
- FRABBONI, F.**, 1998. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: Zabalza, M. A., *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- GARCIA, J. N.**, *Manual de dificuldades de aprendizagem, linguagem, leitura, escrita e Matemática*. Porto Alegre, Ediotra Artmed. 1999.
- GARUTI, N.**, 1998. “As escolas Municipais de Módena II: As Práticas Educativas”. In: ZABALZA, Miguel, 1998. Porto Alegre/RS. Artmed.
- GÓES, M. C. R.**, 1996. “Linguagem, Surdez e Educação”. Campinas – SP. Autores Associados.
- GOLDFELD, M.**, 1997. “*A Criança Surda – Linguagem e cognição numa abordagem sócio-interacionista*”. São Paulo: Plexus.
- JANUZZI, G. M.**, 1992. “*Políticas sociais públicas de educação especial*”. Temas sobre o desenvolvimento, n. 9, p. 8-10.

- JANUZZI, G. M.**, 1992. *"A luta pela educação do deficiente mental no Brasil"*. Ed. Associados.
- KISHIMOTO, T. M.**, 1990. A Pré-escola na República. *Revista Pro-Posições*, n ° 3. São Paulo: Cortez.
- KRAMER, S.**, 1987. *"A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce"*. R. janeiro: Dois Pontos.
- KUHLMANN, Jr.**, 1998. *"Infância e Educação Infantil: Abordagens Históricas"*. Porto Alegre: Meditação.
- MANTOAN, M. T. E.** , 1998. "Integração/Inclusão – escola (de qualidade) para todos". *Pátio* – revista pedagógica 2, (5), 48-51.
- MANTOAN, M. T. E.**, 2000. *"Ensinado a turma toda – as diferenças na escola"*. Apostila. Faculdade de Educação/Unicamp – Campinas/SP.
- MANTOAN, T. E. e outros.**, 2001. *"Pensando e Fazendo Educação de Qualidade"*. São Paulo. Editora Moderna.
- MAZOTTA, M. J. da Silveira**, 1982. *"Fundamentos da Educação Especial"*. São Paulo. Ed. Pioneira.
- MAZOTTA, M. J. S.**, 1994. "A integração virou modismo". *Revista Vivência*, nº 14, p. 12-16.
- MAZZOTA, M. J. da S.**, 1986. *"Educação Escolar: Comum ou Especial?"*. São Paulo. Ed. Pioneira.
- MAZZOTTA, M. J. S.**, 1996. *"Educação Especial no Brasil: Histórias Políticas Públicas"*. São Paulo: Cortez.
- MIRANDA, T. G.** , 1993. *"A estruturação do pensamento conceitual em alunos de classe especial – alunos com deficiência mental ou atraso intelectual?"*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de São Carlos São Carlos/SP..

- OLIVEIRA, M.K.**, 1995. *“Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento – um processo socio-histórico”*. São Paulo. Ed. Scipione.
- PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COOL, C.**, 1991. *“O Desenvolvimento Psicológico e Educação I – Psicologia Evolutiva”*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas.
- PERRENOUD, P.**, 1993. *“Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas”*. Lisboa: Dom Quixote.
- PERROTI, E.**, 1985. A criança e a produção cultural. In: R. Zilberman (org.) *“A produção cultural para a criança”*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- PETERSON, M.**, 1999. Aprendizagem Comunitária nas Escolas Inclusivas. In: Stainback, S.; Stainback, W., *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- PIMENTA, S. G.**, 2000. A pesquisa em didática – 1996 a 1999. In: *Anais do X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. R. Janeiro: Cortez.
- PRADO, P. D.**, 1999. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre a educação e cultura infantil em creche. *Revista Pro – Posições*, vol. 10 n ° 1 (28), Campinas: Ed. Unicamp.
- Projeto Político Pedagógico – EMEI/Americana -SP.**
- Proposta Curricular Para a Educação Infantil – Americana/SP: 1997**
- QUADROS, R.M.**, 1997. *“Educação de Surdos: a aquisição da linguagem”*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C.**, 1988. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. *Cadernos de Pesquisa*, n ° 67.
- SACKS, O.**, 1999. *“Vendo Vozes”*. São Paulo. Companhia das Letras.
- SANCHEZ, C. G. M.**, 1990. *“La increíble y triste historia de la sordera”*. Caracas: Ceprosord.
- SAPON-SHEVIN, M.**, 1999. Celebrando a Diversidade, Criando a Comunidade: O currículo que honra as diferenças, baseando-se nelas. In: Stainback, S.; Stainback, W., *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- SASSAKI, R. K.**, 1997. *“Inclusão/ construindo uma sociedade para todos”*. R. Janeiro: WVA.

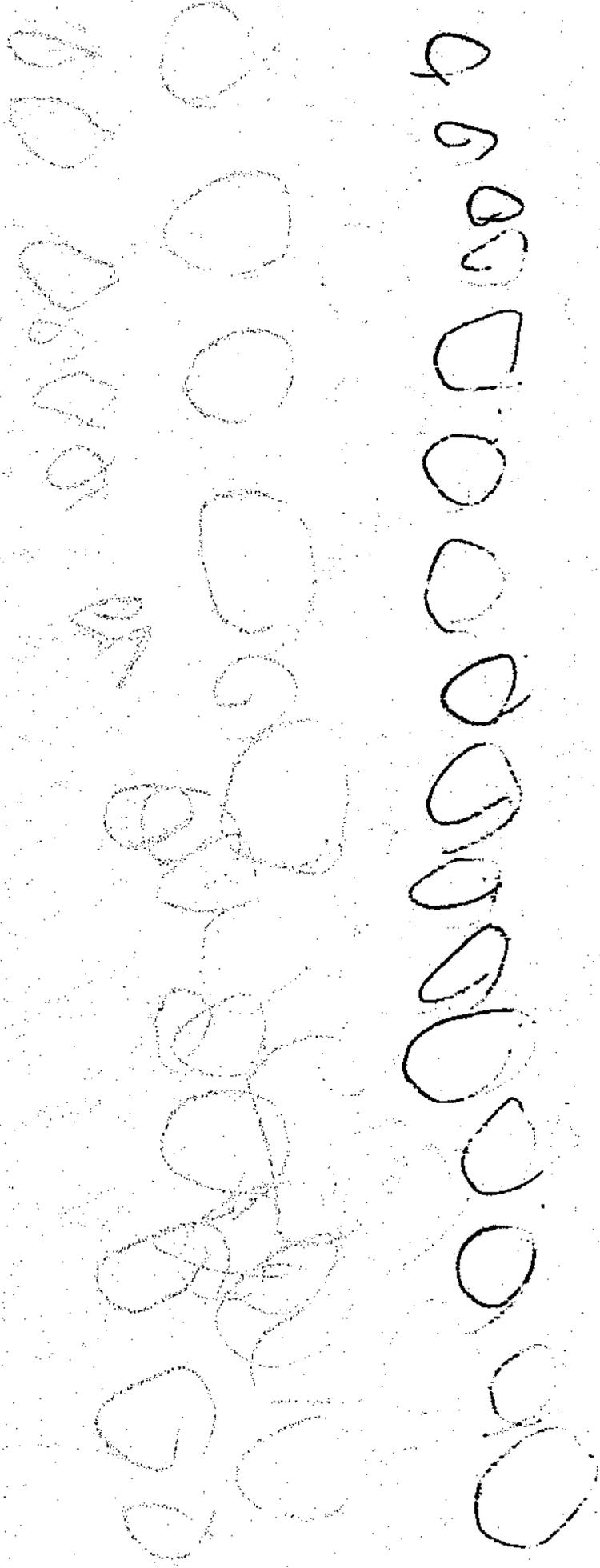
- SASSAKI, R. S.** Inclusão. "*Construindo uma sociedade para todos*". Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SASSAKI, R. K.**, 1998 (trad.) – *The Roeher Institute. Disability, Community and Society: Exploring thr links. Nosth York: Roeher, 1996 p. 68-69.*
- SHIMAZAKI, E. M.**, 1993. "*O processo de elaboração conceitual por alunos classificados como portadores de deficiência moderada*". Campinas/SP. Dissertação de mestrado – UNICAMP.
- SILVA, D. N. H.**, 2002. "*Como brincam as crianças surdas*". São Paulo: Plexus.
- SMITH, M. A.; RYNDAK, D. L.**, 1999. Estratégias Práticas para a Comunicação com Todos os Alunos. In: Stainback, S.; Stainback, W., *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- SMOLKA, A. L. B.**, 1989. "O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula". *Caderno Cedes*, nº 23. São Paulo. Cortez/CEDES, pp. 39-47
- SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R.**, 1999. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: Skliar, C. (org). *Atualidade da Educação Bilingue para Surdos – Processos e Projetos Pedagógicos*, vol. 1. Porto Alegre: Meditação.
- STAINBACK, S. e STAINBACK, W.** (org), 1999. "*Inclusão um guia para professores*". Porto Alegre. Ed. Artes Médicas.
- VERBA, M.; ISAMBERT, A.**, (1998), "*A Construção dos conhecimentos através das trocas entre crianças: estatuto do papel dos "mais velhos" no interior do grupo*". In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana, *Manual de Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- VIEIRA, L. M. F.**, 1999. A Formação profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. *Revista Pro-Posições*, vol. 10, n ° 1 (28). Campinas: Unicamp.

- VYGOTSKY, L. S.**, 1988. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: L. S. Vygotsky *et al.* *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp.
- VYGOTSKY, L. S.**, 1997. "*Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*". São Paulo: Martins Fontes.
- WERNECK, C.**, 2000. "*Ninguém vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*". Ed. WVA, Rio de Janeiro.
- ZABALZA, M. A.**, 1998. "*Qualidade em Educação Infantil*". Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS:

- **Desenhos livres**
- **Registro da atividade: “caixa-surpresa”**
- **Registro da experiência: “plantando feijões”**
- **Atividade matemática: “relação número/quantidade”**
- **Ficha de Observação do Aluno (FOA)**

MEU PRIMEIRO DESENHO.



NOME GABRIELA

DESENHO LIVRE (ABRIL)



NOME GABRIELA RAMOS

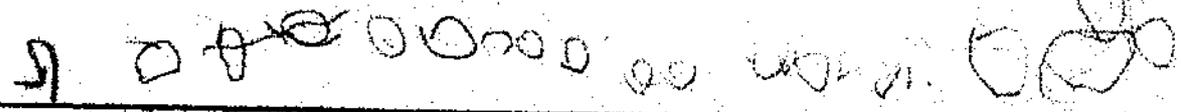
DESENHO LIVRE (MAIO)



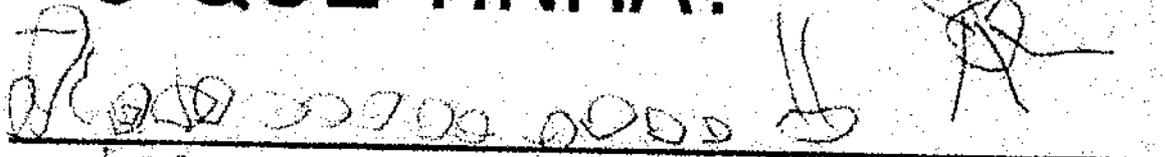
NOME GABRIELA R

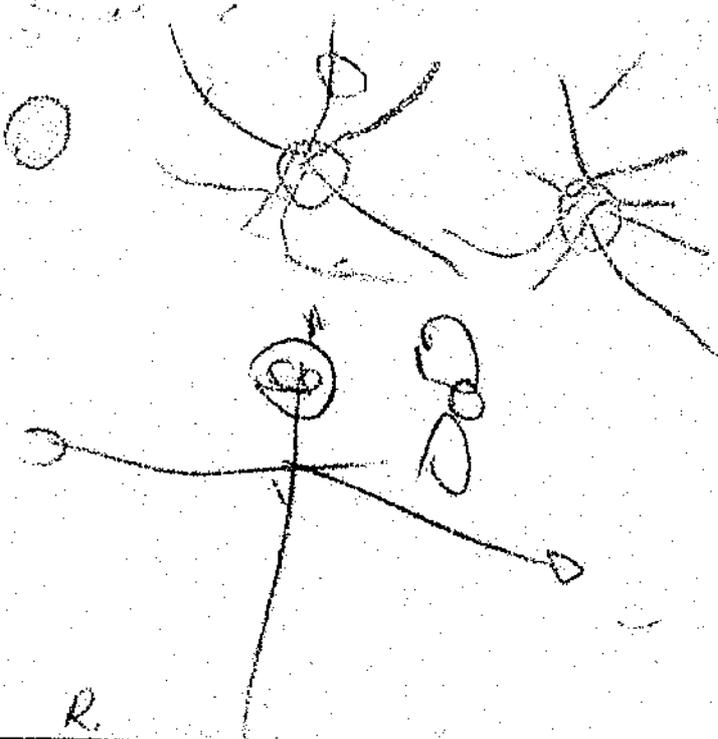
CAIXA SURPRESA

QUEM TROUXE?

1- 
JANALIM

O QUE TINHA?

2- 
ESPONJA



NOME: GABRIELA R.

CAIXA SURPRESA

QUEM TROUXE?

GABRIEL H.

O QUE TINHA?

TARTARUGA

NOME: GABRIELA P.

DATA:

CAIXA SURPRESA

QUEM TROUXE?

1- _____

O QUE TINHA?

2- _____



NOME: _____

DATA: _____

NOME: _____

DATA: _____

EXPERIÊNCIA DO FEIJÃO - 1º DIA:



NOME: _____

DATA: _____

EXPERIÊNCIA DO FEIJÃO - 2º DIA



NOME: _____

DATA: _____

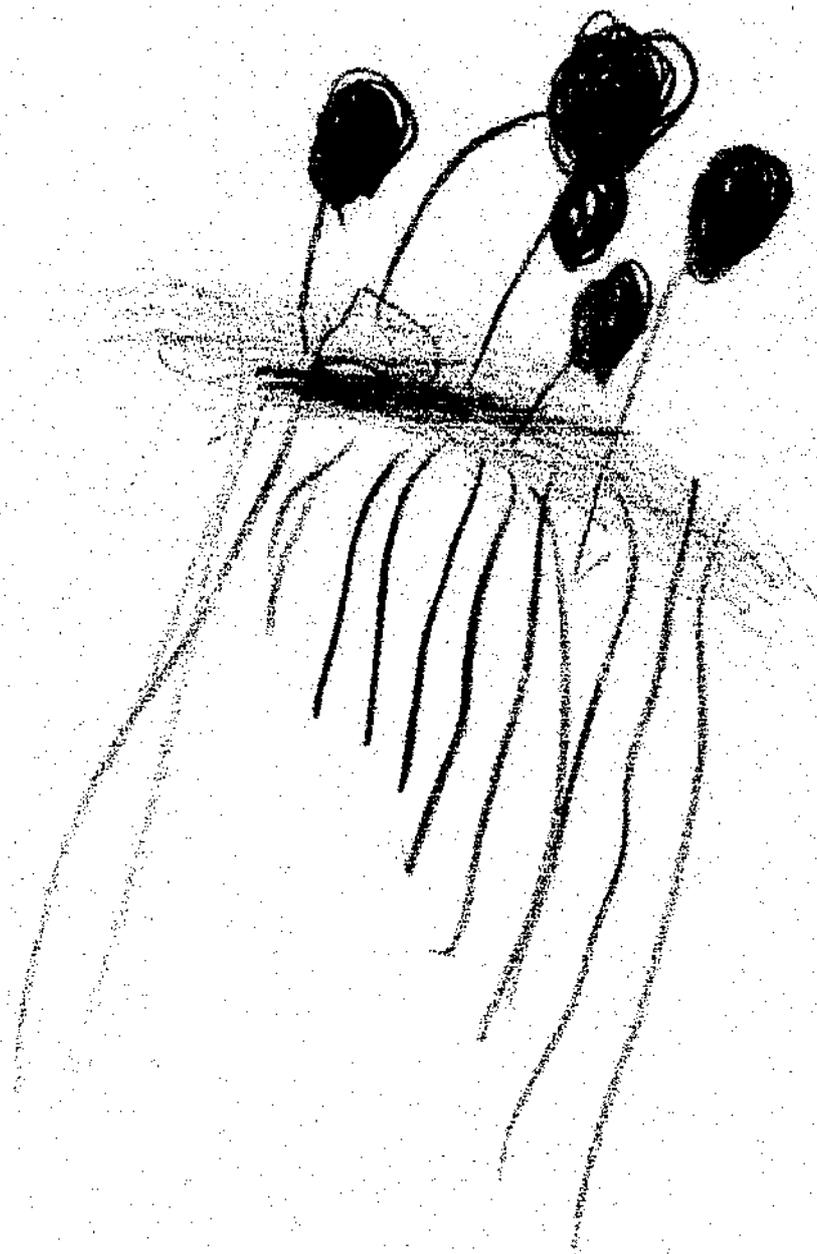
EXPERIÊNCIA DO FEIJÃO - 3º DIA



NOME: _____

DATA: _____

EXPERIÊNCIA DO FEIJÃO - 4º DIA



F.O .A .- Ficha de Observação do Aluno

Nome: _____ Data Nasc. 1/1
Professora: Regina Turma: 6 Nível: II
Mãe: _____
Pai: _____

A Gabriela apesar de sua deficiência auditiva é uma criança normal, ou seja é calma, tranqüila e de muita experiência também. Embora seja sua primeira experiência escolar desde a idade de um ano ela frequenta em Campinas o Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação (CEPRE), o que facilita e muito em sua adaptação no ambiente escolar. É a minha primeira experiência com criança com deficiência auditiva. Na semana da adaptação fui até o grupo da mãe que me ensinou alguns gestos e como lidar com a Gabriela, fato esse que me tranqüilizou e muito, pois ali então eu também estava um tanto ansiosa. No dia seguinte após a adaptação com a mãe da Gabriela cheguei com pouco mais de um mês de idade a Gabriela chorou um pouco não quis participar das atividades propostas, ficando assim sentada sempre perto da professora. Após isso entrou na escola sem nenhum problema na companhia da amiga Karol. Aos poucos foi se interagindo com as demais crianças. É a aceitação da classe em relação a "Bi" foi surpreendente, todos querem ajudar aprendendo os sinais para poderem se comunicar com ela e tudo isso. A Gabriela é muito generosa, não gosta de beijos e abraços dos

Assinatura da Professora

Assinatura do Responsável

Data: 1 / 1 / 200

colégas, dizendo a as vezes tratada com esse fato, necessitando alguma intervenção da professora. Ela mesma assim a classe é muito solidária, ajudam sempre a ajudar.

Parece que a Gabriela se soltou mais quando foi visitar o CEPRE (Unicamp) em Campinas, juntamente com ela e seus pais.

A contribuição da estagiária de pedagogia a Fabiana também tem me ajudado muito sobre a linguagem de sinais pois ela faz estágio no mesmo lugar que a "B" e CEPRE.

Em relação a sua coordenação motora fina o desenvolvimento é normal, ou seja, consegue amarrar, dobrar, riscar, colar, perfurar, etc. Consegue identificar seu nome e está tentando escrever também. Seus desenhos possuem algumas formas, conhece todas as cores. Os grandes músculos estão sendo trabalhados através de brincadeiras onde corre, pata, pula, salta, dança sem dificuldade, pular cordão e muito aquil é esportista também. Equilíbrio contínuo com o desenvolvimento da "B" pois nos últimos meses ela esteve

meus participativa em várias atividades brincadeiras. Ampliou seu relacionamento com todos, brincando com os demais frequentando as reuniões sem dificuldade. Todos mais próximos aproximando com ela e ela com os

É esperada que no segundo semestre, ela continue com todo esse interesse, pois precisa gostar muito do ambiente escolar.

De minha parte farei o possível para que isto ocorra de uma maneira prazerosa, pois é uma experiência inicial.

Data: _____

Professor: _____

Regina

Assinatura do responsável

Assinatura do Professor

A Gabueta, no segundo semestre, obtém um grande sucesso em relação ao aspecto afetivo, ou seja, além de ampliar seus laços de amizade com as demais crianças, já acabou ser abraçada, beijada tanto pelas mães, como pela professora. Participou de atividades onde não somente sorri, nem pensava em participar como: ultimamente com pais (mães x mães) apresentações, brincadeiras em grupos (cantinhos, bola, atirar esconde-esconde, etc...) Enfim, ela se soltou muito, mas continua um tanto tímida e humosa, tendo que chamar sua atenção sempre que necessário. Na parte pedagógica também conseguiu desenvolver-se a medida de sua amadurecimento, conseguiu copiar algumas letras da lousa, conseguiu fazer relação entre quantidade e o número correspondente. E ainda me ocorreu desde ao seu interesse e atenciosidade também das muitas brincadeiras realizadas, jogos, visitas pelo bairro, passeios, leituras, etc... Foi muito bom ver a Gabueta se desenvolver e envolver-se afetivamente não só com o novo grupo, mas com as outras professoras também, principalmente a professora Paula é de fundamental importância também o acompanhamento da família, para que a Gabueta continue a desenvolver cada vez mais novos conhecimentos.

Data: 18.12.02

Professor: _____

Assinatura do responsável

Assinatura do Professor