Universidade Federal de Santa Maria
Pró-Reitoria de Graduação
Centro de Educação
Curso de Graduação a Distância de Educação Especial

ESTÁGIO SUPERVISIONADO/ SURDEZ

8º Semestre

1ªEdição, 2006

Secretaria de Educação Especial
Secretaria de Educação a Distância
Ministério da Educação

Elaboração do Conteúdo

Profa. Elisane Maria Rampelotto
Profa. Márcia Lise Lunardi
Profa. Melânia de Melo Casarin
Profa. Vera Lucia Marostega
Professoras Pesquisadoras (Conteudistas)

Ana Cláudia Tenório
Acadêmica Colaboradora

Desenvolvimento das Normas de Redação

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk
Profa. Luciana Pellin Mielniczuk *(Curso de Comunicação Social | Jornalismo)*
Coordenação

Profa. Maria Medianeira Padoin
Professora Pesquisadora Colaboradora
Danúbia Matos
Iuri Lammel Marques
Acadêmicos Colaboradores

Revisão Pedagógica e de Estilo

Profa. Eliana da Costa Pereira de Menezes
Profa. Cleidi Lovatto Pires
Comissão

Revisão Textual

Profa. Marta Azzolin
Coordenação

Direitos Autorais

(Direitos Autorais | Núcleo de Inovação e de Transferência Técnológica | UFSM)

Projeto de Ilustração

Vinicius de Sá Menezes
Técnico

Fotografia da Capa

Banco de imagens sxc.hu

Projeto Gráfico, Diagramação e Produção Gráfica

(Curso de Desenho Industrial | Programação Visual)

Prof. Volnei Antonio Matté
Coordenação

Clarissa Felkl Prevedello
Técnica
Bruna Lora
Filipe Borin da Silva
Acadêmcos Colaboradores

Impressão

Gráfica e Editora Pallotti

* o texto produzido é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

E79 Estágio supervisionado / surdez : 8º semestre / [elaboração do conteúdo Profa. Elisane Maria Rampelotto ... [et al.] ; revisão pedagógica e de estilo Profa. Eliana da Costa Pereira de Menezes, Profa. Cleidi Lovatto Pires] - 1.ed. - Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2006.
64 p. : il. ; 30 cm.

1. Educação 2. Ensino 3. Educação especial 4. Estágio supervisionado 5. Pedagogia 6. Surdez I. Rampelotto, Elisane Maria II. Menezes, Eliana da Costa Pereira de III. Pires, Cleidi Lovatto IV. Título

CDU 371.13

Ficha catalográfica elaborada por
Marisa Severo Corrêa CRB-10/734
Biblioteca Central - UFSM

Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério da Educação

Fernando Haddad
Ministro da Educação

Prof. Ronaldo Mota
Secretário de Educação a Distância

Profa. Cláudia Pereira Dutra
Secretária de Educação Especial

Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Clóvis Silva Lima
Reitor

Prof. Felipe Martins Müller
Vice-Reitor

Profa. Nilza Luiza Venturini Zampieri
Pró-Reitora de Planejamento

Prof. Jorge Luiz Cunha
Pró-Reitor de Graduação

Profa. Cleuza Alonso
Coordenadora de Planejamento Acadêmico
e de Educação a Distância

Prof. Alberi Vargas
Pró-Reitor de Administração

Sr. Fernando Portin da Rocha
Diretor do CPD

Profa. Maria Alcione Munhóz
Diretora do Centro de Educação

Coordenação da Graduação
a Distância em Educação Especial

Prof. José Luiz Padilha Damilano
Coordenador Geral

Profa. Vera Lúcia Marostega
Coordenadora Pedagógica e de Oferta

Profa. Andréa Tonini
Coordenadora de Tutorias e dos Pólos

Profa. Vera Lúcia Marostega e
Prof. José Luiz Padilha Damilano
Coordenadores da Produção do Material do Curso

Coordenação Acadêmica do Projeto do Curso de Licenciatura a Distância de Educação Especial - Graduação - Oferta do 1º ano - Projeto MEC/SEED-UFSM 02/2005

Prof. José Luiz Padilha Damilano
Coordenador

Profa. Maria Inês Naujorks
Coordenadora/Gestora Financeira do Projeto

João Rafael Presa Leite
Assessor Técnico

Sumário

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA 05

UNIDADE A

O CONTEXTO DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA 07

1. Espaço Escolar 09
2. Equipe Diretiva e Pedagógica 16
3. Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento 18
4. Atividades de Apoio 21

UNIDADE B

A PROPOSTA PEDAGÓGICA 23

1. Delimitação do Campo de Estágio 25
2. Elaboração dos Objetivos 27
3. Elaboração da Revisão Bibliográfica e Construção do Referencial Teórico 28
4. Elaboração dos Procedimentos Metodológicos 29

UNIDADE C

REGÊNCIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO 31

1. Elaboração, Execução e Avaliação dos Planos de Aula 33

UNIDADE D

RELATÓRIO TEÓRICO-PRÁTICO DA REGÊNCIA 39

1. Estrutura 41
2. Apresentação 43
3. Caminhos da Investigação 44
4. Referencial Teórico 45
5. Conclusão/Carta de Intenções 46
6. Bibliografia 47
7. Anexos 48

REFERÊNCIAS

Referências Bibliográficas 49

Apresentação da Disciplina

ESTÁGIO SUPERVISIONADO/ SURDEZ

8º Semestre

Nesta disciplina, você conhecerá os contextos de atuação pedagógica no campo da educação de surdos. Apresentaremos alguns fragmentos históricos que deram as condições de possibilidade para a institucionalização dos sujeitos surdos. A partir das representações produzidas por esses discursos, torna-se importante pensarmos a atuação pedagógica a partir do entendimento da surdez como experiência visual que envolve, na sua prática, uma política da diferença. Sendo assim, a gestão escolar, a construção do projeto político pedagógico, a elaboração, execução e avaliação dos planos de aula desenvolvidos no espaço da educação de surdos devem estar preocupados em articular as questões de cultura, identidade e diferença.

O registro dessas experiências pedagógicas será compilado na forma de um relatório de estágio.

Esta disciplina será desenvolvida com uma carga horária de cento e trinta e cinco (135) horas/aula.

Entenda os nossos ícones!

Alerta
Alerta o leitor sobre algum assunto que está sendo tratado no momento.

Saiba Mais - Recomendação
Indica fontes externas e outras leituras, como livros, sítios na internet, artigos, outros itens da própria apostila, etc.

Conteúdos Relacionados
Sugere ao aluno conhecer um ou mais conteúdos específicos para melhor entendimento do conteúdo atual.

Atividades
As atividades dizem respeito aos exercícios abordados no tópico anterior, podem ser analógicas ou digitais.

UNIDADE

A

O CONTEXTO DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA

Pesquisador(es):

Profª. Vera Lucia Marostega

Profª. Márcia Lise Lunardi

Objetivos da Unidade:

Ao final dessa unidade, o aluno será capaz de:

- contextualizar o espaço de educação dos sujeitos surdos;
- conhecer a importância de um projeto político pedagógico voltado para diferença surda;
- entender a representação da surdez como uma experiência visual e significá-la na sua prática de ensino.

Introdução

Nesta unidade, você conhecerá os contextos de atuação pedagógica no campo da educação de surdos. Serão apresentados alguns fragmentos históricos que deram as condições de possibilidade para a institucionalização dos sujeitos surdos. A partir das representações produzidas por esses discursos, torna-se importante pensarmos estas a partir do entendimento da surdez como experiência visual que envolve, na sua prática, uma política da diferença. Sendo assim, a gestão escolar, a construção do projeto político pedagógico e as atividades de apoio desenvolvidas no espaço da educação de surdos devem estar preocupadas em articular as questões de cultura, identidade e diferença.

1 Espaço Escolar

Alguns intentos de educação destinada aos sujeitos "deficientes" aparecem na literatura clássica a partir de algumas experiências com surdos e cegos. Registra-se que foram estes os primeiros a receberem uma certa "atenção" educativa. Algumas dessas ações educativas podem ser identificadas e reiteradas através dos relatos de viagens realizados pelo educador Juan Manuel Ballesteros entre os períodos de 1749-1869, por alguns países europeus – França, Bélgica, Holanda e Alemanha – "a fim de conhecer a forma de organização de estabelecimentos que atendem surdos-mudos e cegos e os resultados que se tem produzido através de seus métodos de ensino" (Ballesteros, 1856). Os resultados dessa viagem foram impressos em um relatório enviado ao Exmo. Sr. Ministro de Fomento da Espanha, vindo a ser conhecido como, "Memória dirigida al relativa al viaje que de Real orden acaba de verificar por Europa – Madrid: Imprenta del Colegio de Sord-Mudos, 1856".

RELATOS DE VIAGENS

Nesses relatos, Ballesteros apresenta as instituições que atendiam a surdos-mudos e cegos, os números de alunos e alunas que estavam matriculados e que freqüentavam esses estabelecimentos, como também uma pequena descrição do currículo da época, ou seja, das atividades que os alunos desenvolviam no decorrer do dia nesses estabelecimentos. A título de exemplo, vejamos a descrição de Ballesteros a respeito do Colégio de Surdos-Mudos de Nantes, França: "No limiar da estranhez em que vivem, não descuidam nem da educação física; em um pátio não muito grande, têm seu pórtico de ginástica com quatro aparatos dos mais comuns e usuais" (Ballesteros, 1856).

Nas diferentes descrições dos estabelecimentos visitados por Ballesteros, confirma-se o atendimento exclusivo para surdos-mudos e cegos, o que nos provoca uma certa inquietação: quais seriam as razões para que somente esses sujeitos estivessem sendo "beneficiados" por essa atenção educativa? Puigdellívol (1986) apresenta três fatos, entre os diferentes motivos, que poderiam nos ajudar a entender esse "privilégio" educacional: a) pelo fato de sua deficiência (cegueira e surdez) não afetar basicamente seu desenvolvimento mental; b) por considerar que esses sujeitos eram capazes de ser "conscientes de sua limitação", o que supõe sua participação e colaboração no desenvolvimento de suas capacidades e c) são procedimentos de adaptação pedagógica para a educação dessas pessoas (surdas e cegas) mais simples do que a mudança requerida para a educação de pessoas com deficiência de

caráter cognitivo.

Entre as principais experiências conhecidas dessa época, destaca-se a desempenhada pelo frei beneditino espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584), que levou a cabo a educação de doze crianças surdas no Monastério de Oña (Burgos). No registro histórico "oficial", Pedro Ponce de León foi reconhecido como o primeiro professor de surdos; no entanto, não há muita informação acerca do método que utilizava para a educação desses sujeitos. Sabe-se que ele criou e levou à prática um método oral dirigido para a "desmutização" de seus alunos, que eram, na sua maioria, filhos de nobres. Por esse método, ensinava os surdos a falar, a ler, a escrever, a fazer contas, a orar, a assistir à missa e a confessar-se através da palavra. Cabe destacar que esse era o grande desafio – ensinar a palavra – já que, "na opinião da maioria, inclusive de Aristóteles, os surdos não poderiam falar nem educar-se e o mudismo era uma característica implícita na surdez" (MARTINEZ; SUÑÉ, 1999, p. 87).

Apesar de deixar um livro denominado Doutrina, Pedro Ponce de León não criou escola, e alguns que se nomearam seus seguidores, como Manuel Ramírez de Carrión (1579-1652) e Juan Pablo Bonet (1579-1633), não reconhecem em sua obra o precedente desse religioso beneditino. O método oral toma força definitivamente e difunde-se para além das fronteiras espanholas a partir de 1620, com a publicação do livro Redução das letras e A arte para ensinar a falar aos mudos, de Juan Pablo Bonet. Para Harann Lane (1984), Bonet havia plagiado Pedro Ponce de León, colocando simplesmente, por escrito seu método, que foi sendo transmitido de geração em geração pelos surdos da família Velasco (apud SKLIAR, 1997).

Ao longo do século XVIII, observa-se que as experiências de educar surdos espraiam-se por diferentes países europeus, especialmente França e Inglaterra. Segundo registros oficiais, a França é o berço da primeira escola pública para surdos. Em 1755, o Abade Charles-Michael de L'Epée (1712-1789) cria o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. O surgimento dessa escola, segundo seu fundador, possibilita um giro na forma como se vinham educando os surdos, ou seja, passa-se de uma reeducação individual para a educação coletiva.

Para esse trabalho, o Abade L'Epée elabora um método para ensinar surdos, um sistema que ele denomina de "signos metódicos". Segundo Skliar (1997), esse sistema toma como núcleo central os gestos utilizados pelos surdos e agrega outros sinais para designar objetos, qualidades e fatos ou situações. No entanto, L'Epée não se dá por satisfeito, pois como seu objetivo principal era ensinar a língua francesa, cria uma "série de sinais para designar propriedades gramaticais, como o tempo à pessoa do verbo, o artigo, gênero do substantivo, etc." (SKLIAR, 1997, p. 26).

Segundo Skliar (1997), "o método era bastante simples: ensinava os sinais correspondentes aos objetos ou aos fatos concretos mostrando o sinal conjuntamente com o referente ou com a figura do mesmo; depois associava o sinal à palavra escrita em francês. Deste modo, o Abade L'Epée ditava em sinais a seus alunos que escreviam diretamente em francês. Para as idéias

abstratas, em que não se podia associar um referente concreto, começava pela palavra escrita, mostrava o sinal correspondente e, finalmente, explicava com outros sinais o significado" (p. 26).

Em todo esse procedimento de educação dos sujeitos surdos, o Brasil não ficou de fora. As primeiras instituições de atendimento escolar aos "portadores de deficiência" surgiram na segunda metade do século XIX como uma iniciativa do imperador D. Pedro II que, tal como suas matrizes européias, destinavam-se aos deficientes auditivos e visuais. Foi assim que, durante o governo imperial, surgiram o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857). No Império de D. Pedro II, foi fundado, no ano de 1857, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Esse Instituto teve como precursor o cidadão francês Ernesto Hüet, que chegou ao Rio de Janeiro em 1855 com planos de fundar uma escola para "surdos-mudos" no Brasil. Por ter importantes credenciais, foi apresentado ao Imperador que, por sua vez, acolheu a idéia e ordenou que lhe fosse facilitada a importante tarefa (MAZZOTTA, 1996).

Percebe-se, a partir desses fragmentos históricos que a educação das pessoas surdas foi e é uma preocupação das políticas públicas. Nesse sentido, os espaços escolares em que se inscrevem as estratégias e as ferramentas dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos e adolescentes surdos devem se constituir em territórios que sejam constantemente problematizados, a fim de que se garanta e legitime uma educação de surdos voltada para as diferenças e potencialidades desses sujeitos.

Para isso, os espaços de educação de surdos devem garantir a esses sujeitos:

1. uso da Língua de Sinais como língua de instrução e o Português como segunda língua;

2. espaço de construção de identidades surdas e culturas surdas;

3. uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença;

4. uma pedagogia da diferença que acolhe o surdo como surdo, como o outro, como diferente do ouvinte, e não o oposto do ouvinte.

Você Sabia?

Cem anos após sua fundação, em 1957, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos passaria a ser o que hoje conhecemos como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES

No site abaixo você poderá ter mais informações sobre o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.
www.ines.org.br

Figura A.1: Comunidade de surdos interagindo em algum espaço educativo

Entender a surdez como uma oposição entre surdos e ouvintes é constituí-las a partir de um olhar colonialista do ouvinte, que, segundo Wrigley (1997, p.7), basear-se-ia num colonialismo pastoral. Segundo o autor,

> como acontece com a dominação ocidental de outras "descobertas" estrangeiras, a relação dos que ouvem com as culturas dos surdos tem sido basicamente a de um colonialismo pastoral, neutralizada há tanto tempo que desapareceu do "normal" consensual.

No atual discurso da educação de surdos, principalmente no que se refere aos estudos surdos, a colonização dos surdos pelos ouvintes foi conceituada pelo que Skliar (1998, p.15) chama de ouvintismo:

> Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar [sic] e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.

Podemos observar, a partir desse conceito, de quem são as normas a serem seguidas pelos surdos, ou melhor, quem é o padrão de sujeito estabelecido para ser considerado "normal". Talvez o termo *"whiteness"* possa ser usado nesse contexto para exemplificar o que entendemos por ouvintismo enquanto norma. A *"whiteness"*, palavra que pode ser traduzida como "branquidade", é definida como a condição e a qualidade de ser branco, ou seja, é a "norma branca pela qual as pessoas com outra cor de pele são definidas como o 'outro'". "É o outro que é definido como étnico ou racial" (SILVA, 1995, p. 10). Em outras palavras, a "whiteness" pode ser entendida como sendo natural e fazendo parte da política cultural do Ocidente, em que o olhar do branco predomina como normalizante.

Tal situação também é encontrada quando nos referimos àquelas pessoas consideradas "normais", caracterizadas por possuírem sua capacidade auditiva integral. Este olhar regulador pretende representar o surdo nomeando-o por meio de alguns rótulos como deficiente auditivo, surdo-mudo, descapacitado,

Whiteness: termo que foi escolhido por Silva, na tradução de Apple (1995), intitulado "Consumindo o "outro" branquidade, educação e batatas fritas baratas". A expressão Whiteness é utilizada para designar a idéia de norma, no caso, a normalidade e a supremacia da cultura branca. A referência deste texto encontra-se na bibliografia deste caderno.

pessoa portadora de necessidades educativas especiais, entre outros "eufemismos politicamente corretos".

> Esses sujeitos são "os outros", aqueles e aquelas que são considerados diferentes. Contudo, se as suas posições fossem alteradas ou trocadas, se quem é assim representado tivesse o direito de falar de si mesmo, pudesse se autodescrever, então deixaria de ser o "outro". Ninguém é *essencialmente* diferente, ninguém é essencialmente o outro; a diferença é sempre constituída a partir de um dado lugar que se toma como centro. (LOURO, 1998, p.36).

Dentro desse contexto, é necessário percebermos que ouvintismo e oralismo não são considerados sinônimos. O oralismo pode ser considerado uma prática social interessada no discurso clínico e terapêutico da surdez, corporificando-se como a ideologia dominante na educação de surdos.

Para saber mais sobre a questão do oralismo na educação de surdos, veja o Caderno Didático da Disciplina Alternativas Medotodógicas para o Aluno Surdo, do Curso de Graduação em Educação Especial.

Figura A.2: Situação em que os surdos são obrigados a serem como os ouvintes - Oralismo

No entanto, observamos que o ouvintismo e o oralismo são inter-relacionados, porque tanto um quanto o outro têm o poder de legitimar e de centralizar as decisões que norteiam a educação de surdos, como o currículo, as práticas e os espaços escolares, a formação de professores, enfim, grande parte da política educacional para surdos desenvolvida neste país.

Diante disso, é importante perguntar: qual seria este ambiente tão natural e tão restritivo para que a educação, no caso dos surdos, pudesse se desenvolver? Poderíamos arriscar responder essa questão perguntando: seria a escola regular, a escola de ouvintes, um ambiente natural para a comunidade surda? Um ambiente onde as práticas e discussões privilegiam a língua oral na sua forma escrita e falada e onde a língua de sinais é vista simplesmente como um meio e não como a língua específica da comunidade surda?

Questões como essas nos ajudam a perceber o quanto a política curricular presente nos discursos das políticas públicas favorece e legitima a cultura de determinados grupos em relação a outros. Já foi comprovado que o contexto próprio do surdo é a sua comunidade, onde questões como a língua, a cultura e a identidade desse grupo se mantêm presentes e ativas de geração em geração. Portanto, não podemos considerar que o "ambiente natural" da comunidade surda seja a escola regular e

tampouco a escola especial.

A busca desse terreno natural, no qual os surdos deveriam ser escolarizados e integrados socialmente, só será materializado se, no âmbito da normalidade, a diferença for negada. O discurso proclamado em favor das igualdades de oportunidades produzido, principalmente, pelas políticas públicas, com o argumento de que o tratamento diferente ou especial estigmatizaria ainda mais os sujeitos surdos, nada mais é do que uma nova estratégia de compreendermos a diferença como uma oposição, ou seja, identifica igualdade como semelhança e diferença como desvio (YOUNG, *apud* WRIGLEY, 1996).

A interpretação de normalização dos estudos surdos se apóia em Davis, quando ele argumenta que não é possível separar o modo como a normalidade está sendo produzida no discurso sobre a incapacitação. Vivemos em uma sociedade que é constituída por normas, que regram e orientam uma forma de vida social considerada ideal para todos os sujeitos; portanto, torna-se difícil viver sem elas. Analisando culturalmente, Davis (apud SILVA, 1998, p.5) enfatiza que o "problema" não são a pessoas com algum tipo de incapacitação, o "problema" é a forma como a normalidade é construída para criar o problema da pessoa com incapacitação".

Diante do volume de orientações legais acerca das práticas curriculares que se materializam no espaço escolar, professor e comunidade educativa precisam estar atentos, percebendo quem, de que lugar e para quem se está falando, ou seja, a intencionalidade, os interesses de quem está sendo privilegiado e de quem está sendo excluído.

Entender a escola de surdos como o espaço privilegiado para a constituição das identidades surdas significa vê-la para além de seus aspectos cognitivos, centrados na transmissão de conhecimentos; é relacioná-la com uma prática discursiva implica na produção de subjetividades.

No entanto, as identidades produzidas nos espaços escolares de educação de surdos afastam-se da representação biológica, do déficit, da perda; elas são vistas dentro de uma nova ordem, a comunicação visual, que se constitui no uso da língua de sinais. Nesse sentido, podemos entender a surdez conforme nos explica Wrigley (1996, p.29): "a surdez é uma experiência visual".

Um dos traços mais significativos de identidade surda é a comunicação visual; é ela que constitui a diferença. Portanto, as diferenças precisam ser entendidas a partir dos processos de significação, da mesma forma que ocorre com as identidades, ou seja, tanto as identidades quanto as diferenças não são produzidas "naturalmente", são produzidas nas relações sociais diárias.

A representação dos surdos enquanto sujeitos diferentes constituem-se num processo político ancorado nos movimentos sociais dos surdos. Esses movimentos contribuem para dar visibilidade às diferentes formas pelas quais os grupos sociais e culturais são construídos e representados.

O espaço escolar na vida dos surdos é um locus privilegiado de construção de identidades. Talvez isso possa ser justificado pelo fato de aproximadamente 90% das crianças surdas nascerem em famílias ouvintes; com isso, a construção da identidade surda como uma

identidade "nativa" é perturbada ou, na melhor das hipóteses, afastada. Segundo Wrigley (1996, p.84):

> Perturba as noções do que significa ser nativo, bem como as noções de para que - ou onde - se pode ser nativo. Ser nativo é um produto de soberania. A surdez, o rótulo ligado a uma ampla visão coletiva daquelas formas de ser adotado por povos que são surdos, está profundamente entrelaçado contra a redução maniqueísta da Surdez e a uma patologia pelo modelo soberano.

Portanto, a escola de surdos pode ser considerada essa "aldeia nativa" necessária para que as identidades surdas se tornem visíveis. Nesse sentido, a presença do professor surdo na escola representa muito mais que um modelo de linguagem e identidade: ele é um articulador do senso de cidadania, que se estabelece num processo de relação social. Essa relação acontece entre professores surdos e alunos surdos porque essa troca social de conhecimentos se reproduz por meio da língua de sinais.

A interface com outras discussões, com outros textos e autores permite lançar um novo olhar para a educação de surdos e, portanto, reinterpretar narrativas e representações acerca do "ser surdo". Com a aproximação de temas sobre identidades e diferenças, é possível perceber que o "ser surdo" ultrapassa as características de uma identidade hegemônica, essencializada, construída por meio de alguns traços comuns, únicos e universais. Falar em identidade surda é referir-se a uma identidade constituída num processo histórico, é vê-la como algo incompleto, que está sempre em construção.

A possibilidade de trabalhar com as idéias de uma pedagogia para a diferença permite optar pelo caminho em que a surdez é vista como uma diferença política e como experiência visual e, assim, promover a reflexão das identidades surdas a partir do conceito de diferença e não a partir do conceito de deficiência. Aqui implica um distanciamento do conceito de diferença como exclusão, marginalização daqueles considerados como "outros", daqueles que parecem estar "fora do lugar".

Uma pedagogia preocupada com as diferenças da comunidade surda tem que priorizar a presença do professor surdo no centro dos debates curriculares. A presença dos professores surdos no espaço escolar cria uma atmosfera crítica e de resistência às práticas hegemônicas da cultura ouvinte, como também, desafia os cenários de hierarquia discursiva ouvintista. Nessa situação, outro elemento significativo pode ser visualizado: a possibilidade de os professores surdos "falarem" por si, resgatando, por meio do discurso curricular, narrativas culturais e produção de identidades até então aprisionadas e subordinadas às posições dominantes do contexto escolar.

A possibilidade de os estudantes surdos viverem num espaço de fronteira é a de viverem uma experiência anticentradora, à medida que o espaço escolar seja constantemente modificado. Neste espaço descentralizado, torna-se possível questionar, interrogar e historicizar culturas surdas e culturas ouvintes, sem pensar numa sobreposição ou numa superação de uma sobre a outra. A questão incide em levantar os interrogantes que levaram as histórias, culturas e identidades surdas a assumirem uma relação subordinada na configuração escolar existente.

2 Equipe diretiva e pedagógica

As instituições de ensino, voltadas para o atendimento de alunos surdos ou não, possuem uma estrutura administrativa que conduz às práticas educacionais atreladas ao projeto pólitico-pedagógico dessas instituições. Para isso a presença do diretor, do coordenador pedagógico, entre outros gestores da equipe de ensino é imprescindível para "promover a mobilização dos professores e funcionários e a constituição do grupo enquanto uma equipe que trabalhe cooperativa e eficientemente" (BRASIL, MEC/SEESP, Educação inclusiva, v.3, 2004, p.13).

Considerando que a escola possui uma gestão democrática em que é fundamental a participação dos atores sociais, é preciso destacar a importância da participação da comunidade surda na elaboração e execução do projeto político pedagógico da escola. Com isso, deseja-se evidenciar que os profissionais surdos que compõem o espaço das escolas podem em igualdade de condições assumir não apenas tarefas pedagógicas, mas lugares de decisões políticas importantes para uma educação de surdos de qualidade.

Dar espaço aos professores surdos significa discutir, reflexionar acerca dos conteúdos da cultura surda e da comunidade que eles representam, com o objetivo de dar sentido e significado à identidade surda. Neste desafio político-pedagógico, a cultura surda pode manifestar toda a sua dimensão dentro do enfoque multicultural.

Isso significa que uma educação multicultural deva produzir espaços de encorajamento e de resistência para que os múltiplos olhares dos sujeitos surdos sejam reconhecidos no cotidiano escolar. Portanto, cabe também aos professores surdos estarem alertas às histórias e às culturas inscritas na sua sala de aula para que não apenas seus próprios olhares sejam contemplados, mas também que os olhares de seus alunos sejam identificadores de subjetividades. Para tanto, as especificidades surdas de raça, classe e gênero precisam compor os projetos e as práticas de uma educação multicultural.

Neste sentido, é importante discutir o que é entendido como educação multicultural no contexto acima exposto. Para Lehrer; Gercia & Rovins (1997), a educação multicultural possibilita benefícios abrangentes para estudantes de todos os níveis e deve reconhecer as inter-relações entre cultura surda e comunidade surda, linguagem, família e comunidade escolar. Portanto, para os autores, a educação multicultural e a visão cultural das crianças surdas não são mutuamente exclusivas, e sim parte da mesma visão de mundo. Nesse sentido, fala-se de um ambiente multicultural escolar, que se refere à análise dos currículos, às abordagens educativas, como também ao material e aos recursos à disposição dos alunos.

Portanto, a possibilidade de construção de um currículo multicultural na escola de surdos não pode ficar externa às relações de poder existente entre cultura surda e cultura ouvinte. Do mesmo modo, o currículo não pode ser concebido como uma simples conveniência entre essas culturas.

O multiculturalismo, visto como uma alternativa curricular para surdos, necessita trabalhar com a representatividade desse currículo e não simplesmente oportunizar aos surdos que suas histórias e seus materiais culturais sejam visualizados nesse currículo. A educação multicultural deve abordar a questão da surdez como uma diferença política, e não como uma diversidade cultural.

3 Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento

Para iniciar a discussão, em primeiro lugar é preciso entendermos o que é um projeto político pedagógico (PPP) e sua importância na gestão da escola. O projeto político pedagógico

> (...) é o instrumento teórico-metodológico, definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender, explícitas o que se vão fazer, porque se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como se vai fazer" (BRASIL, MEC/SEESP, Educação Inclusiva, v.3, 2004, p.9).

O PPP de uma escola deve estar em consonância com as políticas educacionais do município e da comunidade, onde são definidos os princípios, os objetivos educacionais, os métodos e as práticas implementadas no contexto educativo. Cabe destacar que a elaboração do projeto político pedagógico deve envolver todos os segmentos que compõem o cenário escolar: professores, funcionários, alunos, direção, coordenação e pais, promovendo assim um processo coletivo de construção de uma gestão democrática.

O projeto político pedagógico voltado para a educação de surdos deve priorizar uma educação bilíngüe. Segundo a Federação Nacional de Educação e Inclusão dos Surdos (FENEIS), os alunos surdos deverão ser atendidos em escola bilíngües para surdos desde a mais tenra idade. Essas escolas proporcionam aos sujeitos surdos condições para adquirir e desenvolver a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e aprender a Língua Portuguesa como segunda língua, tendo oportunidades de vivenciar todas as outras atividades curriculares específicas desde a educação infantil até ensino médio em LIBRAS.

Assim sendo, faz-se necessário entender que o bilingüismo na educação dos surdos deve ir além das capacidades desses sujeitos para adquirir/aprender duas ou mais línguas. Do mesmo modo, não devemos fazer uma comparação forçada entre as habilidades que demonstram os surdos e as que demonstram os ouvintes em determinadas situações em que lhes é solicitado o uso de suas línguas. A aplicação do termo bilingüismo na área da educação dos surdos deveria aludir à sua acepção pedagógica, ou seja, à idéia de uma educação bilíngüe.

Entre os primeiros intentos e debates acerca do que seria uma educação bilíngüe, encontram-se em Sanchez (1990) elementos que contribuíram para aproximar o conceito de educação bilíngüe à situação de outras comunidades lingüísticas:

> Uma educação bilíngüe parte do reconhecimento da coexistencia de duas línguas no entorno da criança, as quais se atribuem todo seu valor como instrumento de comunicação e como valor de pertencimento, portanto considera-se obrigatório respeitá-las como tais, independentemente do prestigio que lhes é atribuído pelo grupo dominante. E que se faça valer o direito da criança a utilizar em sua aprendizagem a língua que lhe permita melhor desenvolvimento. Não restringindo o conceito de educação bilíngüe ao simples fato de utilizar dois idiomas na atividade escolar (SANCHEZ, 1990, p.146).

Neste contexto, torna-se evidente o caráter lingüístico dessa perspectiva, ou seja, a

Para você conhecer um pouco da gestão da Educação de Surdos no Brasil consulte os sites abaixo: www.feneis.com.br e www.faders.rs.gov.br

educação bilíngüe deve basear-se na utilização plena da língua de sinais, a fim de garantir o desenvolvimento intelectual e lingüístico do aluno surdo, otimizando o aproveitamento do ensino escolar e facilitando a aprendizagem da língua falada nas suas formas oral e escrita (SANCHEZ, 1990).

Para Britto (1993, p.48), o bilingüismo é uma filosofia educacional para surdos que defende o aprendizado da língua oral e da língua de sinais, reconhecendo o surdo na sua diferença e na sua especificidade. Segundo a autora, o bilingüismo, não apenas respeita a língua de sinais como a língua natural do surdo e valoriza o seu uso além da comunicação e do trabalho escolar, mas também supõe que a estrutura gramatical da língua de sinais seja ensinada na escola como se costuma fazer com o ensino da primeira língua nos vários níveis escolares.

Do mesmo modo, para Regina Maria de Souza, o bilingüismo parte do pressuposto de que o surdo deve ser exposto à língua de sinais o mais cedo possível. Souza defende, assim, que os conhecimentos lingüísticos construídos pelo surdo em língua de sinais serão ativados e irão lhe facilitar a aquisição da língua oral. A autora advoga, portanto, a importância do domínio de duas línguas pelo surdo e reconhece que, em tal situação, o surdo poderá ter uma identidade bicultural.

Além disso, segundo Souza (1995, p.20), "a passagem para a Educação Bilíngüe se constitui muito mais numa mudança de ideologia a respeito da surdez do que na troca de uma metodologia para outra". Nesse sentido, a autora contribui significativamente para a atual discussão de um ensino bilíngüe para surdos, destacando a importância de este ensino estar vinculado a uma perspectiva pedagógica socializada e não atrelado a práticas clínicas e terapêuticas, pois, neste contexto de educação, "não há deficiência a ser reabilitada". Souza ressalta também a distância que há entre falarmos em educação especial e falarmos em educação bilíngüe: "o ensino especial, tal como é praticado hoje em dia, pouco tem a ver com um modelo bilíngüe" (SOUZA, 1995, p.20).

Para Skliar (1997), a educação bilíngüe para surdos encontra-se ancorada a um processo histórico e, por estar desenvolvida nesse contexto, encontra e gera condições de ser implementada como uma filosofia de educação e não apenas como uma alternativa metodológica. Segundo o autor:

> Não estamos assistindo, simplesmente, a uma mudança -uma mais- de um sistema metodológico por outro; não se descobriu como fazer falar ou ler aos surdos; não se propõe uma meta de escrita curricular que seja rápida e eficaz. Não é isto o que interessa à educação bilíngüe para os surdos; não é ali onde estão suas contradições (SKLIAR, 1997, p.140).

O fato de o bilingüismo ser analisado pelo olhar pedagógico não faz com que a lingüística pare de estudar a situação bilíngüe em que se encontram os surdos. Observa-se que esta "situação bilíngüe" não se torna uma condição natural pelo simples fato de que os surdos convivem com duas línguas. Muitas vezes, isso é confundido porque alguns surdos adultos utilizam a língua de sinais com a fala, com a escrita ou com a leitura, porém estes fatos não explicam e não legitimam uma situação bilíngüe para todos os surdos.

A questão é que nos encontramos num *fogo cruzado*, em que diferentes grupos de ouvintes (pais, professores, direção, fonoaudiólogos...),

com extremas diferenças na maneira de ver e de pensar uma educação bilíngüe para surdos, tentam dar um significado acerca do que seria uma proposta de educação bilíngüe. Uma parte desses grupos vê no bilingüismo um suporte material para os surdos terem acesso à língua oral e, associado a ela, um melhor desempenho na língua escrita; outros esperam do bilingüismo uma solução que incida no currículo escolar, ou seja, querem que o conhecimento escolar chegue aos surdos da mesma maneira e do mesmo modo que chega às crianças ouvintes. Porém, essa maneira de olhar a proposta bilíngüe não é compactuada por uma parte significativa da comunidade dos surdos. Segundo Skliar (1997, p.145):

> As comunidades de surdos que estão reflexionando e debatendo sobre este tema, defendem a proposta do bilingüismo, em primeiro lugar, com o objetivo que se reconheça o direito a aquisição e o uso da língua de sinais e, conseqüentemente, para que possam participar no debate educativo, cultural, legal, de cidadania, etc.

Como podemos ver, há uma série de ambigüidades no que se refere ao termo "bilíngüe", quando utilizado referindo-se à educação de surdos. Não há como se descrever ou se referir ao bilingüismo como uma forma harmoniosa de trocas culturais; este é mais um espaço conflitivo na educação de surdos.

Dentro desse contexto, acredita-se que a pretensão de uma nova perspectiva na educação de surdos não é vir a se tornar um modelo, uma proposta dada como completa e acabada, a ser empacotada e distribuída a todas as escolas de surdos, como se fosse possível falar em uma proposta universal de educação bilíngüe. O que se encontra são diferentes escolas bilíngües, atreladas a fatores sociais, culturais e políticos diferentes em cada país. Essa multiplicidade de fatores intervém de forma bastante significativa na estrutura e nos objetivos de uma proposta educativa; portanto, em cada escola de surdo há um cenário diferente - pintado com os mais diversos recortes culturais, lingüísticos, didáticos, curriculares e históricos - capaz de compor uma pedagogia significativa para a educação de surdos.

4 Atividades de Apoio

Quando se entende a surdez como uma experiência visual, uma das questões centrais é estimular o processo ensino e aprendizagem dos sujeitos surdos por meio de pistas visuais, entre elas destacamos: filmes, fitas de vídeos (legendadas ou traduzidas em LIBRAS), gravuras, fotos, desenhos, mímica, dramatização, expressão corporal. Vale lembrar aqui que a Língua de Sinais não se constitui em um apoio ou uma adaptação para a educação dos sujeitos surdos, pois como visto anteriormente, ela é a LÍNGUA DE INSTRUÇÃO desses sujeitos por tratar-se de uma língua natural, que facilita a aprendizagem.

Além das atividades de apoio de uma linha mais metodológica, poder-se-ia destacar alguns elementos retirados do documento "A Educação que Nós Queremos", que se tornam importantes no processo de construção de uma política educacional bilíngüe para os sujeitos surdos. São eles:

1. informação visual e/ou legendada nos espaços escolares, como também, a instalação de sistemas luminosos na campanhia;

2. considerar a presença dos intérpretes de Língua de Sinais em todos os eventos da escola e para os momentos de diálogo com a família de pais de surdos e entre familiares ouvintes e filhos surdos;

3. trabalho com os surdos e suas famílias no sentido de que adquiram a língua de sinais;

4. implementação de um Programa de Pais, garantindo o acesso a informação e assessoramento adequado;

5. promoção de cursos para que professores, administradores e funcionários tenham acesso a aprendizagem da Língua de Sinais;

6. uso da comunicação visual para o ensino dos surdos, tais como: línguas de sinais, escrita em sinais, leitura e escrita do português. Levar em conta que existe toda uma problemática na aprendizagem do português, que deve ser considerada como segunda língua;

7. criar livros e histórias em que apareça o sujeito surdo sem presença de estereótipos;

8. incentivar o teatro, a poesia, a pintura e pesquisas na história, na comunidade surda e outros;

9. assegurar que a arte a ser usada na escola não se resuma a pintar desenhos "pré feitos por professores" ou "cantar" músicas que são destituídas de significado para a cultura surda;

10. considerar que os olhos, as mãos, a expressão facial e corporal são referenciais para os surdos.

Para conhecer melhor as propostas da comunidade surda acerca de uma pedagogia da diferença leia o documento "A Educação que Nós Queremos" no site: http://www.faders.rs.gov.br/documentos/politica_educacional_para_surdos.doc

Para conhecer mais sobre literatura surda consulte os sites abaixo:
www.editora-arara-azul.com.br/
www.culturasurda.com.br/
www.ges.ced.ufsc.br/
www.effata.org.br/
www.ines.org.br/
www.rizoma.ufsc.br/

Figura A.3: Exemplos da cultura visual: televisão com legenda, sinal luminoso, destaque no movimento das mãos e expressão facial

UNIDADE

B

A PROPOSTA PEDAGÓGICA

Pesquisador(es):

Profª. Vera Lucia Marostega

Profª. Márcia Lise Lunardi

Objetivos da Unidade:

Ao final dessa unidade, o aluno será capaz de:

- conhecer o campo de estágio;
- construir os objetivos, o referencial teórico e os procedimentos metodológicos de uma proposta pedagógica;
- elaborar a proposta pedagógica.

Introdução

Nessa unidade, serão apresentadas as orientações básicas para a realização da proposta pedagógica que embasará seu estágio supervisionado de ensino no campo da educação de surdos. Aqui você terá acesso a algumas noções de como delimitar o campo de estágio e articulá-lo com a temática, os objetivos, o referencial teórico e os procedimentos metodológicos da proposta pedagógica.

1 Delimitação do Campo de Estágio

Relacionar as questões da educação de surdos a partir de uma proposta pedagógica significa percorrer por diferentes territórios investigativos e filiações teóricas. No entanto, atentando para o fato de que se trabalha a partir de uma perspectiva de educação bilíngüe para surdos e da pedagogia da diferença, é importante que a proposta pedagógica siga essa linha de pensamento. Um dos campos de investigação que vem articulando essa postura epistemológica são os Estudos Surdos.

Esse campo pode ser compreendido como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma aproximação com os discursos sobre a surdez e o mundo dos surdos. Para isso, problematiza as representações dominantes, hegemônicas e "ouvintistas" sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos. Procura inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de "normal ou cotidiano" e rompe com a visão binária de que a educação de surdos se apresenta na relação surdo/ouvinte, no clínico terapêutico versus o sócio antropológico, no maniqueísmo entre o bem e o mal.

O uso de uma perspectiva teórica associada ao campo dos estudos surdos permite compreender que os caminhos investigativos na educação de surdos afastam-se da idéia de um terreno homogêneo e disciplinar para aproximarem-se de um pensamento que coloca em suspeita qualquer tentativa de essencialização e engessamento teórico. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que trabalhar essa perspectiva significa mover-se por um espaço em que "não há um modelo a priori de mundo, uma metanarrativa a nos guiar" (VEIGA-NETO, 2000), mas condições históricas e de possibilidades que permitem inscrever os passos deste estudo nas tramas deste mundo.

No entanto, destacamos que a aproximação com o campo dos Estudos Surdos nada mais é do que "uma possibilidade entre outras" e, por isso, não é a mais verdadeira ou a mais correta, como também não tem a pretensão de ser a única. Tampouco deva ser usada como uma camisa de força, como algo que está predeterminado ou acabado. Ao contrário, ao propormos o uso das noções teóricas do campo dos Estudos Surdos, queremos que, essas sejam vistas da mesma forma em que Ewald (2000, p.6) fala ao "utilizar" Foucault:

> Nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva que uma outra. E é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar "peças" ou "bocados", verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam um silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas.

É nesse contexto que se pensa que o campo de estágio deve ser delimitado a partir da caixa de ferramentas, ou seja, a partir de todo

processo de construção da prática acadêmica. Portanto, um dos primeiros passos é definir em que local o estágio se dará, por exemplo:

1. Turmas de educação infantil;
2. Anos iniciais;
3. Sala de recursos;
4. Escola especial;
5. Classe especial;
6. Classe hospitalar;
7. Turmas de Educação de Jovens e Adultos, entre outros.

O segundo momento é aquele em que se dá a construção do tema que embasará toda proposta pedagógica. Uma das questões a serem feitas quanto nos propomos a realizar uma proposta pedagógica é saber quais os motivos que nos levam a investigar determinada área. Poderia afirmar que a "insatisfação com o já sabido", com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações. É a partir dessa insatisfação positivamente criadora e aventadora que passamos a nos envolver diretamente com o tema a ser desenvolvido na proposta pedagógica. Entre as diferentes opções de temáticas desenvolvidas nas propostas pedagógicas no campo da educação de surdos, destacamos algumas delas:

1. Identidades surdas;
2. Histórias e desencontros dos discursos hegemônicos sobre a surdez;
3. Rupturas entre educação de surdos e educação especial;
4. Práticas discursivas e dispositivos pedagógicos na relação entre educação e trabalho;
5. Artes e culturas surdas;
6. Dispositivos de inclusão/exclusão de alunos surdos;
7. Relações entre estudos surdos e estudos de gênero;
8. Currículo como território de colonização - relações de poder entre surdos e ouvintes;
9. Os novos paradigmas da escolarização: educação bilíngüe;
10. Formação de professores frente aos novos processos de educação de surdos;
11. Letramento e educação;
12. Aquisição de português como segunda língua;
13. Processo de formação de novas comunidades surdas;
14. Pedagogia da diferença;
15. Aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas e a escrita da língua de sinais;
16. Produção da literatura infantil na educação de surdos.

Ao eleger o local do estágio e delimitar o tema, os próximos passos são: elaborar os objetivos, o referencial teórico e a metodologia da proposta pedagógica.

2 Elaboração dos Objetivos

Os **objetivos** da proposta pedagógica devem buscar responder aquela insatisfação com o já sabido, ou seja, a problemática levantada com o tema da pesquisa. Geralmente se formula um objetivo geral de dimensão mais ampla articulando-o a outros objetivos mais específicos.

Segundo Deslandes (1994, p.42), "sugerimos a utilização dos verbos no infinitivo para a descrição dos objetivos". Por exemplo, analisar, identificar, descrever, compreender, verificar, etc.

Tomemos como exemplo o tema: aprendizagem do português como segunda língua nas séries iniciais. Objetivo geral: Compreender o processo de aprendizagem da língua portuguesa pelas crianças surdas.

Objetivos específicos:

- Verificar as estratégias metodológicas utilizadas para o ensino da língua portuguesa na sala de aula;

- Identificar qual a relação estabelecida entre o português e a língua de sinais;

- Analisar a mediação do professor no ensino da língua portuguesa para as crianças surdas.

3 Elaboração da Revisão Bibliográfica e Construção do Referencial Teórico

Para elaboração e estruturação da proposta pedagógica utilize as normas da MDT, conforme consta na referência a seguir: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA. Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses. 6ª. Ed. - Santa Maria: Ed. da UFSM, 2005.

A bibliografia utilizada para a construção do referencial teórico da proposta pedagógica deve estar em consonância com a linha epistemológica e a temática elegida para o estudo. A escolha do referencial teórico é um dos momentos cruciais da proposta pedagógica, pois é ele que dá sua sustentação. Portanto, as noções, os conceitos e os pressupostos teóricos devem ficar claros e articulados com o material empírico coletado durante o desenvolvimento do trabalho, ou seja, deve haver um diálogo entre a teoria e o tema pesquisado.

4 Elaborações dos Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos da proposta devem ir além de uma descrição formal dos métodos e das técnicas a serem utilizados, devem estar articulados com a teoria elegida para o estudo. Na metodologia do trabalho, devem estar expostos os seguintes aspectos:

1. caracterização do contexto investigado (delimitação do campo de estágio). Seguindo o exemplo anterior, aqui devem ser apresentadas as características da turma, ou do espaço em que está se desenvolvendo a proposta;

2. contextualização dos sujeitos que fazem parte do estudo: descrever quem são os sujeitos que estão envolvidos na pesquisa;

3. forma de coleta de dados: esse momento é aquele em que se elege uma ou mais técnicas para coletar os dados que irão responder o objetivo geral elaborado de acordo com o tema a ser desenvolvido na proposta pedagógica.

Alguns exemplos de técnicas de coleta de dados que poderão ser utilizados para a implementação metodológica da proposta pedagógica: entrevista, observação, história de vida, questionário, entre outros.

Para elaboração da proposta pedagógica, retome os estudos dos Cadernos Didáticos das Disciplinas de Processos Investigativos em Educação I, II e III, do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial.

Figura B.1: Um pesquisador observando e anotando em uma sala de aula de crianças surdas

UNIDADE

C

REGÊNCIA EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Pesquisador

Profª. Elisane Rampelotto

Objetivos da Unidade:

Nessa unidade, esperamos que você, aluno(a), estagiário(a), para dirigir bem o seu dia-a-dia em sala de aula, alcance os seguintes objetivos:

- recordar o significado, porque e quando é preciso planejar;
- elaborar e desenvolver planos de aula para regência em classes de surdos;
- organizar o planejamento e a execução de atividades pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula para surdos;
- atuar pedagogicamente junto ao surdo, no processo de ensino aprendizagem;
- avaliar qualitativamente as atividades pedagógicas desenvolvidas junto aos surdos.

Introdução

No 3° Semestre, na disciplina de Didática, você teve noções básicas sobre organização do ensino e planejamento e, ainda, sobre elaboração de atividades e avaliação.

Para recordar o que você já estudou, inicialmente serão revistas algumas questões como: o significado de planejar; porque é preciso planejar; quando é preciso planejar; e quais os diferentes níveis de planejamento existentes no âmbito educacional.

Depois disso, tratar-se-á especificamente da elaboração, execução e avaliação dos planos de aula. Você vai saber o que é e como se compõe um plano de aula; o que é um roteiro de aula; e qual a diferença e função de cada um deles. Ainda serão expostos exemplos de como fazer e executar planos de aula e, finalmente, uma reflexão sobre a prática avaliativa do planejamento das atividades desenvolvidas junto aos surdos.

1 Elaboração, Execução e Avaliação dos Planos de Aula

Ao realizar uma busca ao dicionário, ferramenta indispensável quando se trata de palavras, observa-se que o termo planejar significa: elaborar um plano ou roteiro, projetar, traçar, fazer planejamento, programar, etc.

Está-se constantemente planejando: ações, tempo, dia-a-dia, trabalho, decisões, enfim, "nas mais simples e cotidianas ações humanas, quando o homem pensa em atender seus objetivos, ele está planejando" (TERRAZAN, et all, 2005, p. 26).

Isso acontece também com o professor, quando se trata da prática pedagógica. Para o professor obter bons resultados na sua prática em sala de aula é fundamental que ele faça um planejamento, para por em execução a prática a ser realizada. É importante salientar que o planejamento não deve ser feito apenas no início do ano letivo e que "os professores, os coordenadores e o diretor devem estar sempre em contato" diz a professora Regina Scarpa (2006).

Ela comenta ainda, que a escola pode ser comparada a uma "orquestra" e "cada professor deve trabalhar em harmonia com os colegas, senão o grupo todo desafina" (ibidem).

Com uma previsão do que irá fazer, como irá fazer, para que está fazendo e como está fazendo, o professor melhora o aprendizado de seus alunos.

É preciso então, que o planejamento de cada professor seja condizente com a proposta do planejamento de ensino da escola. Isso porque, "o planejamento de ensino é a base de todo o currículo escolar. Planos de ensino, diretrizes, parâmetros, planos anuais, planos de aula, planos de atividade, todos, cada um em sua instância, são tarefas do planejamento de ensino" (TERRAZAN, et all, 2005, p. 26).

Você lembra quais são os diferentes níveis de planejamento existentes no âmbito educacional? Aqueles estudados no caderno de didática no 3º semestre?
Para recordar, vamos fazer uma ligeira colocação sobre eles:

- Planejamento Educacional: é o primeiro nível de planejamento, processa-se em âmbito governamental, deve ser balizado pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), tem como início uma avaliação da realidade onde será desenvolvido e busca o bem coletivo;
- Planejamento Escolar: deve ser coletivo e dinâmico, feito de acordo com o PPP (Projeto Político Pedagógico), também deve começar numa avaliação inicial, pois é um planejamento global da escola;
- Planejamento no âmbito da Sala de Aula: como os anteriores, deve iniciar com uma avaliação, ser guiado por ela e deve ter um fim nela.

O **plano de ensino** também chamado de plano de unidades, "é a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou semestre; é um documento mais elaborado, dividido por unidades seqüenciais, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico" (LIBÂNEO,1992, P.225).

Para saber mais sobre Planejamento de Ensino recorra ao caderno de Didática do 3º semestre deste curso e leia sobre o assunto nas páginas 28 - 30.

Planos de Aula

O que é?

Para Libâneo (1992), pesquisador que estuda aspectos da prática educativa escolar, o plano de aula "é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem o caráter bastante específico" (p.225). O mesmo autor considera o plano de aula como sendo um detalhamento do plano de ensino, onde as unidades e subunidades devem, neste momento, ser especificadas e sistematizadas para uma situação real da prática pedagógica.

Para Giordani, plano de aula "é a explicação técnica da intencionalidade da aula. É composto por objetivos, estratégias, metodologia, avaliação e referências bibliográficas" (2006, p. 7). Tem como função "fazer com que o(a) estagiário(a) estabeleça com clareza os objetivos e como alcançá-los durante o desenvolvimento da aula" (ibidem).

Tecnicamente, o plano de aula "é a previsão dos conteúdos e atividades de uma ou de várias aulas que compõem uma unidade de estudo. Ele trata também de assuntos aparentemente miúdos, como apresentação da tarefa e o material que precisa estar à mão", afirma o professor Ferrari (2006). Complementa dizendo que o plano de aula é "uma bússola para dirigir bem seu dia-a-dia" em sala de aula, pois "uma previsão bem feita do que será realizado em classe melhora muito o aprendizado dos alunos e aprimora a sua prática pedagógica" (ibidem).

José Carlos Libâneo (1992), nascido em Angatuba, no interior de São Paulo, em 1945. Graduou-se em Filosofia (1966) e obteve o título de Mestre em Educação Escolar Brasileira (1984), na PUC de São Paulo. É doutor em Educação desde 1990. Atualmente é professor aposentado da Universidade Federal de Goiás, mas continua pesquisando e escrevendo sobre assuntos de Teoria da Educação, Didática, Política Educacional e Escola Pública.

Figura C.1: "Como ir para a escola (significada como um território de luta por sentidos e identidades) e exercer uma pedagogia (entendida como uma forma de política cultural), sem planejar nossas ações? Ora, agir assim demonstraria que, no mínimo, não levamos muito a sério as responsabilidades pedagógicas e políticas de nosso trabalho" (CORAZZA, 1997, p.121).

Roteiro de Aula

O que é?

Segundo Giordani (2006), o roteiro de aula

> é a dinâmica de como o plano de aula será operacionalizado, conforme os momentos didáticos (Primeiro momento, Segundo momento, Terceiro momento). Tem como função auxiliar o professor a ter coerência e a seqüência bem definida para que possa operacionalizar da melhor maneira o seu plano de aula (p.07).

Deste modo, o roteiro nada mais é do que um guia para o(a) estagiário(a) executar o plano de aula.

Tanto o plano de aula, como o plano de ensino, devem "resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano" (LIBÂNEO,1992, p.141), por isso é indispensável que as aulas sejam planejadas e preparadas. Mesmo que o professor seja experiente, "é impossível entrar em classe sem antes planejar a aula" (FERRARI, 2006). Portanto, o planejamento é algo que demanda horário, discussão, esboço esquemático e certa maneira de proceder. Assim, se garante aulas de qualidade, eficiência e bons resultados.

Cabe mencionar que para elaborar um plano de aula é necessário dividir o planejamento em etapas, ou seja, o período, por exemplo, pode ser determinado em bimestre, trimestre, quadrimestre, etc. Deve-se considerar também, que a aula acontece num período de tempo variável, e por isso é praticamente impossível desenvolver uma unidade ou tópico dela, em uma única aula. Isso porque, coloca Libâneo (1992), "o processo de ensino aprendizagem se compõe de uma seqüência articulada de fases" (p. 141). Entre elas se destaca a "preparação e apresentação de objetivos, os conteúdos e tarefas, o desenvolvimento da matéria nova, a consolidação (fixação, exercícios, recapitulação, sistematização), aplicação e avaliação. Sendo assim, o autor recomenda que o professor deve "planejar não uma aula, mas um conjunto de aulas" (p. 141). Recomenda ainda que, ao preparar as aulas o professor deve estar consciente dos objetivos gerais da matéria e a seqüência de conteúdos que foram trabalhados com os novos tópicos a serem tratados. Não podemos esquecer também de considerar o nível em que se encontram os alunos ao receberem conteúdos novos. É preciso, para cada novo assunto, desenvolver metodologias seguindo alguns itens como: "preparação e introdução do assunto; desenvolvimento e estudo ativo do assunto; sistematização e aplicação; tarefas de casa" (ibidem, p.242). Para cada item são estabelecidos os métodos, procedimentos e materiais didáticos para que professor e aluno alcancem os objetivos.

Como o professor pode verificar o rendimento do aluno em cada item mencionado acima? Isso, segundo Libâneo (1992), pode ser feito através de uma avaliação, podendo ser informal ou formal, realizada no início (para certificar-se do que o aluno sabe antes de começar novo assunto), durante e no final de cada unidade didática.

O sucesso dos alunos não depende apenas do professor ou de sua metodologia de trabalho, pois a situação docente implica "muitos fatores de natureza social, psicológica, o clima geral da dinâmica da escola, etc." (LIBÂNEO, 1992, p.243). Ainda assim, diz o mesmo autor, é válido lembrar que o trabalho do professor tem um peso expressivo quando se trata de apresentar condições efetivas para o sucesso escolar do aluno. Menciona também que, ao realizar a avaliação das aulas, é oportuno questionar:

- Os objetivos e os conteúdos foram adequados à turma?
- O tempo de duração da aula foi adequado?
- Os métodos e técnicas de ensino foram variados e oportunos para suscitar a atividade mental e prática dos alunos?
- Foram feitas verificações de aprendizagem

!

Não é intenção nessa unidade abordar sobre o Processo de Avaliação Escolar na Educação de Surdos. Isso já foi tratado no 4° semestre do Curso no caderno didático de "Avaliação em Educação Especial". Recomendamos que você retome o assunto lendo novamente os textos do caderno.

no decorrer das aulas (informais e formais)?

- O relacionamento professor-aluno foi satisfatório?

- Houve uma organização segura das atividades, de modo a ter garantido um clima de trabalho favorável?

- Os alunos realmente consolidaram a aprendizagem da matéria num grau suficiente para introduzir uma nova?

- Foram propiciadas tarefas de estudo ativo e independente dos alunos?

Figura C.2: Situação de aplicação e avaliação de atividades pedagógicas desenvolvidas junto aos surdos

Para orientar o(a) acadêmico(a) a avaliar qualitativamente as atividades desenvolvidas junto aos surdos, temos destacado o uso do Diário de Campo. Para Neto (1994, p. 63), como o próprio nome se refere, diário de campo (...)

> (...) é um instrumento ao qual recorremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um "amigo silencioso" que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas.

Ao realizar um roteiro das observações a serem desenvolvidas nas atividades práticas da disciplina "Estágio Supervisionado/Surdez", as professoras do Curso de Educação Especial, na modalidade presencial, colocam que "o Diário de Campo se constitui em um importante instrumento de trabalho, e tem por objetivo anotar o que se passa no espaço de atuação pedagógica da estagiária, para uma maior organização das atividades" (RAMPELOTTO; LUNARDI; MORAIS, 2006, p.2). Assim, o diário de campo "serve para registrar, por exemplo, o planejamento das atividades, as falas das crianças, suas reações e interesses, o que deu certo e o que não deu, etc." (ibidem).

As mesmas autoras lembram ainda que, o Diário de Campo, enquanto documento de sistematização do trabalho, deve conter:

- repercussão do planejamento junto ao grupo - coordenação do grupo de alunos por parte da estagiária na prática;
- impressões sobre o grupo de alunos durante a jornada;
- registro do projeto - através de imagens, produções dos alunos, escrita das falas dos adultos e das crianças, descrições de brincadeiras, etc.

Para entender melhor sobre planos de aula ver o livro:
LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1992.

Para saber como fazer um Plano de Aula verifique o site: http://revistaescola.abril.com.br/planos/planos_de_aula_indice.shtml
Lá você vai encontrar exemplos que contém todos os passos necessários para a elaboração, execução e avaliação de seu plano de aula.

UNIDADE

D

RELATÓRIO TEÓRICO-PRÁTICO DA REGÊNCIA

Pesquisador

Profª. Melânia de Melo Casarin

Objetivos da Unidade:

Com o desenvolvimento da unidade, o aluno deverá ser capaz de:

- aprender a escrever um Relatório de Prática de Ensino.

Introdução

Serão abordados nesta unidade, as normas para composição de um Relatório de Prática de Ensino. Entretanto para esse estudo sugere-se que o(a) acadêmico(a) consulte a disciplina de Processos Investigativos III, do Curso de Graduação a Distância em Educação Especial, elucidando alguns aspectos considerados fundamentais na elaboração desse documento.

1 Estrutura

Capa

A capa é parte fundamental no Relatório, pode-se dizer que é obrigatória. O tipo de letra é Arial ou Times New Roman.

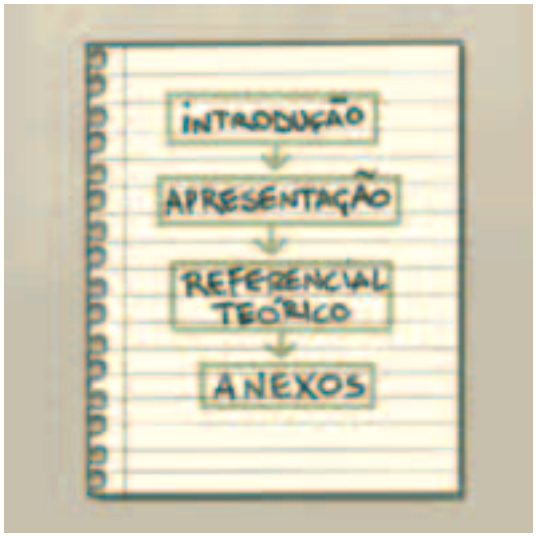

Figura D.1: O Esquema do relatório

Contra-Capa

Dados da disciplina, nome da orientadora, requisito parcial.

Folha de Aprovação

A folha de aprovação mostra ao candidato o grau que lhe foi conferido e o nome do orientador e participantes da Banca. Observe a figura.

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: O CASO DOS SURDOS

elaborada por
João Paulo Gomes Neto

como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial

COMISÃO EXAMINADORA:

Fulano de Tal, Dr.
(Presidente/Orientador)

Sicrano de Tal, Dr. (UFRGS)

Beltrano de Tal, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 20 de julho de 2006.

Figura D.2: Folha de Aprovação

Fonte: Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses: MDT/Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. 6ª edição. Santa Maria: UFSM, 2006.

Folha de Dedicatória (optativa)

Em geral os acadêmicos e acadêmicas utilizam esse espaço para dedicar a alguém o trabalho desenvolvido ou para prestar uma homenagem.

Folha de Agradecimentos (optativa)

Esse é um espaço opcional em que se agradece àqueles que contribuíram para que o trabalho fosse feito.

Entenda mais sobre estrutura no site: www.ufsm.br\ prpgp

Para ler mais sobre as normas de redação da folha de aprovação acesse o site: http: www. ufsm.br\ prpgp

Folha de epígrafe (optativa)

Sumário

O Sumário compreende enumeração das principais divisões, seções e outras partes do Relatório de Estágio e MDT.

Listas de Anexos

Refere-se às Listas de Tabelas, Lista de Ilustrações, Lista de Reduções, (siglas, símbolos e abreviaturas) e, por fim, à Lista de Apêndices.

Dados de Identificação

1. Local:
2. Endereço:
3. Professora:
4. Estagiária:
5. Turno e Horário:
6. Turma:
7. Composição da Turma: (nome dos alunos, idade).

2 Apresentação

É composta pela justificativa que ressalta a importância e a originalidade do tema e, também, apresenta qual foi a motivação para a realização do estudo; pela definição dos objetivos que norteiam a pesquisa; pela informação sobre os procedimentos de como o estudo se desenvolve. Vale ressaltar que nesse espaço você deverá apresentar as condições de possibilidade que lhe permitiram incursionar por esse campo de estudo (desde a opção por essa área de estudo, representação dos semestres do curso, relação cotidiano dos alunos, etc.). É importante deixar claro:

1. tema e problema de pesquisa;
2. objetivos;
3. estrutura do relatório.

Nesse momento, não se apresenta resultados nem conclusões.

3 Caminhos da Investigação

Nessa parte, será contextualizado o campo de investigação e a opção metodológica do trabalho. Para isso, é importante observar os seguintes pontos:

1. percurso para olhar a pesquisa: breve relato sobre a história da educação de surdos;
2. contextualização do campo da pesquisa (escola, outra instituição, etc.);
3. contextualização do sujeito (parecer pedagógico dos alunos, história de vida de cada aluno);
4. olhar investigativo da pesquisa: observação, diário de campo, entrevista.

4 Referencial Teórico

Articulação entre as questões teóricas que embasam o trabalho com os materiais empíricos coletados nas observações, diário de campo, etc.

5 Conclusão/Carta de Intenções

É a finalização do texto, em que poderão ser feitas sugestões, recomendações para serem desenvolvidas no próximo semestre, bem como apreciação do que vivenciaram até o momento no contexto da prática. Nesse espaço se descreve em que níveis e medidas os objetivos propostos foram alcançados.

6 Bibliografia

É a relação das obras consultadas pelo autor.

7 Anexos

Folha freqüência, parecer individual dos alunos, anotações do diário de campo, fotografias, entrevistas, alguma atividade significativa que desenvolveram com os alunos, entre outras coisas importantes.

A estrutura do relatório deverá ser elaborada de acordo com as normas da MDT Estrutura e Apresentação de Monografias, Dissertações e Teses. 6ª edição. Santa Maria: Ed. Da UFSM, PRPGP, 2005.

Referências

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Editora Cortez, 1995. p.59-91.

BALLESTEROS, Juan Manuel, 1749-1869. **Memoria dirigida al Exmo. Ministro de Fomento relativa al viaje que de Real orden acaba de verificar por Europa**. Madrid: Imprenta del Colegio de Sord-Mudos, 1856

BRASIL, MEC/SEESP. **Educação Inclusiva**, v.3: escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRITTO, Lucinda F. **Integração Social e Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

CORAZZA, Sandra. Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.) **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997. p.103-143.

DESLANDES, Suely F. A construção do projeto de pesquisa. IN: DESLANDES, Suely F. (ORG). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p.31-50.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. 2º ed. Lisboa: Vega, 2000.

FERRARI, Márcio. **Plano de aula**: Uma bússola para dirigir bem seu dia-a-dia. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0184/aberto/mt_84718.shtml. Acesso em: 10/11/2006.

GIORDANI, E. M. **Manual de Elaboração do Relatório Final de Estágio**. Santa Maria: UFSM, 2006 (mimeo).

LEHRER, Marilyn; GARCIA, Bárbara Gerner; ROVINS, Michele. Criando uma atmosfera escolar multicultural para crianças surdas e suas famílias. Original: **Creating multicultural school climate for deaf children and their families**. Gallaudet University Pre-College National Mission Programs, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério - 2° grau. Série formação do professor.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e Mentiras do Currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz H. D. (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 33-47.

MARTÍNEZ, Paco Jiménez; SUÑÉ, Montserrat Vilá. **De educación especial a educación en la diversidad**. España: Ediciones Aljibe, 1999.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta de criação. In: MINAYO, Maria Cecília S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994. p. 51-66.

PADOIN, Maria Medianeira. **Processos Investigativos em Educação III**: 3° semestre. Santa Maria: UFSM Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância em Educação Especial, 2005.

PUIGDELLIVOL, I. Historia de la educación especial. In: **INCICLOPEDIA temática de Educación Especial**. Madrid: CEPE, V. I, p. 47-61

RAMPELOTTO, E.; LUNARDI, M. L.; MORAIS, M. **Roteiro das observações a serem desenvolvidas nas atividades da disciplina Estágio Supervisionado/Surdez**. Santa Maria: UFSM, 2006. *(mimeo)*.

SANCHEZ, Carlos M. **La incrible y triste historia de la sordera**. Caracas: Editorial Ceprosord, 1990.

SCARPA, Regina. In: **PLANEJAMENTO da aula**. Disponível em: <http://www.escolaecia.hpg.ig.com.br/dicaaula1.htm> Acesso em: 10/11/2006.

SILVA, Tomaz T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 184-201.

_____. **A Política e a Epistemologia da Normalização do Corpo**. Revista Espaço, Rio de Janeiro, 1998.

SKLIAR, Carlos. **La educación de los sordos**: uma reconstrución histórica, cognitiva y pedagógica. Mendonza: Ed. Ediunc, 1997.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: ____ (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998. p.1-32.

SOUZA, Regina M. Educação especial, psicologia do surdo e bilingüismo: bases históricas e perspectivas atuais. **Temas em Psicologia**, n°.2. São Paulo, 1995. p. 71-87.

TERRAZAN, E.; et all. **Didática**. Santa Maria, 2005. Cadernos EAD.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA. **MDT**: Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses. 6ª. Ed. - Santa Maria: Ed. da UFSM, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo J. da. Michael Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 37-69.

WRIGLEY, Owen. A Política da surdez. Original: **The politics of deafness**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1996.