

O aluno surdo em classe regular: concepções e práticas de professores

The deaf student in regular classroom: teachers' principles and practices

Francileide Batista de Almeida Vieira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Lúcia de Araújo Ramos Martins

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Este trabalho discute as concepções de professores sobre a inclusão escolar de alunos surdos e sua relação com a prática que desenvolvem, em classes regulares, com esses educandos, a partir da pesquisa realizada em uma escola pública regular, localizada no município de Assu/RN. Os dados revelam que os professores investigados são favoráveis à inclusão de alunos surdos em classes regulares, mas apontam a necessidade de mudanças na escola para que esta se torne efetiva. Acreditam que a aprendizagem desses alunos é muito lenta e apontam algumas dificuldades enfrentadas para atuar pedagogicamente com eles. Com relação à prática desenvolvida, são feitas poucas adaptações, indicando que as ações educativas continuam sendo elaboradas para atender a um grupo homogêneo. Foi constatado, ainda, que não há profissionais habilitados para o trabalho com Libras, embora essa seja considerada indispensável para a comunicação envolvendo surdos. Palavras-chave: Concepções. Práticas pedagógicas. Inclusão escolar. Surdos.

Abstract

In this paper we discuss the principles of teachers about the school inclusion of deaf students and its relation with the practice which they develop in regular classes with these students from the research undertaken in a regular public school, located in the city of Assu-RN. The data reveal that the teachers who were researched are favorable to the inclusion of deaf students in regular classes, but they emphasize the need for changes in school in order to make it possible. They believe that the learning process of these students is very slow and point to some difficulties faced when dealing pedagogically with them. As to the practice undertaken, only a few adaptations are made, indicating that the educational initiatives continue to be developed in order to attend a homogeneous group. It was also observed that there are not skilled professionals for the work with Libras, although this is considered indispensable to the communication involving the deaf students.

Keywords: Principles. Pedagogical practices. School inclusion. Deaf students.



1. Introdução

As transformações sociais, ocorridas nas últimas décadas, exigiram profundas mudanças na educação de uma forma geral e, mais especificamente, naquela destinada às pessoas com deficiência, que deve acontecer em contextos inclusivos onde todos os alunos estejam juntos, aprendendo e interagindo, sem nenhum tipo de discriminação. Assim, há uma crescente mobilização por parte da sociedade para que todos tenham acesso aos direitos civis preconizados por uma ampla legislação, constituindo-se em uma ação política, cultural, social e pedagógica.

Esse direito tornou-se mais evidente a partir da última década do século XX, com a divulgação de importantes documentos, tanto em escala internacional como nacional. Apoiada nesse movimento, a educação inclusiva constitui um novo paradigma, no que se refere à oferta de educação a todos, inclusive para aquelas pessoas que têm deficiência, como é o caso dos surdos, historicamente excluídos das escolas regulares.

A garantia do desenvolvimento satisfatório da criança surda tem uma estreita relação com a possibilidade de receber uma atenção educativa, o que deve ocorrer com o máximo de brevidade. (MARCHESI, 2004). Quando o processo educacional é adaptado às reais possibilidades da criança, ou seja, quando são utilizados os meios comunicativos de que a criança necessita, torna-se mais fácil a sua aprendizagem. Entretanto, esse processo é dificultado quando é a criança surda que tem que se adaptar ao modelo educativo, quando este é construído e direcionado, exclusivamente, aos alunos ouvintes.

Sabemos que a interação com outras pessoas e a construção da linguagem são condições fundamentais para que o ser humano possa apropriar-se da cultura e se constituir como sujeito. A teoria sociocultural (VIGOTSKY, 2003; 2005) traduz a compreensão do homem em sua dimensão histórica e social, em oposição às ideias veiculadas por outras correntes psicológicas, que advogam o desenvolvimento humano calcado na dimensão biológica. Para o autor, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e atribui àquele a função de despertar os processos internos de desenvolvimento, que ocorrem no contato do indivíduo com certo ambiente cultural.



A teoria do desenvolvimento cognitivo de Vigotsky nos permite interpretar as relações e as interações sociais como possibilitadoras do aprendizado e do desenvolvimento. À luz dessa teoria, realizamos uma pesquisa que teve como objetivo geral analisar as concepções das professoras acerca da inclusão escolar de alunos surdos e sua relação com a prática pedagógica desenvolvida frente a esses educandos, em classes regulares. Os objetivos específicos que nortearam a investigação foram: identificar as concepções sobre a possibilidade de aprendizagem de alunos surdos; investigar a realização de adaptações por parte das professoras, em decorrência da presença desses alunos; identificar as dificuldades apontadas para o desenvolvimento da prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva.

A educação destinada a alunos surdos se deu, historicamente, em instituições segregadoras, como as escolas especiais, onde eles não se beneficiavam das relações sociais diversificadas. Figueiredo (2004, p. 192) afirma que “[...] quanto mais a criança tiver oportunidade de conviver com diferenças e semelhanças, mais se tornará apta como sujeito social.” Assim, entendemos que a interação se configura como uma condição indispensável para que a aprendizagem aconteça e para que as crianças se constituam como sujeitos da aprendizagem.

172

2. Caminhos da pesquisa

Tomando por base as considerações de Bogdan; Biklen (1994), a pesquisa se inscreve na abordagem qualitativa, do tipo etnográfico, pois consideramos ser a mais adequada ao tipo de estudo empreendido, já que aborda as relações humanas permeadas de significados e sentidos.

A pesquisa foi realizada em uma escola regular da rede estadual de ensino, localizada no município de Assu/RN, tendo como participantes quatro professoras. Duas delas atuavam em classes regulares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que em cada uma dessas classes havia uma aluna surda. Uma das participantes atuava no apoio pedagógico do mesmo nível de ensino e a última trabalhava na sala de apoio pedagógico especializado.

A construção dos dados foi feita mediante de observações diretas, durante os meses de abril a novembro do ano de 2006, por meio da qual fizemos, também, análise de documentos. Por fim, foram feitas entrevistas



semiestruturadas com as professoras, que foram identificadas como Janaina¹, Solange, Cristina e Jeane, obedecendo à sequência em que as entrevistas foram realizadas. As duas alunas surdas foram identificadas como Juliana e Vitória.

Após a realização das entrevistas e sua posterior transcrição, passamos à etapa de análise dos dados. Para isso, fundamentamo-nos na técnica de Análise de Conteúdo² proposta por Bardin (1977), que tem como ponto de partida a mensagem expressa em determinado tipo de comunicação, podendo ser verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. (FRANCO, 2005).

Para compreender os sentidos expressos nas falas das professoras, procedemos a várias leituras atentas do material transcrito. A seguir, fizemos um esboço dos temas mais evidentes em relação ao objeto, que também foram orientados pelos objetivos da pesquisa. Após esse trabalho minucioso, estabelecemos quatro temas para a realização da análise das entrevistas. Foram eles: concepções sobre inclusão escolar e aprendizagem de alunos surdos; adaptações realizadas; dificuldades inerentes à prática pedagógica inclusiva; benefícios proporcionados pela inclusão escolar de alunos surdos. Neste texto, serão abordados os três primeiros temas.

3. Resultados e discussões

3.1 Concepções sobre inclusão escolar e aprendizagem de alunos surdos

No intuito de melhor compreendermos a prática desenvolvida pelas professoras, buscamos, inicialmente, apreender as suas concepções sobre a inclusão escolar de alunos surdos, como também sobre as possibilidades de aprendizagem dos referidos alunos. Nossa intenção, ao buscar elucidar esse aspecto, decorre da compreensão de que nossas práticas não são neutras, pelo contrário, elas são norteadas por valores, crenças e modos de conceber o mundo, as pessoas e os fenômenos. Portanto, a discussão em torno das concepções das professoras auxiliará consideravelmente na compreensão da prática que desenvolvem. Neste sentido, e apoiados nos fundamentos de Baptista (2006) lembramos que as nossas concepções sobre o mundo são



determinantes para o nosso modo de ver e agir, sendo que esse modo de ver e agir, por sua vez, determinam nossas concepções sobre o mundo.

Sobre esse aspecto, obtivemos as seguintes considerações:

Esse aluno, ele deve ser incluído nessa perspe... nessa sala. Mas ele tem que ter mais... é... um aprofundamento dos conceitos que vão ser apresentados a ele. Como eu vou lidar com essa criança? Porque ela tem uma deficiência maior. Porque a aprendizagem dessa criança, ela vai ser diferente de uma criança normal, né? Porque ela vai ter mais... eu tenho que ter mais cuidado, mais preocupação com essa criança. (JANAINA, 2006).

[...]

Eu acho que a inclusão, ela é importante, mas tem muitas coisas que precisam ser modificadas. Por exemplo: capacitação de professor. (SOLANGE, 2006).

[...]

Olhe, eu não vejo como... Não vejo, assim... como uma coisa que não poderia acontecer não, certo? Pra mim eu vejo assim, como uma coisa normal. Claro que o professor, ele sente inúmeras dificuldades porque por mais que se tente [...] a única arma que o professor tem, que a gente chama, assim, de arma, no sentido figurado da coisa, é a boa vontade. (JEANE, 2007).

A partir dos depoimentos, podemos detectar que todas as professoras se posicionam a favor da inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns. Entretanto, três das docentes entrevistadas fazem, imediatamente, alguma ressalva em relação a essa prática, como podemos constatar nas falas acima transcritas. A professora Janaina atribui um papel importante ao próprio aluno para que ele possa ser incluído. Ao afirmar que o educando precisa ter mais aprofundamento dos conceitos, que serão apresentados a ele, a professora deixa transparecer uma postura baseada no paradigma da integração escolar. As proposições desse paradigma indicam o acesso escolar aos alunos com deficiência, desde que eles se adaptem à escola. Desse modo, aqueles que não apresentassem as condições exigidas para ingressar na escola, permaneceriam excluídos daquele contexto.

A mesma professora aborda, ainda, a dificuldade apresentada pela criança com deficiência para aprender, bem como o cuidado redobrado que terá que lhe dispensar. Entretanto, é preciso que se tenha cuidado para que a



evidência dessas dificuldades não constitua uma barreira à inclusão, pois, muitas vezes, a diversidade tem sido encarada pelos professores como um entrave à sua prática pedagógica, planejada para turmas pseudamente homogêneas, quando deveria ser percebida como elemento de enriquecimento, de desenvolvimento social e pedagógico dos alunos. (CARVALHO, 2004).

Por conseguinte, a professora Solange mostra-se, também, favorável à inclusão, porém, destaca a necessidade da formação de professores para esse trabalho inclusivo. Sobre esse aspecto, concordamos com Carvalho (2005), quando aponta a necessidade de um investimento na formação inicial e continuada dos professores, ao discutir a resignificação dos papéis das escolas para que se tornem inclusivas. Tal formação não consiste, apenas, na aquisição de saberes especializados para se trabalhar com um determinado grupo de alunos, mas deve possibilitar conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças para que passem a conceber, também, os alunos com deficiência, como sujeitos de aprendizagem. Geralmente, a necessidade de orientação específica para lidar com alguém que tem deficiência pressupõe a concepção de que essa pessoa aprende por processos diferenciados daquela dita normal, o que, supostamente, requer métodos e técnicas especializadas.

Desse modo, a fragilidade evidenciada na formação do professor se refere ao trabalho pedagógico de modo geral e não, apenas, aquele direcionado aos educandos com deficiência. A ausência de conhecimentos mais abrangentes sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, como também relativos a outros campos do conhecimento, dá margem a muitos preconceitos relacionados ao aluno com deficiência.

A professora Jeane também diz que é a favor da inclusão, mas acen-tua que o processo inclusivo traz consigo inúmeras dificuldades que serão vivenciadas pelo professores. Na sua compreensão, apesar das tentativas empreendidas, o professor não tem com quem contar, dispondo apenas de sua boa vontade, não contando com o apoio satisfatório das instâncias administrativas. Por outro lado, a afirmação se justifica, ainda, porque os professores que atuam nas salas de aula e lidam diretamente com os alunos não recebem o devido apoio especializado porque a equipe de apoio pedagógico – da qual ela faz parte – também não tem muitas condições técnicas para orientá-las.



Sabemos que a surdez traz inúmeras limitações para o desenvolvimento do indivíduo. Entretanto, além das necessidades específicas, é preciso considerar as potencialidades e limitações da pessoa surda. As diferenças não a torna inferior ou menos capaz, mas apenas diferente, como todo ser humano. Sobre a possibilidade de aprendizagem da pessoa surda, as professoras fizeram as seguintes considerações:

A aprendizagem dela não vai ser “pei”, “puf”, né? Porque vai ser uma coisa muito lenta. Então, a preocupação vai ser dobrada diante da aprendizagem dessa criança. (JANAINA, 2006).

[...]

A gente sabe que a parte pedagógica pra eles é lenta, né? Ou muito, muito lenta. É totalmente diferente de uma criança normal a questão do conhecimento pra ele, mas a gente trabalha muuuuito a questão da socialização dele. (JEANE, 2007).

As professoras acreditam que a surdez não é um fator que venha impossibilitar a aprendizagem dos alunos. Por conseguinte, as observações, que foram por elas pontuadas sobre as dificuldades e a lentidão que os alunos surdos podem apresentar para aprender, precisam ser cuidadosamente analisadas para que não funcionem como uma baixa expectativa em relação a esses alunos. Tal postura poderá reduzir consideravelmente a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento, pois como afirma Mittler:

As baixas expectativas podem ser incapacitantes para os alunos porque eles tem como resultado o cumprimento da profecia do insucesso escolar. Se o professor não espera que seus alunos alcancem um certo nível de aquisição dos conteúdos curriculares, apenas alguns ‘resistirão à tendência’. (MITTLER, 2003, p. 98).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, o autor relata o curioso resultado de uma pesquisa realizada por Rosenthal e Jacobson (apud Mittler, 2003), em que eles constataram que as aquisições educacionais dos alunos subiram com rapidez depois que os professores foram deliberadamente mal informados de que testes especiais tinham mostrado que se tratava de alunos de inteligência superior. Mesmo sendo falsas, as informações desencadea-



ram melhores expectativas nos professores, que passaram a investir mais na intervenção com vistas à aprendizagem dos alunos.

Com base nisso, consideramos que o fato de pensar que a aprendizagem dos alunos surdos será algo muito lento pode levar as professoras a não investir neles, enfatizando apenas as dificuldades que terão que enfrentar. Do nosso ponto de vista, esse é um aspecto muito importante a ser discutido por toda a equipe escolar, pois o que temos presenciado, na maioria das escolas, principalmente em situações que envolvem alunos com deficiência, é que a tendência tem se concretizado, ou seja, a grande maioria acaba abandonando a escola por ser considerada incapaz de aprender.

Na compreensão de Carvalho (2004), pensar sob esse prisma não implica deixar de considerar as condições do educando, negando a relevância do seu desenvolvimento orgânico e psicológico. Entretanto, o que se faz necessário é deixar de atribuir ao aluno o papel de "vilão" e passar a considerar todos os fatores que, de algum modo, estão relacionados à sua aprendizagem e que interferem na prática pedagógica.

O depoimento da professora Jeane revela uma baixa expectativa sobre a possibilidade de aprendizagem de tais alunos. Ao enfatizar a socialização da aluna, em detrimento do processo de aprendizagem, deixa transparecer a ideia de que o máximo que a escola pode fazer por esses alunos é favorecer a sua integração em um grupo, para que compartilhem de algumas experiências que são comuns aos demais alunos.

177

3.2 Adaptações realizadas

As adaptações curriculares são medidas indispensáveis para o trabalho escolar inclusivo, não devendo ser vistas como algo que envolve apenas o professor e o aluno, mas todos aqueles que têm ligação com o processo educativo. Para González (2002, p. 162), "[...] as adaptações curriculares relacionam-se com afirmações conceituais que fundamentam a necessidade de um currículo comum, geral, como resposta curricular à diversidade e respeito às diferenças individuais." Desse modo, o autor propõe um currículo comum a todos os alunos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), essas adaptações são organizadas em dois grupos: adaptações de grande porte,



que competem às instâncias político-administrativa e financeira; e adaptações de pequeno porte, que compreendem modificações menores e podem ser realizadas pelo professor no contexto de sua sala de aula.

Na escola investigada, uma das principais adaptações realizadas, considerada de grande porte, foi a implantação da Sala de Apoio Pedagógico Especializado, solicitada pela direção. Tal ação foi autorizada pela Subcoordenadoria de Educação Especial, da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura – SEEC/RN. Em decorrência da implantação dessa sala, duas professoras foram designadas para desenvolver suas atividades profissionais, apoiando o trabalho dos demais professores e oferecendo serviços especializados para os alunos que deles necessitam. Outra medida decorrente da implantação da Sala de Apoio foi a aquisição de materiais específicos para a realização de atividades pedagógicas, tais como jogos, dicionários em Libras, vídeos e computador.

Na entrevista, perguntamos se o trabalho realizado pela equipe pedagógica previa alguma adaptação, visando contribuir para a melhoria do trabalho inclusivo da escola. Sobre esse aspecto, ouvimos as seguintes afirmações:

178

A gente está deixando ainda muito a pecar neste aspecto. Porque a gente ainda não tem, assim... Quando o professor chega e diz: olha, eu não estou conseguindo trabalhar com esse aluno, como é que eu faço? A gente, às vezes, vai na sala de aula visitar [...]. A gente não pára só com aquela professora. A gente pára quinzenalmente para fazer o planejamento geral da escola, o planejamento diário da turma. [...] A gente ajuda assim, de acordo com as possibilidades da gente. (JEANE, 2007).

[...]

Não. A gente não tem assim, digamos, planejamentos só pra isso, e estudos, grupo de estudos só pra essas coisas não. Caberia aos professores da sala de apoio, dar esse apoio aos outros professores. Mas não em termos, assim, de dar estudos. Porque a gente também não sabe tanto pra dar estudos. (CRISTINA, 2007).

Podemos ver que, tanto a professora Cristina, que atua na Sala de Apoio Pedagógico Especializado, como a professora Jeane, que faz parte da equipe de supervisão, confirmaram que não existia, na escola, uma ação



sistemática que contribuísse para a superação das dificuldades que surgem no cotidiano da escola, principalmente no tocante ao trabalho pedagógico empreendido pelas professoras que têm alunos surdos incluídos nas suas salas de aula. Desse modo, podemos constatar que a equipe escolar não tem levado em consideração as necessidades dos alunos surdos ao organizar as ações educativas.

É importante destacar que, para desenvolver um trabalho numa perspectiva inclusiva, este não pode ser feito da forma espontânea, sem planejamento como elas narraram, o que pudemos, também, constatar no período de observação. Ficou claro que não havia reunião para a discussão de questões que preocupam os docentes e que a equipe de supervisão só atuava quando procurada pelas professoras. Consideramos imprescindível que a equipe de apoio pedagógico proporcione às mesmas condições para um maior aprofundamento teórico-prático, e que procure intervir de uma forma mais sistemática, dialogando com todos os professores e com os demais profissionais da educação que atuam na escola, já que o trabalho coletivo e a colaboração, envolvendo o maior número de profissionais da escola e até agentes externos, têm sido apontados como excelentes estratégias para o sucesso da educação inclusiva. (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MRINÓSSON, 2007).

179

Assim, ressaltamos a necessidade de uma nova dimensão no trabalho pedagógico de apoio aos professores, pois a prática escolar tradicional caracteriza-se, dentre outros aspectos, pelo isolamento dos professores, que são designados para trabalhar com determinada turma ou disciplina e, normalmente, desenvolvem todo o processo educativo solitariamente, desde o planejamento até a execução e avaliação das atividades educativas. Essa prática já é ineficaz quando não há a presença de alunos com necessidades diferenciadas. E para uma escola que procura se abrir para atender à diversidade de alunos, como é o caso da instituição em que realizamos a investigação, ela se torna totalmente inexecutável. Entretanto, temos clareza de que uma mudança desse nível não acontece da noite para o dia, em busca de soluções compatíveis com a realidade vivenciada.

Para tanto, é necessário que haja muita reflexão sobre concepções e atitudes relativas à inclusão, que deverão culminar com a adoção de uma nova visão sobre o trabalho escolar, a aprendizagem e os aspectos sociais relativos à educação de todos os alunos, inclusive daqueles que têm deficiência. Para a conquista da mudança apontada, torna-se necessária a criação de espaços



para que todos os profissionais tenham a oportunidade de se reunir, de discutir as questões que se colocam como dificuldades no exercício de sua prática cotidiana.

Por outro lado, as medidas adaptativas realizadas em sala de aula devem ser feitas pelo professor e se referem, principalmente, à programação das atividades cotidianas, tais como: a organização dos alunos e distribuição do mobiliário, os procedimentos didático-pedagógicos, o modo de trabalhar, ou seja, como fazer na prática pedagógica, a organização temporal dos componentes curriculares e dos respectivos conteúdos, bem como o uso de materiais didáticos e os procedimentos adotados para a avaliação.

Com base em tais considerações, procuramos saber se as professoras costumavam fazer adaptações em suas salas de aula, considerando a presença de alunos surdos, como também que tipo de adaptações eram realizadas. A esse respeito, houve as seguintes declarações:

Não. Se eu for fazer uma tarefa que envolva Juliana, eu tenho que me voltar somente para ela [...]. Pra os outros vai ser uma tarefa normal, mas aí, ela recebe aquela tarefa normal e eu vou ficar só acompanhando [...], eu vou trabalhar com ela mais delicadamente porque eu vou ter que ir pra frente dela, vou ter que falar com ela, vou ter que mostrar a ela, porque ela não pode ficar solta. (JANAINA, 2006).

[...]

Adaptação mesmo, não. Mas eu procuro levar um recurso que ela possa ver, entender. E eu procuro falar com ela na hora que eu estou explicando, dizendo a ela na hora que eu estou explicando, dizendo a ela o que é que eu estou falando, e mostro na figura. E vou assim, tentando incluí-la, e ela faz os gestos de aprovação, que entendeu.[...] se eu for dá uma aula de Ciências ou de Geografia eu tenho que levar um recurso visual em consideração a ela. E aos outros também, porque todo mundo gosta, né? (SOLANGE, 2006).

Percebemos, no depoimento das duas professoras, a afirmação inicial de que elas não fazem adaptações. Entretanto, logo em seguida, descrevem algumas atividades e posturas que desenvolvem, no intuito de possibilitar àquelas alunas o acesso ao conhecimento, que representam tentativas – embora



ainda muito incipientes – de busca de construção de alguns caminhos para dar respostas às necessidades das alunas.

Um aspecto que consideramos relevante, na fala da professora Solange, diz respeito aos recursos visuais que ela utiliza em consideração à presença e às necessidades quando de Vitória, e complementa, dizendo que todo mundo gosta, pois eles tornam a informação que procura transmitir mais acessível para a turma toda. Esse fato comprova o que já foi dito por Sasaki (2003), quando aponta os benefícios da educação inclusiva para todos os estudantes e não, apenas, para aqueles que apresentam deficiências.

A afirmação da professora enfatiza o que já é bem evidente. Um aluno surdo, inevitavelmente, precisa de uma atenção especial e de uma forma de comunicação que lhe permita compreender os enunciados propostos pelo docente como também todo o processo de aquisição do conhecimento que se dá na sala de aula. Deixar de buscar essas alternativas de comunicação seria uma forma clara de exclusão do aluno surdo. Percebemos que a professora acentua, mais de uma vez, a necessidade de ficar próximo à aluna, fazendo gestos, mostrando algum objeto na sala de aula que lhe faça compreender o significado do que está abordando. Entretanto, todas essas medidas são ineficazes, se não houver uma língua comum entre o professor e o aluno surdo para que este possa compartilhar dos conceitos que são veiculados na escola. A Libras, atualmente, é reconhecida no Brasil como a língua natural dos surdos e, portanto, deve ser garantida a esse grupo de alunos, o que não vem acontecendo nessa instituição como em tantas outras.

O Decreto nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005) estabelece que a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngue, devendo envolver, pelo menos, duas línguas no processo educacional, a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa. Apesar de se constituir numa determinação relevante, ainda está distante da realidade da maioria das escolas brasileiras.

Sobre esse ponto, voltamos a enfatizar, com base em Vigotsky (2001), que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são elementos fundamentais para a construção dos processos cognitivos e para o estabelecimento das relações sociais, pois a linguagem é responsável pela regulação da atividade psíquica humana. É ela que possibilita a estruturação dos processos cognitivos, sendo compreendida como constitutiva dos sujeitos, pois possibilita interações imprescindíveis para a construção do conhecimento.



Assim, a criança surda, que não tem uma forma de linguagem, fica em grande desvantagem. No mesmo sentido, Bakhtin (1990, p. 108) argumenta que “[...] o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir.” Essas considerações têm uma grande relevância para a compreensão do desenvolvimento da pessoa surda, ressaltando a importância das relações sociais e linguísticas na constituição dos sujeitos. Os problemas comunicativos e cognitivos da pessoa surda não devem ser atribuídos a ela mesma, mas ao meio social em que ela está inserida, especialmente quando este não possibilita uma língua que a pessoa tenha condições de adquirir espontaneamente.

Segundo Goldfeld (2002), a falta de acesso a uma língua leva a criança a ter um tipo de pensamento mais concreto, uma vez que a internalização de conceitos mais abstratos se dá pelo diálogo e pela aquisição do sistema conceitual. Sem dúvida, o processo educativo desenvolvido para alunos surdos requer, prioritariamente, como principal adaptação, a provisão de um profissional habilitado em Libras, para que eles usufruam o direito de adquiri-la, uma vez que é a língua do surdo. O ensino da Língua Portuguesa, bem como dos demais componentes curriculares, pressupõe a aquisição da Língua Brasileira de Sinais. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Em acréscimo, outras possibilidades de adaptações curriculares se referem ao uso de textos escritos, complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão, tais como linguagem gestual, mímicas e outros. Podem, ainda, ser utilizados materiais visuais e de apoio, que favoreçam a apreensão das informações expostas verbalmente.

3.3 Dificuldades inerentes à prática pedagógica inclusiva

As dificuldades com que se deparam, no cotidiano, em classe regular com educandos com deficiência, constituíram um dos temas mais evidenciados por todas as pessoas com quem mantivemos contato na escola, desde a fase em que realizamos as observações, por meio de conversas informais, até a realização das entrevistas. Constantemente, elas eram retomadas e apontadas como decorrência inerente à inclusão escolar de alunos com deficiência, dentre os quais aqueles que são surdos.

A falta de trabalho coletivo foi apontada pelas professoras entrevistadas como um dos fatores que constituem uma grande dificuldade para o



desenvolvimento da prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva, conforme podemos constatar pelos seus depoimentos:

Foi uma das coisas que eu pedi, eu já disse lá. [...] E todo mundo: não sei o quê... Então tá bom, vou me calar, não vou mais dizer nada. Porque eu acho que isso é uma necessidade, você não acha? É uma necessidade. Deveria se juntar, ou uma semana ou coisa assim... esse dia aqui vai ser só pra os professores se reunirem pra falar sobre esse tipo de deficiência com cada um. (JANAINA, 2006).

[...]

Eu gostaria, assim... que o supervisor, ele andasse junto comigo. Orientando, dando sugestões, certo? Acompanhando o meu planejamento. (SOLANGE, 2006).

A importância do trabalho coletivo é contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Os Artigos 12 e 13 orientam a participação de todos os membros dos estabelecimentos de ensino na elaboração da sua proposta pedagógica. Quando a escola está aberta para atender a todos os educandos, sem estabelecer parâmetros que incluam alguns e excluam tantos outros, a necessidade de trabalho coletivo se torna ainda mais acentuada.

Compreendendo a inclusão como uma força que traz renovação para a escola, Stainback; Stainback (1999) alertam que é necessário o desenvolvimento de um trabalho coletivo, o que eles denominam de formação de comunidades. Sergiovanni diz que:

A comunidade é o vínculo que une os alunos e os professores de maneira especial a algo mais importante do que eles próprios: valores e ideais compartilhados. [...] A comunidade pode ajudar os professores e os alunos a serem transformados de uma coleção de 'eus' em um 'nós' coletivo, proporcionando-lhes, assim, um sentido singular de identidade, de pertencer ao grupo e à comunidade. (SERGIOVANNI apud STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 51).

Com base em tais considerações, acreditamos que o trabalho coletivo é uma alternativa que pode possibilitar uma nova realidade à escola. Sem essa organização, as ações se tornam estanques e sem efetividade. Por essa razão, pensamos que as idéias da professora devem ser discutidas no âmbito



da escola, a fim de que possam desencadear uma sistematização das ações educacionais para todos os alunos, especialmente, os alunos surdos.

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas pelas professoras para desenvolver sua prática com alunos surdos em classes regulares, um dos aspectos que também tiveram grande incidência em suas respostas foi o fato de se sentirem despreparadas e, conseqüentemente, de afirmarem que sentem necessidade de formação específica na área. Tal discurso não é diferente daqueles já expressos em outras pesquisas realizadas, tanto no Brasil como em outros países. Sobre este aspecto, as professoras que entrevistamos fizeram as seguintes observações:

Eu sinto dificuldade porque não sou preparada, se eu tivesse me preparado, se tivesse sido mais bem preparada, eu não sentia. Eu fiz os cursos, como eu já disse, mas [...] Eu vi, mas eu não tenho segurança nisso, eu não pratico diariamente. Eu só não sou leiga de tudo nesse assunto. E até porque hoje a universidade já me dá esse apoio. Eu mesma já tenho uma apostilha aqui, já posso estudar por ela. (JANAINA, 2006).

[...]

A maior dificuldade que eu tenho é falta de informação, realmente. No sentido de como eu devo trabalhar, que eu... uma coisa que eu venho...vamos dizer assim, construindo. Mas, que eu não tenho a formação pra eu dizer: ah! Eu sou segura nisso aqui. Eu vou fazer isso porque eu tenho segurança, porque eu tenho conhecimento, eu estudei pra isso... Não! Então, eu só venho construindo como eu devo trabalhar com ela. (SOLANGE, 2006).

O sentimento de despreparo sinaliza um problema histórico, inerente à formação dos professores, que não tem possibilitado uma sintonia com os contextos escolares, nem uma análise satisfatória das práticas pedagógicas. Nesse sentido, indagamo-nos sobre qual seria a formação que daria conta de preparar o professor para todas as possíveis situações encontradas na realidade escolar. Essa questão é muito importante, do nosso ponto de vista, para suscitar uma profunda reflexão.

Segundo Pimenta (2001), a profissão de professor, como outras profissões, emergiu num dado contexto histórico, como resposta à necessidade posta pela sociedade. Ao longo do tempo, determinadas profissões desapareceram,



outras surgiram e algumas se transformaram, adquirindo novas características. A profissão de professor se inscreve nesse último grupo, uma vez que a formação inicial proporciona ao futuro professor os saberes necessários para atuar pedagogicamente, mas requer uma formação constante, segundo as necessidades históricas e sociais.

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

Um aspecto a ser questionado e discutido, coletivamente, é a forma aligeirada e descontínua com que os cursos de formação continuada vêm sendo oferecidos pelo sistema escolar. Sobre um dos cursos promovido pela SEEC/RN, a professora Janaina relatou vários imprevistos ocorridos durante a sua realização, tais como a redução do número de horas, o que comprometeu consideravelmente a sua aprendizagem.

Acreditamos que um dos pontos a serem redefinidos, com muita seriedade, diz respeito à formação dos professores, uma vez que – do modo como tem sido realizada – não vem atingido os objetivos almejados, pois muitos cursos “empacotados” têm se realizado continuamente em nosso país. Porém, constatamos que, na sua maioria, eles não têm correspondido às reais aspirações e necessidades dos professores, que continuam reclamando por formação.

Outra dificuldade apontada diz respeito ao preconceito, historicamente construído, em relação às pessoas com deficiência, que também se faz presente no contexto escolar, inclusive entre os professores. Em decorrência disso, a inclusão de alunos surdos na escola regular tem gerado conflitos e inquietações. Uma das dificuldades consiste nas percepções dos atores sociais e educacionais sobre a deficiência e sobre as pessoas que a têm, estabelecendo uma visão estigmatizada em relação às mesmas, que se evidencia por meio de atitudes excludentes e preconceituosas. Esse fato foi externado por uma das professoras, em um momento da entrevista, ao afirmar:



Se eu não tivesse vivenciado esse curso, eu tinha enfrentado mais dificuldade, ainda, na minha sala de aula, porque você sabe que [se] deparar com *uma pessoa assim*, a gente não sabe nem o que vai fazer. E todo mundo dizia: mulher, como é que nós vamos lutar agora com esses *doidos*. Eu dizia: não sei, só sei que vai ter que ter meios para isso porque se eles vierem *doidos*, nós vamos ficar mais *doidos* ainda. (JANAINA, 2006, grifos nossos).

Na verdade, essa foi uma das declarações que mais nos impactou, pela forma contundente com que a professora se referiu a Juliana. Inicialmente, ela falava de um curso de formação na área de Educação Especial, do qual havia participado, antes de trabalhar com a referida aluna. Em seguida, afirmou que a sua participação naquele curso foi muito positiva, pois se não tivesse recebido aquelas informações, certamente teria enfrentado ainda mais dificuldades em sua prática pedagógica, não sabendo o que fazer ao se deparar com uma “pessoa assim”.

A expressão utilizada pela professora denota, enfaticamente, uma percepção da aluna surda apenas com base na deficiência e não na pessoa, que tem muitas potencialidades. Fica clara, também, a imagem da aluna como incapaz, como alguém incomum, com quem não se tem muitas possibilidades de interagir. Nesse sentido, lembramos uma importante reflexão de Ribas (2007, p. 115) quando diz que “[...] olhar para as pessoas com deficiência e enxergar apenas a deficiência é ter a deficiência de não conseguir enxergar a pessoa com todos os elementos que compõem a sua identidade [...]”, observação com a qual estamos plenamente de acordo.

Não obstante, podemos, ainda, analisar a expressão utilizada pela professora como evidenciando um estigma por ela atribuído à aluna, em decorrência da surdez. Segundo Goffman (1988), o termo estigma foi criado pelos gregos para indicar sinais corporais com os quais se procurava evidenciar algo extraordinário ou mau sobre o *status* moral da pessoa que o apresentava. Na atualidade, refere-se à situação da pessoa que não está habilitada para a plena aceitação social. O autor esclarece que cada ambiente social estabelece as categorias que classificam as pessoas que podem [ou devem] fazer parte dele.

Estabelecendo a relação de tal afirmação com a presente pesquisa, podemos dizer que a escola sempre estabeleceu critérios para a escolha daqueles que nela “se encaixavam” e, assim, muitos ficaram fora, sendo que



um dos grupos mais excluídos foi, justamente, aquele composto por pessoas com deficiência.

Dessa forma, quando a escola se depara com alguém que lhe é estranho, pode começar a surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que podem ser incluídos, e esse estranho, em geral, passa a ser visto como indesejável. Nesse caso, afirma Goffman (1988, p. 12), “[...] deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada, diminuída”.

Outro aspecto apontado como uma dificuldade enfrentada pelos professores diz respeito à falta de apoio por parte das instâncias gestoras do sistema de ensino. Nos últimos anos do século XX e início do século XXI, presenciemos uma nítida ampliação do número de documentos legais, em âmbito nacional, amparando o direito educacional das pessoas com deficiência, porém, segundo a avaliação de Ferreira; Ferreira (2004, p. 24), em geral, as políticas mostram um descompasso entre o compromisso com as pessoas com deficiência e a “[...] questão quantitativa de atendimento mais compatível com uma política de resultados para justificar compromissos governamentais no âmbito internacional”.

Encontramos, na fala de uma das professoras, a materialização da avaliação feita anteriormente, conforme podemos conferir nos trechos a seguir, em que elas argumentavam sobre as dificuldades que vinham enfrentando:

É falta de apoio, certo? Da Secretaria de Educação. Total apoio em todos os aspectos. Pedagógico, certo? E financeiro. Apoio... porque entra o financeiro, entra a estrutura. Entra o material, entra a estrutura física pra gente adequar melhor. (JEANE, 2007).

Em termos dela está lá, de ficar lá, dela ser incluída, isso eu não acho que está errado, não. Está certo. A inclusão foi feita, tá... Parabéns, eu aceito, foi louvável. Mas tem coisas que precisam de mais cuidado, precisam de mais planejamento. São essas coisas assim que... Jogou, não importa... (JANAINA, 2006).

A argumentação da professora Jeane está mais centrada na falta de atuação da própria Secretaria de Educação do Estado, onde há um órgão específico para planejar, acompanhar e executar ações referentes à educação de pessoas com deficiência, como foi dito anteriormente, mas que não consegue empreender, de forma compatível suas atribuições, dada a amplitude do



campo de ação e a necessidade de um maior investimento nas equipes regionais para acompanhar as escolas.

Com relação ao fator financeiro, apontado como um entrave ao trabalho desenvolvido com alunos surdos, assim como com os alunos com outras deficiências, sabemos que a escola, realmente, não dispõe diretamente de uma verba que lhe possibilite a aquisição de materiais pedagógicos específicos, a contratação de profissionais como tradutor/intérprete de Libras e a realização de cursos para a formação dos professores, visando atender às suas necessidades. Em alguns países, a educação dessas pessoas tem sido tratada com muito mais sistematicidade e com políticas mais efetivas. Podemos citar, como exemplo, a experiência relatada por Porter (1997), vivenciada no Canadá, cujo investimento se dá, proporcionalmente, ao número total de alunos matriculados na província e não pela existência de alunos com deficiência.

Nesse aspecto, notamos uma grande diferença entre o discurso político e a realidade investigada. Embora as políticas públicas – tanto no Brasil, como no Rio Grande do Norte – venham apontando, fundamentalmente, para a inclusão escolar de todos os alunos, não há, ainda, uma organização que possibilite uma qualidade efetiva no trabalho educacional nas escolas.

Somente a partir da presença de alunos com deficiência na escola é que começam a ser desencadeadas algumas ações no sentido de melhor atendê-los e, mesmo assim, com muitas limitações e dificuldades. Com base nisso, reforçamos a nossa ideia de que somente uma presença significativa desses alunos na escola poderá fazer com que ocorra um movimento no sentido de se buscar uma efetiva prática da inclusão.

Por outro lado, a professora Janaina tece considerações sobre a falta de planejamento, no que se refere à inclusão de Juliana, com quem esteve trabalhando no ano em que ocorreu a pesquisa, caso que pode exemplificar tantos outros na mesma escola e em outras instituições de ensino, no país. Segundo afirma a professora, a inclusão é algo bom, é uma atitude louvável, destacando que a aluna surda, de fato, deve estar na escola e na classe regular. A sua insatisfação, porém, está relacionada ao modo como esta inclusão foi feita, sem um planejamento, sem uma preparação da escola para receber e atender pedagogicamente, de forma adequada, às necessidades dos alunos.

Essas argumentações refletem o que, efetivamente, as instituições estão produzindo na prática, em termos de compreensão e implementação de



políticas inclusivas, que não têm se dado da forma mais apropriada, embora sejam permeadas por fundamentos, reconhecidamente legítimos, que lhes respaldam.

Considerações finais

Pelo exposto, podemos afirmar que ainda não existe um trabalho educacional inclusivo na escola estudada, já que um trabalho nessa dimensão é caracterizado pela provisão de estratégias, recursos e ações que visem a possibilitar o acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos, mesmo considerando que estes aprendem em ritmos e níveis diferenciados.

No que se refere às concepções das professoras sobre a inclusão escolar dos alunos surdos, foi possível identificar que se mostraram favoráveis e acreditam ser a melhor forma de educá-los, embora, em sua maioria, apresentem ressalvas que indicam medidas ou critérios a serem adotados para que se possa trabalhar de forma efetiva com alunos surdos em classes regulares. Uma das principais ressalvas diz respeito à necessidade de formação dos profissionais atuantes na instituição escolar, pois reconhecem que os alunos são capazes de aprender, desde que sejam utilizados recursos específicos, como Libras e materiais visuais, entre outros.

É importante acentuar que a maior dificuldade que o surdo encontra para aprender não decorre de fatores cognitivos, mas está relacionada com a necessidade de uma forma de comunicação diferenciada, sendo que, na atualidade, de acordo com a Lei nº 10.436/2002, Art. 1º, a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, “[...] em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos.” (BRASIL, 2002).

Sem dúvida, o processo educativo desenvolvido para alunos surdos requer, prioritariamente, a provisão de um profissional habilitado em Libras, para que eles usufruam o direito de adquiri-la, uma vez que é a língua do surdo. O ensino da Língua Portuguesa, bem como dos demais componentes curriculares, pressupõe a aquisição da Língua Brasileira de Sinais.

O presente estudo nos permitiu uma compreensão mais ampla a respeito da educação inclusiva, seus fundamentos filosóficos e legais, como também sobre as concepções das professoras acerca da inclusão escolar do



aluno surdo e a sua relação com a prática pedagógica desenvolvida com esses educandos, em classes regulares. A nosso ver, a inclusão de alunos surdos, ou com qualquer outra deficiência, nas escolas e classes regulares é um caminho sem volta. Assim, não temos que questionar sobre a sua viabilidade, mas sobre as alternativas que deveriam ser construídas para que seja bem-sucedida e garanta a permanência e a aprendizagem de todos os alunos nas mesmas escolas, conforme o princípio fundamental da igualdade de direitos.

Notas

- 1 Nomes fictícios atribuídos para a preservação da identidade dos participantes.
- 2 Para a aquisição de informações mais detalhadas sobre a Análise de Conteúdo, remetemos o leitor a Bardin (1977) e Franco (2005).

Referências

190

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência**: (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.

BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Presses, 1977.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: MEC/SEE, 2005.



_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CRISTINA. **Entrevista.** Assú, 8 fev. 2007.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A educação infantil e o ensino fundamental: das malhas do preconceito ao tecido da inclusão. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira; PETRALANDA, Mônica (Org.). **Linguagem e educação da criança.** Fortaleza: Editora UFC, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa, 6).

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JANAINA. **Entrevista.** Assú, 14 nov. 2006.

JEANE. **Entrevista.** Assú, 15 fev. 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In: COLL, César;



MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. (v. 3).

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

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rosa; MRINÓSSON, Gretar L. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Tradução Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001.

PORTER, Gordon. Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret (Org.). **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

RABELO, Annete Scotti. **A construção da escrita pelo aluno surdo**. Goiânia: Editora da UCG, 2001.

RIBAS, João. **Preconceitos contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo**. São Paulo: Cortez, 2007. (v. 4).

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SOLANGE. **Entrevista**. Assu, 24 nov. 2006.

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

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



_____. **A formação social da mente.** Tradução José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Profa. Ms. Francieleide Batista de Almeida Vieira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | UERN
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação | UFRN
Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação | NUPED
Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais
E-mail | leidaalmeid@hotmail.com

Profa. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Educação
Coordenadora da Base de Pesquisa sobre
Educação de Pessoas com Necessidade Especiais
E-mail | luc.martins@terra.com.br

193

Recebido 25 mar. 2009

Aceito 30 mar. 2009