



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Anais

IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva

Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços

Belo Horizonte
17 a 20 de outubro de 2006

Sessões de Comunicações

Realização:



INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS E INFLUÊNCIA DA INTERAÇÃO DISCURSIVA PROFESSOR/ ALUNO PARA A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADO MATEMÁTICO: ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTE SURDA

Poliana Prata Januário Techio

Professora de Matemática da rede Estadual de MG, especialista em Educação Matemática pela PUC Minas

poliprata@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Em geral, o quadro que pintamos, ao direcionarmos brevemente o olhar a uma sala de aula, matiza imagens de um espaço em que se ensina e em que se aprende, marcado por troca de idéias, relatos de vida e discussões que propiciam a integração e, conseqüentemente, a inclusão. Porém, na construção dessa tela, caso ampliemos a visão com novas lentes, perceberemos que nem todos conversam, trocam experiências ou estabelecem aquele diálogo que favoreça, em uníssono, a apreensão do conhecimento. Muito menos se contribui para que a inclusão se efetive no espaço escolar.

Atualmente, muito se fala em inclusão e é reconhecida sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e humanitária. No cenário educacional, aumentam suas defesas (Constituição de 1988, LDB 9394/96, CNE, 1994, Seminários Internacionais Sociedade Inclusiva PUC Minas e outros encontros em

nível nacional) Porém, pouco ou nada se tem dito ou feito para compreender o processo de aquisição do conhecimento matemático e a influência discursiva do professor em relação aos alunos com necessidades especiais.

Uma vez que existe uma série de formulações sobre o que se entende por “Inclusão”, começaremos por explicitar uma visão geral e, de maneira consciente, mas sutil, acrescentaremos como a conceituamos. Posteriormente, refletiremos sobre o quê, legalmente, ela está construída. E, neste sentido, mergulharemos na experiência do espaço escolar, na “sala de aula”, para tentarmos compreender e colaborar, com reflexões, sobre a edificação do conhecimento matemático mediante a dinâmica do diálogo estabelecida pelo professor e aluno portador de necessidade especial – neste caso, especificadamente, a surdez.

A INCLUSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

O que vem a ser inclusão? Permitir o acesso de todos os alunos, sem nenhuma distinção, aos estabelecimentos regulares de ensino? Ou será integrar o aluno portador de necessidades especiais à sociedade, tendo a escola como transcurso? Na integração o aluno é que se adapta à escola; na inclusão, a escola se prepara e se transforma para atender a todos os estudantes. Certamente, permitir o acesso e lançar mão da escola, que é cenário para difusão e elevação de uma sociedade mais humana e cidadã, é o primeiro passo para inclusão e eliminação de variadas formas de discriminação. Porém, devemos estar atentos para pontos merecedores de discussão. Integrar não é garantia de permanência, muito menos de aprendizagem. E, praticar a inclusão, vai muito além de uma abordagem sucinta. É necessário garantir envolvimento, conhecimento reflexivo e crítico para atuar na sociedade, e, para nós, que envolvidos estamos com educação matemática, inferimos que, por meio da matemática, podemos fazer um tratamento crítico e reflexivo acerca de situações problematizadoras da realidade.

Segundo definição da atual LDBEN, a Educação especial constitui uma modalidade de educação escolar voltada para a formação do indivíduo com vistas ao exercício da cidadania. O termo surgiu para evitar efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional como, por exemplo, deficientes,

doentes mentais, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados etc.

Desde a conferência de Salamanca (1994), percebemos garantias legais que favorecem a inclusão, como a Constituição de 1988, em seu artigo 208, que assegura o acesso como direito público e subjetivo: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Posteriormente, temos a LDB 9394/96, que preconiza que os sistemas de ensino assegurem aos alunos com necessidades especiais:

currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências; professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (Artigo 59 – Cap. V, par. I, II, III).

De acordo com o MEC, as adaptações devem ser focalizadas nas dificuldades para aprender ou não-aprender na escola. Em relação ao professor, recomenda-se sua não-substituição pela ação do apoio exercida pelo professor especializado ou pelo trabalho em equipes interdisciplinares. Reconhecer a possibilidade de recorrer eventualmente ao apoio de professores especializados e demais profissionais (psicólogo, fonoaudiólogo, fisiatra, fisioterapeuta etc.), não significa abdicar das competências do professor e transferir para outros profissionais a sua responsabilidade como condutor da ação docente. Entendo, portanto, a necessidade urgente de uma formação do professor, a qual permeie estudos e análises que lhe forneçam competências básicas para, no discurso professor / aluno, estabelecer, no palco que se institui sala de aula, o diálogo necessário à construção coletiva, de forma inclusiva.

Compartilhamos da concepção de Zuin (2001) na defesa de que:

“É necessário que os formadores de professores se aprofundem nas questões relativas à Educação Inclusiva e façam modificações nas suas metodologias e ementas, buscando instrumentalizar os licenciados, proporcionando o desenvolvimento de habilidades e competências para que os futuros professores possam trabalhar com a diversidade nas escolas regulares.” (ZUIN, 2001).

Tanto na Constituição Brasileira de 1988, quanto na LDB 9394/96, percebemos a ambigüidade da lei; quando a mesma se refere ao atendimento

especializado, sugere o ensino em instituições especializadas e, por outro lado, ao citar “*preferencialmente na rede regular de ensino e/ou em classes comuns*”, norteia o ensino às escolas regulares. Portanto, verificamos que existe uma lacuna para ambas as possibilidades. No entanto, se o aluno é inserido em qualquer destes estabelecimentos de ensino, a lei não se amplia para se referir à capacitação especializada do professor. Sob meu ponto-de-vista, essa questão parece-me urgente e caminha, ainda, a passos lentos, em nosso país.

Pela minha experiência como aluna de um curso de licenciatura em Matemática, tendo cumprido quatro estágios em escolas distintas, e pela minha atuação profissional por alguns anos, pude verificar que as escolas regulares têm trabalhado com educandos de diferentes necessidades. Porém, também constatei que a capacitação adequada dos professores e a boa vontade para atender alunos com necessidades especiais parece distante e, muitas vezes, pouco eficiente ou mesmo inexistente para os poucos profissionais que, mais envolvidos ou sensibilizados com esses educandos, procuram nortes – os quem sabe, mais modernos e exeqüíveis.

Segundo os censos educacionais disponíveis no MEC, que contêm informações sobre a área (INEP e SEESP/MEC)¹, destacamos a seguinte tabela, que nos alerta para dados importantes:

Tipo de Necessidade Especial	Escola Especial com Classe Especiais	Classes comuns com sala de Recurso	Classes comuns sem sala de Recursos	Total
Altas Habilidades	625	154	331	1.110
Condutas Típicas	9.744	1.555	2.731	14.030
Deficiência Auditiva	35.582	7.689	9.151	52.422
Deficiência Física	11.817	1.368	8.167	21.352
Deficiência Mental	199.502	15.004	16.515	231.021
Deficiência Múltipla	50.484	1.846	3.836	56.166
Deficiência Visual	9.622	3.360	7.275	20.257
Outras Deficiências	20.521	18.536	13.546	52.603

Tabela 1 - Número de matrículas, por modalidade de atendimento e por tipo de necessidade educacional especial (2002).

¹ Dados disponibilizados em: <http://www.mec.gov.br>.

Nota-se, pelos dados apresentados, que a maioria dos alunos com necessidade especial na área auditiva, no ano de 2002, encontravam-se matriculados em escolas especiais com atendimento específico. Acompanhando as estatísticas, percebemos um ligeiro aumento nas matrículas de alunos surdos em escolares regulares, até pelo fato de as famílias se conscientizarem do direito desses alunos. No início do ano de 2004, dados estatísticos do MEC demonstraram que 19509 alunos com algum tipo de deficiência auditiva e 17179 alunos surdos, totalizando 36688 estudantes, com comprometimento total ou parcial da audição, estavam matriculados em instituições exclusivamente especializadas ou em escolas regulares com classes especiais, considerando-se todos os níveis de ensino. Nas classes comuns, com recursos especiais, e que o próprio MEC considera uma integração, tínhamos 5988 alunos surdos e 8411 com deficiência auditiva. E os matriculados em escolas regulares, sem sala de recursos, totalizavam 4825 surdos e 7018 com deficiência auditiva². Estes fatos nos levam a refletir sobre as possíveis justificativas para que o número de alunos surdos nas escolas regulares ainda se situe bem menor que nas escolas exclusivamente especializadas. Entre outras causas, citemos:

- a crença, ainda fortemente enraizada, de se ter escolas específicas para os surdos;
- o discurso de que os alunos surdos não conseguem acompanhar o ritmo escolar da escola regular;
- a afirmação de diretores e professores de que é difícil lidar com os alunos surdos que recebe.

Algumas pessoas consideram que os alunos (com comprometimento auditivo parcial ou total, matriculados em escolas regulares) é considerada uma estimativa relativamente baixa, percentualmente, ao somarmos o número total de estudantes no Brasil. No entanto, parece-me importante estarmos atentos para esta situação e é preciso deixar claro que a presença dos alunos surdos é uma realidade. Portanto,

² Nestes números estão enquadrados os alunos com comprometimento auditivo parcial ou total, considerando as creches, Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Consultamos o Censo Escolar, sinopse estatística da Educação Básica do ano de 2004. (p.80, p. 90, p. 92.).

Dados obtidos no em: <http://www.inep.gov.br/download/estatisticas/sinopse_estatistica_2004/Parte-1.pdf>.

torna-se relevante contribuirmos teórica e metodologicamente para que, tal como idealizamos a Inclusão, atribuímos esforços para sua efetivação.

A MINHA EXPERIÊNCIA E A MINHA ATUAÇÃO DOCENTE

Sou professora de matemática e a sistematização desta experiência específica teve início a partir do 2º semestre de 2005 e se estende até hoje. Na instituição em que trabalho, tive a oportunidade de lecionar para uma turma de 2º ano do Ensino Médio que, atualmente, está no 3º ano, cuja constituição do grupo discente é marcada pela aluna “Lu”³, a qual, desde as séries iniciais, frequentou a *Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS)* e escolas públicas regulares com classes especiais para surdos; agora, no Ensino Médio, encontra-se em uma escola estadual regular sem classe especial para surdos.

Neste contexto, pude ter contato com uma área da educação em que não seria suficiente apenas um professor de matemática. Percebi que estava diante de uma situação pouco ou nada estudada, em tendo o contato com a educação especial só ocorrido em meu curso de licenciatura, no qual participei ativamente de um projeto interdisciplinar, verificando as dificuldades do ensino de matemática para alunos cegos, o que objetivou o desenvolvimento de um material didático/pedagógico. Posteriormente, eis-me diante de outra necessidade especial, a “surdez”. Ambos são casos de um tipo de deficiência, mas cada uma delas prevê algumas metodologias e tratamentos diferenciados e específicos.

No Brasil, muito restritas constituem as publicações destinadas ao ensino de matemática para alunos surdos, além do quê, as poucas publicações e trabalhos isolados ainda não recebem apoio governamental ou mesmo de órgãos privados. Deste modo, alguns destes trabalhos e experiências caem no esquecimento e à divulgação, pouco ou nada resta. Mediante este fato, apresento um estudo de caso para relatar uma problemática que merece ser mais aprofundada.

Com intuito de acrescentar argumentos à minha prática pedagógica, realizei algumas investigações sobre os problemas de ensino/aprendizagem dos surdos.

³ Para preservar a identidade da aluna, referer-me-ei a ela por “Lu”.

Uma das contribuições que encontrei, para um melhor tratamento do aluno surdo, foram algumas sugestões de uma estudante surda de um curso de Química, em Florianópolis/SC, durante a oficina "*Educação Inclusiva no Brasil - Diagnóstico atual e desafios para o futuro*", da qual participei⁴. Nesta oficina, sugestões foram bem aceitas pelos professores:

- falar de forma clara, espontânea e em tom normal para o aluno surdo, pois desta forma o estudante não perde o campo visual de fala do orador;
- atentar para alternativas diferenciadas no estabelecimento da comunicação, tais como: valorizar a expressão facial e corporal, articular corretamente as palavras, usar vocabulário compreensível (para a maioria dos alunos surdos que têm dificuldades na língua portuguesa), bem como materiais e recursos visuais variados (mapas, gráficos, tabelas, legenda etc.)
- exigir intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), se assim se fizer necessário e solicitado;
- escrever de maneira visível, legível e de fácil localização no quadro-negro ou fixar em murais recados e avisos sobre trabalhos, provas, aulas práticas, laboratoriais, além de mudanças de horários em atividades programadas;
- deixar à disposição material para fotocopiar ou indicar referências bibliográficas completas (livro, autor e editora);
- cuidar quanto à verificação e preferência de legendas, nas programações com vídeo;
- materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, softwares específicos etc;
- observar se o espaço físico apresenta dificuldades como: muita luminosidade com reflexão solar ou pouca luminosidade, excesso de barulho externo e/ou interno ao ambiente, salas e/ou auditórios muito amplos, interferindo com a inflexão do próprio som da fala do professor, distância entre o púlpito do professor e os alunos etc. (complemento que seria adotado no caso de alunos com baixa audição ou alunos ouvintes).

⁴ A oficina, realizada em março de 2003, foi promovida pelo Banco Mundial, em parceria com a Secretaria de Educação da Cidade do Rio de Janeiro e o Instituto Helena Antipoff.

Se analisarmos estas recomendações, com cuidado, verificaremos que as mesmas atingem diretamente o ensino de quaisquer disciplinas, assim como a Matemática, pois possuem caráter genérico. Mas, pela especificidade presente em qualquer área, esperamos dar algumas contribuições que se referem diretamente à Educação Matemática. Assim, empenho-me na investigação e discussão das dificuldades encontradas pelos alunos surdos no processo de aprendizagem da Matemática.

Uma das necessidades verificadas – comum em qualquer escola nas salas de aula – é a notória dificuldade em relação à matemática, pela maior parte da turma. Esse fato acarretou um curto espaço de tempo para a atenção da aluna Lu. Porém, durante os momentos em que eu me referia individualmente a ela, apreciava em seu rosto a satisfação: “Esta professora conversa comigo, me entende e consigo entendê-la”, o que não é de me surpreender, pois já constatei pessoalmente que a maioria dos professores tem dificuldade ou não consegue lidar com alunos surdos ou com outros tipos de deficiência, pois falta preparação necessária para lecionar em uma turma com alunos com necessidades especiais.

Transcrevo a seguir um trecho de uma conversa entre mim e Lu, num primeiro encontro, que marca a necessidade do diálogo professor/aluno com necessidade auditiva:

P: Quais as disciplinas que você tem maior dificuldade?

Lu: Matemática, Física e Português

P: Por quê?

Lu: Não entendo o que os professores falam.

P: Mas, você sabe muitas coisas, por exemplo, de Matemática. Como você aprendeu essas coisas?

Houve um instante de silêncio entre nós, ela sorriu e me respondeu:

Lu: Minha amiga May, minha sala...

A aluna prosseguiu sua atividade que, àquele momento, era um problema de progressão geométrica, resolvendo-o e atribuindo à amiga May o mérito por ter lhe ensinado como resolver a questão. A amiga ainda complementa:

May: Quando outros professores perguntam a Lu se ela entendeu, ela responde que sim... mas, na verdade, ela não entende e depois me pede para explicar.

Por meio da observação participante e pelo diálogo que estabeleci com Lu e com a turma, verifiquei que a aluna é acolhida pela classe. É importante destacar que todos se mobilizam para ajudá-la, numa espécie de revezamento, ou seja, acontece um rodízio entre os colegas que conhecem um pouco de LIBRAS para auxiliar a mesma. Um dos possíveis motivos desse revezamento entre os colegas é o fato de não conseguirem sanar todas as dúvidas de Lu, afinal, a matemática é uma das disciplinas com maior índice de dificuldade de aprendizado; e, por outro lado, se nem conseguem organizar o tempo de maneira a concluir suas atividades, como, ao mesmo tempo, apoiar a Lu?

Entretanto, a dinâmica que se estabelece entre os alunos que sabem LIBRAS e Lu, é uma marca importante do que o diálogo pode suprir: O aprendizado desta aluna é marcado por personagens que, indiretamente, colocam-se como intermediários no processo de ensino e aprendizagem de Lu (pode-se denominá-los “professores de aula particular”), que são seus pais, colegas de sala ou não, parentes. Verificamos, assim, que quem fica mais distante de Lu é a figura do próprio professor. Este é o quadro que constato nessa escola pública, que é freqüentada pela aluna desde o princípio do Ensino Médio e que não tinha, até o momento do meu início como docente da escola, um professor de matemática ou de outra área que estabelecesse uma ação estruturada no discurso e pelo discurso com Lu – a qual buscava auxílio e tirava suas dúvidas somente com os colegas, pais etc.

Quero ressaltar a relevância de um diálogo com o aluno com necessidades educacionais especiais para averiguar suas dificuldades e expectativas, logo no início do ano letivo. No decorrer das aulas, é importante estabelecer uma ação pedagógica que, através do diálogo, propicie um diagnóstico e, conseqüentemente, uma intervenção ou mesmo a exploração e levantamento de uma problemática que propicie um caminho a ser estudado e seguido.

Segundo Vygotsky, a formação das funções psíquicas superiores é mediada por signos como a linguagem, importantíssimo instrumento para a organização do pensamento, e constituído pelo diálogo que, de acordo com Wertsch (1991), é a base para que se estabeleça a mediação e leve à construção do conhecimento.

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como parte indispensável, na verdade, e parte central do processo como um todo. Na formação de

conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo. (VYGOTSKY, 1987, p.48).

Concomitantemente ao meu trabalho, durante o segundo semestre de 2005, estava presente, na sala de aula, a intérprete de Libras (caso raro em uma escola pública), que se destacava como um apoio para que a aluna Lu conseguisse a apropriação dos significados matemáticos.

A presença da intérprete de LIBRAS só se tornou concreta devido à mobilização docente no início de 2005. Alguns professores procuraram um curso de capacitação em LIBRAS e, pelo fato de não conseguirem, mobilizaram-se para que a Secretaria de Educação autorizasse a contratação de uma intérprete de LIBRAS para a escola.

Percebi que a intérprete de LIBRAS se envolvia enquanto orientava Lu em suas traduções a respeito do que eu explicava, do que os alunos da turma perguntavam ou sobre suas intervenções. Porém, a necessidade de minha presença era notória no momento de sua orientação, assim como a minha explicação em relação ao conteúdo apresentado, de forma mais direta e incisiva com a aluna.

É preciso ressaltar que a minha intervenção, de forma direta a Lu, estruturada pelo diálogo através da linguagem de sinais, só tornou-se possível devido ao meu convívio – desde a minha infância – com uma vizinha surda que se tornou minha amiga e, com a qual, até os dias de hoje, sempre mantive – e mantenho – contato.

Tenho consciência de que não domino completamente a linguagem brasileira de sinais, pelo fato de nunca ter realizado nenhum curso da área. Entretanto, a minha experiência de conviver com uma pessoa surda proporcionou-me um instrumental que considero básico e que, admito, possibilita a minha comunicação com Lu.

Duas questões, presentes, merecem um aparte:

- a intérprete de LIBRAS possuía dificuldade em Matemática?

e/ou

- a aluna se apoiava com mais confiança nas afirmações vindas da professora?

Passei, então, a tentar agir de outro modo e a realizar um estudo, o qual me fez mergulhar na reflexão sobre a interação, focalizando as capacidades, o potencial de desenvolvimento proximal e não me centralizando nas limitações do aluno.

Segundo Vygotsky, zona de desenvolvimento proximal “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Assim, a zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento.” (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

É preciso esclarecer que fomos introduzidas simultaneamente na escola (a intérprete de LIBRAS e eu), e combinamos dois momentos para nossa prática. Eu, a professora, introduzia o conteúdo à classe e, através de exercícios, solicitava sua verificação do aprendizado. A aluna Lu, nesse primeiro momento, deveria resolver a atividade proposta pela professora somente com a ajuda da intérprete. Verificávamos então, que a mesma procedia de maneira metódica, não conseguia interpretá-los e revelava à intérprete que não conseguia entender os problemas ou exercícios propostos. Verifiquei que havia dificuldade de entendimento no que a intérprete a orientava. Posteriormente, a professora se compunha nesse contexto de interação e alimentava a motivação de Lu, com um diálogo que voltava a reestruturar o discurso ali presente.

O discurso dos sujeitos, ali envolvidos (intérprete e aluna), alçava novo significado mediante a intervenção da professora. Verifiquei que este tipo de mediação era decisivo para o processo ensino/aprendizagem de Lu, uma vez que a própria enunciação da intérprete recebia nova significação no momento em que a aluna reorganizava sua reflexão e ainda redirecionava à intérprete o que não havia compreendido da enunciação.

Os resultados do dualismo professor/intérprete foram satisfatórios, superando as nossas expectativas, que reafirmaram a necessidade do estabelecimento do diálogo professor/aluno, mesmo que apoiados por um agente mediador (intérprete, psicólogo, fonoaudiólogo etc).

Ainda com o objetivo de trazer algo relevante para o processo ensino/aprendizagem de Lu – neste primeiro semestre de 2006, sem a intérprete – proponho a experimentação de um material concreto, desenvolvido para alunos

cegos (JANUÁRIO; ZUIN *et. al*, 2001), que auxiliará no estudo da geometria analítica. Uma vez que já foi testada sua relevância com outros alunos – inclusive os não considerados com necessidades especiais – dentre eles adolescentes e jovens, creio tratar-se esta de mais uma alternativa didática para um ensino de forma compartilhada, sem exclusão de recursos para uns ou para outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido nos leva a destacar a importância do diálogo professor/aluno com necessidade especial, como um dos elementos primordiais da produção de sentidos do aprender matemática, que vai além de compreendê-la como mero agente informador, usado para se transmitir um conteúdo e sim reconhecer neste, conforme sugerido por Vygotsk, um importante instrumento para que o sujeito construa seu conhecimento e estabeleça suas próprias conjecturas.

Para efetivo exercício da cidadania, imperativo o acesso à educação e informação, que só se constituem elementos de criticidade quando alicerçados pelo diálogo que garante os constantes debates e intercâmbio de idéias.

A Educação e a informação são peças fundamentais – por meio do acesso ao conjunto de saberes as pessoas poderão alcançar, com dignidade e consciência crítica, condições de participar do debate social de idéias, dos processos decisórios, e do sistema produtivo, alcançando uma auto-imagem e auto-estima positivas, bases fundamentais para o exercício da cidadania (LIMA, 2006)⁵.

Os resultados descritos abaixo só puderam ser obtidos graças a um diálogo constante entre professor e aluna com necessidade auditiva. Nesse sentido, já se percebe notória a relevância do fato de o professor saber se comunicar com os alunos surdos. Daí a importância do conhecimento da Linguagem Brasileira dos Sinais (Libras) que, finalmente, no âmbito nacional, ganha respaldo legal – o decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, vem assegurar até a próxima década, a LIBRAS como componente curricular obrigatório, nos cursos de formação de professores.

⁵ I Conferência Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, Brasília, 12 a 15 de maio de 2006.

Ao longo desta notável experiência, digna de apreço, envolvendo uma aluna cuja deficiência é auditiva, verifiquei, entre tantos aprendizados, um sério problema, que pode ser um adendo comum a contextos escolares, em cujos espaços existem alunos surdos e professores que desconhecem a linguagem dos sinais. Constatei que a aluna, ao dizer que entende o que os professores explicam, na verdade, não compreende. Não consegui, em minhas divagações filosóficas, verificar qual o real motivo que leva a aluna a afirmar que compreendeu um conteúdo, quando isso não é verdadeiro. Penso em alguns motivos: Vergonha da turma, ao vê-la perguntar? Ou vergonha do próprio professor em não compreender ou saber como explicar a ela e então, para não constrangê-lo, afirma que entendeu? Ou será que é por que Lu tem plena consciência de que pode contar com o auxílio de colegas, amigos e parentes para sanar as suas dúvidas em algum momento, em outro lugar?

Tenho a impressão de que a aluna diz que entendeu a matéria porque tem clareza de que não é possível uma comunicação satisfatória entre ela e outros professores. É preocupante a situação de um aluno surdo que não entende a linguagem labial, em uma escola regular. Especialmente quando não há ou poucas são as oportunidades de comunicação entre aluno surdo, professor e demais membros do corpo escolar, que não sabem LIBRAS. Nesta minha, digamos, principiante análise, verifico que o aluno surdo em escolas regulares é, na verdade, verdadeiramente excluído, mesmo a escola afirmando que ela está aberta para a inclusão. Percebo falhas graves na escola, no seu “modo” de incluir. Zuin, como orientadora de algumas pesquisas que envolvem a educação inclusiva, corrobora a minha percepção, quando destaca que:

As observações nas escolas regulares, que recebem surdos, confirmam que é necessário capacitar professores e funcionários permitindo uma melhor comunicação com esses alunos. Neste sentido, percebemos que a inclusão dos mesmos se torna parcial, na medida em que sua comunicação com a comunidade escolar é restrita. (ZUIN, 2002, p.113)

O relacionamento, baseado na confiança e no respeito, entre os sujeitos de uma sala de aula (professor e aluno), no que se refere às produções do aluno surdo, configura fator decisivo e fundamental para a gênese do seu conhecimento e, conseqüentemente, sua inclusão. Hoje, capto os reflexos dessa interação e a importância, através do meu próprio envolvimento nesta experiência gratificante e tão significativa para a minha atuação docente: como professora vejo meu lugar

redefinido junto a Lu, que traz dúvidas, busca informações, procura o saber; em relação a ela, percebo mais autonomia e o sentimento real de liberdade de se “abrir” com uma professora, poder conversar, apresentar suas dúvidas, confessar o nada, invocar e ser compreendida.

De modo geral, ao refletir sobre esta minha experiência – dentre outras, vivenciadas outrora no contexto escolar – percebo a dimensão do valor e do significado que é, como educadora, incorporar coisas e coisas a minha formação e estar sempre ciente, construtivamente preocupada com o meu papel social, magistral e humano. Sinto que desejo revelar, pela busca no terreno da educação, uma inquietação; que ora é angústia e ora é satisfação, quando vejo no outro (educando) a conquista de um espaço que é seu e sabendo-o pertencente e com direitos a este espaço.

De algum modo, meu crescimento é fruto de meu interesse em conhecer, pesquisar, buscar, trilhar, fazer um trabalho, não o banal, mas o diferenciado. Outro fato significativo em minha formação foi a oportunidade de me integrar em um projeto de iniciação científica, no qual foi desenvolvido um material alternativo para o ensino de matemática para alunos cegos (JANUÁRIO; ZUIN I, 2001), e, ainda, por poder contar com alguns estudos e teóricos, como Vigostsky, Paulo Freire, Sassaki, Zuin. Direta ou indiretamente, fiquei próxima da educação inclusiva. Tudo isto me favoreceu a uma formação diferenciada da de outros mestres e educadores que, por não terem tido um contato mais direto, visceral e sedutor com alunos com necessidades especiais, em seu curso de licenciatura, desconhecem o agrado do sabor de contribuir – ainda que em gotas homeopáticas, para uma educação crítica, inclusive e, sobretudo, generosa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, MEC/CEB, 03 de julho de 2001.

_____. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal / Centro Gráfico, 1988.

_____. Congresso Nacional. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n.º 9.394** de 20 de dezembro de 1996 – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 24 de dezembro de 1996.

I SEMINÁRIO Internacional "Sociedade Inclusiva" PUC Minas. **Anais...** Belo Horizonte: PUC Minas, 1999.

II SEMINÁRIO Internacional "Sociedade Inclusiva" PUC Minas. **Anais...** Belo Horizonte: PUC Minas, 2001.

Disponível em: <<http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/matesp.pdf>>. Acesso em: 02/04/2006.

JANUÁRIO, P. Prata; ZUIN, E. S. Lodron *et al.* Conceitos de Geometria para alunos cegos: uma experiência em Belo Horizonte. SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PUC MINAS, 1, 2002, Betim. **Anais...** Belo Horizonte: PUC Minas, 2002. p. 7-10.

_____. Além do olhar - Aprendendo geometria através das mãos: uma proposta de ensino da Geometria para alunos cegos. SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA PUC MINAS, 2, 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, PUC Minas, 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi (1999). **Inclusão** / Construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA.

UNESCO. **Declaración de Salamanca**. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España, 1994.

VYGOSTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. A Educação Inclusiva na formação inicial dos professores de Matemática: projetos e avaliações. In: Seminário de Investigação em Educação Matemática, 13, 2002, Viseu/Portugal. **Actas...** Viseu, Associação de Professores de Matemática, 2002. p. 107-117.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. Um encontro da Matemática com a Educação Especial. In: I Seminário Internacional "Sociedade Inclusiva" PUC Minas. **Anais...** Belo Horizonte: PUC Minas, 1999. p.186-188.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. Matemática para alunos com necessidades educacionais especiais: abrindo caminhos para uma educação inclusiva. In: II Seminário Internacional "Sociedade Inclusiva" PUC Minas. **Anais...** Belo Horizonte: PUC Minas, 2001.