

# A IMAGEM QUE PROFESSORAS DE ESCOLA REGULAR TÊM EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO\*

## THE VIEW OF REGULAR SCHOOL TEACHERS ON THE LEARNING PROCESS OF DEAF STUDENT

Angélica Bronzatto de Paiva e SILVA<sup>1</sup>  
Maria Cristina da Cunha PEREIRA<sup>1</sup>

### RESUMO

*Este trabalho tem como objetivo analisar a imagem que professoras da escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo. Para isto foram realizadas entrevistas com 7 professoras do ensino fundamental (1ª a 4ª série) que têm em sua classe aluno surdo, o qual freqüenta concomitantemente o Cepre – Unicamp, onde é atendido por profissionais especializados em surdez. Além das entrevistas, foram realizadas observações da interação professora – aluno surdo na sala de aula.*

*Com base em uma abordagem qualitativa, procedeu-se à análise de conteúdo do tipo temática e categorial, dando-se ênfase à categoria “aprendizagem”.*

*A análise de dados evidenciou que, apesar de as professoras afirmarem que o aluno surdo não apresenta problemas de aprendizagem, depreende-se, de suas falas, uma visão de limitação do aluno e uma expectativa baixa em relação à aprendizagem do aluno surdo.*

**Palavras-chave:** *surdez, educação de surdos, prática pedagógica com surdos, interação professor ouvinte-aluno surdo, imagem de surdez e interação.*

### ABSTRACT

*This study aims to analyse the view of regular school teachers on the learning process of deaf students.*

---

<sup>(\*)</sup> Este estudo é baseado na dissertação de mestrado da primeira autora, sob a orientação da segunda, apresentada no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano e Educação da Faculdade de Educação da Unicamp – Campinas – SP.

<sup>(1)</sup> CEPRE – FCM – Unicamp – Endereço: Cepre (Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação – Prof. Dr. Gabriel Porto) FCM – Unicamp. Av. Adolfo Lutz s/n, Cidade Universitária, Campinas. CEP:13084-880. Fone:FAX: 37888814. E-MAIL: cepre@fcm.unicamp.br / arbps@uol.com.br

*Seven teachers from Elementary School (First to Fourth grades) have been interviewed. All of them have deaf student attending class simultaneously at "CEPRE – UNICAMP", an institution where special works are developed with handicapped people. The relationship between teacher and deaf students was observed in the classroom as well.*

*Using a qualitative approach, this study based its interpretation on the thematic and categorial analysis of content, emphasizing the learning category.*

*The evaluation of data showed that, although teachers have said the deaf student presents no problem with the learning process, it is possible to infer the teachers think that students present some limitations. There are low expectations related to the deaf students learning process.*

**Key Words:** *deafness, deaf education, teaching process, interaction hearing teacher-deaf student, deaf representation and interaction.*

## INTRODUÇÃO

Este estudo teve como origem a atuação de uma psicóloga de instituição especializada (Cepre-Unicamp) que realiza trabalho de orientação de pais de crianças surdas que freqüentam escola regular e recebem atendimento nesta instituição.

No trabalho com as famílias de crianças surdas, independente do Programa em que estão inseridas, percebe-se que, no momento em que os filhos vão ingressar na escola formal, ou mesmo quando já a estão freqüentando, existe grande preocupação da família em relação à melhor escola para eles; se uma escola regular ou uma escola especial.

Na década de noventa, motivado principalmente pela Declaração de Salamanca, teve início um movimento de inclusão, não só dos surdos, mas de todos os alunos considerados como tendo necessidades educacionais especiais.

Com base na Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, reconhece o direito de todas as crianças, normais ou com necessidades especiais, à educação de melhor qualidade, preferencialmente nas escolas regulares de ensino.

Respaldados pela LDBEN, alguns municípios adotaram a política de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, junto com alunos considerados normais. Esta é a realidade de Campinas, que é vivenciada pelas mães de crianças surdas que estão cursando escola comum e partilhada com a psicóloga, uma das autoras deste trabalho, na atividade de orientação que esta realiza no CEPRE–Unicamp.

As mães queixam-se de que a inclusão não está acontecendo como desejariam, ou seja, seus filhos enfrentam muitas dificuldades para aprender, principalmente devido à comunicação professor/aluno, e atribuem este fato constantemente à falta de preparo dos professores. O fato de o professor não estar preparado para receber o aluno surdo é realidade, e acontece com a maioria dos professores de escola regular. Assim, quando recebe esse aluno, muitas vezes tem idéias preconcebidas ou concepções equivocadas a respeito do mesmo, o que resulta na atribuição de algumas imagens a ele, na maioria dos casos, depreciativas.

Essas imagens que os professores têm se refletem na sua postura, nas ações em relação às crianças e são estas ações que as mães trazem para a psicóloga como queixas no atendimento em grupo, pedindo orientações tanto

para ela como para o professor. Foi este cenário, de ansiedade e angústia das mães, de discussão destas dificuldades com os profissionais do Programa, que fez com que a psicóloga fosse buscar dados com os professores da escola comum para tentar descobrir qual era a imagem que eles tinham do aluno surdo, da surdez e do processo ensino – aprendizagem destes alunos. Com base nestes dados seria possível analisar a influência desta imagem na prática pedagógica do professor.

Não é escopo deste trabalho discutir qual o tipo de escola seria mais adequado para o aluno surdo. No entanto, a qualidade do trabalho na escola comum torna-se uma preocupação para nós, educadores de surdos, porque o que se observa geralmente é que a escola fabrica excelentes copistas, os quais, muitas vezes, não têm condições de escrever um texto, devido ao pouco domínio do português e da sua gramática. O mesmo se dá com a leitura, em que muitos alunos surdos conseguem decodificar as palavras, mas apresentam muita dificuldade em interpretar, compreender o que lêem.

Determinar, por força de lei, que crianças com necessidades especiais sejam absorvidas pelo sistema regular de ensino, que não consegue dar conta, atualmente, sequer das crianças ditas normais, é pretender uma solução fácil e ilusória para o problema da educação especial. Os professores do ensino regular não têm sido preparados para a tarefa de lidar com crianças com necessidades educativas especiais e, sem este preparo, por melhor que seja o método utilizado, as chances de sucesso são muito limitadas (Schwartzman, 1997).

A predisposição maior ou menor em aceitar o aluno influi nas expectativas que o professor tem sobre o rendimento do mesmo, bem como nas explicações que dá para as dificuldades dos alunos e estas respondem, em grande parte, pelos resultados que o aluno obtém. (Marchesi e Martin, 1995).

O “fenômeno das expectativas” é uma das manifestações mais importantes evidenciadas

nas representações mútuas no processo de ensino e aprendizagem. A representação que o professor constrói de seus alunos, o que pensa e espera deles, as intenções e capacidades que lhes atribui, não somente é um filtro que o leva a interpretar de uma ou de outra maneira o que fazem, a valorizar de um ou de outro modo as aprendizagens que realizam, a reagir de forma diferente ante seus progressos e dificuldades, mas também pode chegar, inclusive, em certas ocasiões, a modificar o comportamento real dos alunos na direção das expectativas associadas a tal representação (Coll e Miras, 1996).

No caso de crianças surdas, as dificuldades de linguagem muitas vezes levam os professores a construir uma imagem negativa e a desenvolver idéias equivocadas a respeito do aluno surdo.

Muitos professores, por não conhecer as implicações da surdez, apresentam a tendência de não acreditar no potencial do aluno surdo, atribuindo as suas dificuldades à surdez. Se o aproveitamento do aluno confirma a baixa expectativa do professor, é considerado deficiente e com isso o professor se isenta da responsabilidade de ensinar, pois é o aluno que não aprende.

Diante da política de inclusão atualmente defendida, objetivando inserção do aluno surdo na escola regular, coloca-se como fundamental o conhecimento da imagem que professores de escola regular possam estar construindo a respeito das possibilidades de aprendizagem do aluno surdo.

## SUJEITOS

Os sujeitos deste estudo foram sete professoras do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) que lecionam em escolas municipais ou estaduais do município ou região de Campinas e que tiveram, na época da coleta de dados, pelo menos um aluno surdo que freqüentava concomitantemente o Programa de Apoio à Escolaridade no CEPRE–Unicamp.

## PROCEDIMENTOS

Os dados analisados foram obtidos por meio de entrevistas com as professoras e de observações na sala de aula.

As entrevistas ocorreram no início do primeiro semestre letivo.

Em cada escola, foram realizadas três observações, uma no primeiro semestre e duas no segundo semestre. Tiveram duração aproximada de uma hora, e foram realizadas na aula que a professora estava ministrando no momento em que a pesquisadora estava na escola (português, matemática).

Após registro contínuo, optou-se por observar a relação da professora com a classe como um todo e a relação da professora com o aluno surdo nos seguintes aspectos:

- instrução e condução das atividades,
- comportamento do aluno no decorrer da aula e
- relação do aluno surdo com os colegas e vice-versa.

## METODOLOGIA ESCOLHIDA

Dentro de uma abordagem qualitativa, este estudo fundamentou a sua interpretação na análise de conteúdo do discurso das professoras nas entrevistas e na observação na sala de aula.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (1997), permite que se trabalhe com um *corpus* reduzido de material, estabelecendo-se categorias mais sutis, nas quais é mais relevante a presença do que a frequência de um item.

A análise empreendida foi do tipo temática e categorial. Neste estudo, deu-se ênfase à categoria “aprendizagem”, procedendo à análise de dados de cada professora para depois agrupar os dados das sete professoras, possibilitando uma visão sobre o que elas pensam e como agem em relação à aprendizagem do aluno surdo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Quanto ao aspecto da aprendizagem, todas as professoras referiram que a aprendizagem da criança surda é normal, embora coloquem restrições quanto ao processo.

Algumas professoras afirmam que a aprendizagem de seus alunos é normal, ilimitada, mas acontece de maneira mais lenta, que aprender é uma continuidade para a vida inteira e, neste sentido, uma professora relata: “*se ele já tiver formulando frases, ele vai passar para a terceira série, para mim ele passa, sabe por que? por mim é uma continuidade para a vida inteira, eu estou aprendendo alguma coisa neste momento, coisas que eu não sabia*”. Ainda que afirme que a aprendizagem do surdo é ilimitada, a professora coloca uma restrição em relação ao tempo de maturação do aluno surdo, o que justifica ser aprovado ainda que não tenha aprendido o que é esperado para uma determinada série.

Observa-se, nas palavras desta professora, a baixa expectativa em relação ao desempenho escolar do aluno surdo. Para ela: “*se ele já sair com número, com um vocabulário bom de identificação de imagem com a escrita, já é um passo muito grande, se ele conseguir então essa construção de frases, que ele já está conseguindo, ele já está observando que ele pode fazer isso, agora mas ser claro para ele esta construção né, estar alfabetizado realmente, nesta construção, isso é um passo muito grande*.”

Observa-se subjacente às palavras da professora uma imagem de descrença da capacidade do aluno surdo.

A mesma imagem de incapacidade do aluno surdo pode ser observada na fala da professora 5, que afirma: “*fica complicado, a gente está ensinando feminino/masculino, ortografia ou mesmo matemática certos termos que tem, essas crianças vão utilizar no ginásio depois no colegial e no vestibular. Então tem certos limites que o R. tem*.”

Para a professora não parece necessário ensinar ao aluno surdo alguns conteúdos que serão importantes no ginásio ou no colegial, já que ele tem limites de aprendizagem. Para ela, ler e escrever é suficiente para o aluno, como se depreende de suas palavras: *“ele sabe ler, ele sabe escrever, o que já é uma grande coisa...então nesse sentido não me preocupo com ele...como a minha meta na escola é alfabetizar criança, eu estou na segunda série, na verdade eles teriam que vir alfabetizados da primeira... mas a realidade é muito diferente, o governo quer, então vem muita criança que não sabe... como R. sabe ler e escrever, sinceramente eu nem me preocupo com ele em certos momentos.”*

Algumas professoras, para justificar a afirmação de que os alunos surdos têm aprendizagem normal, os comparam àqueles que, mesmo ouvintes, têm dificuldades de aprendizagem.

De um modo geral, apesar de afirmarem que a aprendizagem do aluno surdo é normal, todas as professoras entrevistadas acabaram dizendo, de alguma maneira, que o aluno surdo não está aprendendo.

Na análise das entrevistas das professoras constatam-se diferentes justificativas para o fato de o aluno surdo não estar aprendendo.

A professora 1, por exemplo, parece atribuir as dificuldades do seu aluno em ser alfabetizado ao fato de ser surdo e, assim, ter dificuldade em relacionar som e letra, figura e nome.

Não é objetivo deste trabalho discutir a concepção de escrita, revelada nas palavras da professora, embora este seja um tema que mereça ser pesquisado; mas o fato é que, se para ser alfabetizado, o aluno tem que estabelecer relação entre som e letra, figura e palavra, o aluno surdo realmente terá muita dificuldade e muito provavelmente continuará analfabeto. Tal afirmativa decorre do desconhecimento das especificidades que envolvem a surdez como, por exemplo, o fato de a maioria dos surdos expostos à abordagem oral não terem uma

língua desenvolvida, à qual possam recorrer na tarefa de adquirir a escrita.

O desconhecimento sobre como trabalhar com surdos é verbalizado pela mesma professora um pouco mais adiante, na entrevista, quando diz: *“a minha dificuldade como eu nunca trabalhei com isso é encontrar mecanismo para isso”.*

A atribuição das dificuldades de aprendizagem do aluno surdo à falta de formação da professora foi observada nas falas de outras professoras, como a 2, por exemplo, que afirma *“que eles são normais, são, com toda certeza, eles são normais, só que eu parto do princípio, e agora? Como você alfabetiza uma criança desta? Como você vai fazer o trabalho sendo que você é leiga totalmente, você vai pegar uma coisa e vai fazer o quê? Agora nós estamos caminhando, estou buscando, mais se eu não buscar, será que no final do ano não vou ter uma resposta negativa dela?”*

Ao mesmo tempo em que afirma a normalidade do aluno na aprendizagem, esta professora questiona como fazer para que ele aprenda. Em sua fala, a professora demonstra ansiedade e dúvida quanto ao trabalho que realiza com o aluno surdo.

A fala desta professora ilustra o que acontece na maior parte das salas observadas nesta pesquisa, em que o professor tenta fazer o aluno surdo aprender, sem saber como, em meio a mais trinta alunos, sem contar com a ajuda de ninguém. Em seu desabafo, a professora declara que: *“para um professor que fosse pegar uma classe que tivesse esse tipo de problema, que tivesse assessoramento, sabe, eu acho que é importante. Se tivesse um assessoramento e os professores capacitados pra esse tipo, sem problema, só que, na nossa realidade é outra ... o trabalho dificulta muito mais, é muito maior, ainda porque nós não temos nada, nem um respaldo, nada. Então quer dizer, o professor ele tem que ir buscar, se ele quiser alguma coisa, e muitas vezes o recurso nem vem pra ele, ele tem que buscar com seus recursos... além dele ter que ir atrás, se tiver que fazer alguma coisa, ele*

*tem que pagar para esse ir atrás, sabe então, é uma coisa complicada porque na atual situação é difícil, sabe então eu sei lá como educadora eu acho que tenho uma responsabilidade muito grande e me preocupo muito com meus alunos, então eu vejo assim, que eu sinto essa dificuldade e não me sinto realizada, porque quando eu saio e conto uma estória e que eu sei que eu deixei a desejar, que alguma criança ficou sem participar sabe, sem entender, então eu saio assim sabe, eu falo, puxa vida será que eu vou conseguir? Sabe, será que eu não estou atrapalhando? Será que se ela tivesse em outro lugar que entendesse, que tivesse trabalhando isso, será que ela não teria um rendimento muito maior do que está tendo comigo? Então o professor se sente desamparado.”*

A professora expressa o dilema do seu papel como educadora por meio de uma mistura de queixas em relação à inclusão, à estrutura, ao salário, ao pouco tempo de que dispõe, à sua responsabilidade de ensinar e à sua falta de preparo. Expressa o seu sentimento de desamparo por não ter assessoramento e, se quiser saber algo mais, tem que se virar sozinha com seus próprios recursos. Esta situação gera insegurança, frustração, ansiedade, porque a professora acredita que, se a aluna surda estivesse com um professor especializado, a sua aprendizagem poderia ser melhor.

A queixa da professora pela falta de orientação, bem como a angústia por saber que não está ensinando o aluno surdo, pode ser observada na sua afirmação de que: *“a integração dos deficientes dentro da sala de aula é uma intenção excelente, mas eu acho sim, e cadê o respaldo? E você colocar uma criança dentro de uma sala de aula sem ter como você trabalhar com ela? Você pôr ela lá e gerar mais problemas dentro da própria criança? Aí a minha preocupação, então, quando a gente fala assim, aí vou pegar uma sala, Deus me livre, né deficiente tem que ficar na sala de deficiente, como a gente escuta determinadas professoras falarem isso, mas eu acredito não pelo fato dele ser deficiente, eu acho que o deficiente ele é*

*super carinhoso, ele é uma criança muito mais dada, é uma criança que busca uma integração até maior que os outros, sabe, eles são mais interessados, só que se não há uma especialização, não há um respaldo para ele se integrar, ele vai gerar conflitos, então o que vai acontecer, vai se tornar a aprendizagem mais difícil... jogar uma criança para dizer que está integrando, é fazer um crime com uma criança, porque esta criança eu vejo como uma criança que precisa de um atendimento mais específico uma atenção maior, porque nossa educação está um caos, com as crianças normais, sem problemas, imagina para uma criança com problema, então eu me preocupo como educadora nesse sentido, sabe às vezes a gente fala, estão discriminando as crianças deficientes auditivos ou visual ou até mental, não, não estamos nós educadores discriminando estas crianças, mas sim discriminando o sistema de como elas estão sendo postas dentro da sala de aula, elas estão sendo postas como um depósito, você senta ali e seja o que Deus quiser.”*

Embora não seja objetivo deste trabalho discutir a política de inclusão, fica evidenciado, nas palavras da professora 2, assim como nas de outras entrevistadas que, a inclusão, da forma como está sendo feita, não possibilita a aprendizagem da criança surda, bem como da deficiente visual e da mental, constituindo-se, a sala de aula, em um depósito. Constata-se, assim, nas palavras da professora, a imagem de que a escola não ensina estas crianças.

A consciência de que não está possibilitando a aprendizagem da criança surda pode ser observada, ainda na entrevista da professora 2, quando se refere ao futuro da sua aluna surda: *“o que vai acontecer, por ela se, sendo que já está maiorzinha não vai querer vir para a escola, porque ela vai falar o quê? eu vou lá sentar e ficar olhando para a cara da professora, eu vou copiar? cópia eu faço em casa, eu quero ir pra escola pra aprender.”* Reafirma esta idéia contando que disse para os alunos *“não adianta vocês ajudarem ela, ela está fazendo cópia, vai chegar o final do ano, o que ela aprendeu? Nada, ela copiou.”*

O sentimento de estar enganando a aluna é evidenciado mais adiante na entrevista, quando a professora 2 relata o que acontece na sala de aula: *“ela copia e traz pra mim, é lógico que a criança vê eu dando certo pra todo mundo, ela também quer um certo no caderno, ela não vai querer que eu vou olhar, e não vou fazer nada, eu dou o certo, né, só que é um certo de cópia, é diferente de um certo que você fez e porque você copiou, mas ela quer um certo, porque às vezes eu não quero dar um certo porque eu vi que ela copiou, ela me cobra, ela faz (bate a mão no caderno), porque eu dei pro outro e pra ela não pode dar... eu acho assim que se eu não der este certo, eu vou estar desestimulando, então eu dou um certo, porque ela procura, que cada vez que eu dou um certo ela sai feliz, porque ela acha que ela conseguiu, de uma forma ou de outra, certo ou errado, pra ela... e quando eu não deixo copiar, ela fica desesperada”*.

Depreende-se, neste trecho da entrevista, uma preocupação da professora em relação à imagem que a aluna vai construir da escola, ou melhor, já parece ter construído, o que pode responder pelo desespero que apresenta quando se vê impedida de copiar.

Apesar de todas as queixas e críticas que a professora fez na entrevista, nas observações em sala de aula notou-se que ela utilizou recursos para que o aluno pudesse entender melhor: gestos, sinais, datilologia, material concreto em matemática, como também deu instruções e explicações individualizadas. No entanto, percebeu no final do ano que estes recursos não foram suficientes. Esta mesma percepção foi sentida pela professora 1, que colocou *“eu me senti frustrada por não conseguir um melhor desempenho meu e conseqüentemente o dele”*.

A imagem de que a escola não cumpre a sua função de ensinar o aluno surdo parece ser assumida também pela professora 5, que refere na entrevista que: *“a própria mãe me pediu pra mim marcar no livro o que é pra fazer, exercício, cópia, ou seja, interpretação do texto, porque na casa dela ela ensina o texto com linguagem de sinais e ele responde as questões pelo que ela*

*falou, porque sinceramente isso eu não posso fazer... responde em casa, porque aqui ele não consegue.”*

Diferentemente da professora 2, esta não demonstra nenhuma ansiedade pelo fato de o aluno não aprender na escola, parecendo achar natural que a mãe faça isto em casa, já que esta sabe a Língua de Sinais Brasileira. No final de sua fala, depreende-se a imagem de incapacidade do aluno.

Como as demais professoras, também a 3 parece ter a imagem de que a escola não dá conta da aprendizagem do aluno surdo. No entanto, acha que, do ponto de vista humano, tem que fazê-lo, ainda que sua expectativa seja baixa. Ela se refere à aceitação do aluno surdo na sala de aula como um desafio para o professor, mesmo que o aluno não aprenda 100% do conteúdo.

A professora deixa transparecer, mais uma vez, a imagem de incapacidade do aluno surdo de aprender e, neste sentido, o que aprender está bom, já que a expectativa é baixa.

Da mesma maneira que a professora 3, a professora 4 também revela uma expectativa baixa em relação à aprendizagem do aluno surdo, ao relatar uma situação de leitura a que o aluno foi submetido: *“ele pegou a folhinha e fez (gesticulou a boca) só para ele... como ele não escuta ele leu para ele, mas eles ficaram todos em silêncio escutando quando ele terminou, quando ele levantou, estavam todos assim oh! (bateu palma) e ele ficou todo feliz e eu marquei um muito bom pra ele, porque eu não tenho ainda com ... você entendeu, ele vai comparar o que eu escrevi com a folha do outro, ele precisa sentir bem ali naquele ambiente e que isso que vai ajudar muito.”*

Segundo as palavras da professora, o aluno surdo tentou ler, sem conseguir e sua atitude foi premiada pelos colegas e pela professora, criando no aluno a ilusão de que ele pode ler em voz alta. No entanto, esta atitude revela um sentimento de pena em relação ao aluno surdo. Para que a

diferença não se torne discriminação, ela trata todo mundo igual, o que acaba discriminando.

Enquanto que a professora 4 procura tratar o aluno surdo igual aos outros, a professora 5 expressa claramente a diferença do aluno surdo em relação aos outros, justificando assim a sua posição: *“porque eu tenho um grupo de crianças não sabe direito as letras e elas pra mim são mais importantes assim nesse sentido de alfabetização, porque o R. ele não precisa ser alfabetizado, a mãe mesmo falou que ele estava aqui para ser socializado...agora ela não quer que eu também ensine, masculino, feminino, tudo como se ele fosse um menino normal, ele tem capacidade, até tem, só que eu não disponho de tempo para ensinar a ele certas coisas, porque ele não entende o que eu falo, a linguagem, eu teria que aprender a linguagem dos surdos-mudos, e sinceramente não tenho tempo pra isto.”*

A professora assume a sua impossibilidade em ensinar o aluno surdo, ao mesmo tempo em que deixa transparecer a imagem de que o aluno surdo é incapaz de aprender. Aliás, segundo suas palavras, não há necessidade de lhe ensinar mais nada porque o que sabe já é suficiente. Coloca-se completamente indisponível para ensinar o aluno, o que se constata também em outro trecho da entrevista, em que reafirma o que disse anteriormente: *“então tudo bem, eu acho que ele tem direito à educação, ele tem direito, mas tem coisas que prá que? Prá que aprender certas coisas, onde ele vai utilizar, certas regras, certas coisas, é importante, tá, mas pra ele em que sentido ele vai utilizar essas coisas, isso é que eu fico me perguntando às vezes, porque, quando veio aqui foi pra socializar e desenvolver a fala, daí entrou tal, tudo bem, morro de pena, eu quero que a criança se dê bem, não tenho preconceito nenhum, só que não dá pra exigir de mim que eu dê uma atenção especial pra ele, por ele ser surdo e mudo eu não posso.”*

A professora fala que não tem preconceito, mas é exatamente o que demonstra quando discrimina o aluno surdo na sala, não levando em conta suas peculiaridades; assim, não faz

nenhuma tentativa de adequar a aula para o aluno surdo.

Como se pode verificar nos diferentes depoimentos, cada professora procura explicar, a seu modo, a causa da não aprendizagem por parte do aluno surdo. Como já foi referido anteriormente, nenhuma das professoras tem formação para trabalhar com alunos surdos.

Uma professora demonstra saber que o aparelho de amplificação sonora pode possibilitar o desenvolvimento da percepção auditiva e que esta pode melhorar a fala. Ignora, no entanto, que se trata de um processo longo e, muitas vezes, sem um resultado significativo para o aluno, principalmente tratando-se de crianças mais velhas.

A professora 7 acredita que o aluno surdo teria um aprendizado melhor se o professor soubesse a Língua Brasileira de Sinais. Ela refere: *“... eu sinto não poder ajudar mais porque ficou limitado pra mim, também porque eu não sei a linguagem dos surdos, então é difícil. O que dificulta mesmo é isso, porque o L., o que eu percebo assim é um menino que tem capacidade né pra crescer, aprender... eu senti, assim, que a classe começa a desenvolver, ele vai indo pra frente, então eu senti também essa dificuldade, daí ele perdeu um pouco o interesse.”*

Ainda que não tenha formação para trabalhar com surdos e desconheça a Língua Brasileira de Sinais, esta professora percebe que o seu uso possibilitaria a aprendizagem do seu aluno. No entanto, como não sabe a língua de sinais, admite que: *“o que dificulta mesmo é não ter uma pessoa com ele pra ajudar, você entendeu...se tivesse uma professora que realmente soubesse falar, eu acho que ele iria embora”.*

## CONCLUSÃO

Ao longo da análise das entrevistas, verifica-se que, embora as professoras afirmem que os alunos surdos têm capacidade para aprender, demonstram, através de suas falas, ter uma



expectativa baixa em relação à aprendizagem do aluno. Ainda que com argumentos diferentes, todas parecem admitir a sua limitação em possibilitar a aprendizagem do aluno surdo, atribuindo tal fato à falta de conhecimento do professor a respeito da surdez, ao desconhecimento da língua de sinais e à forma como está sendo feita a inclusão do aluno surdo.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L.(1977) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- COLL, César e MIRAS, Mariana.(1996) A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús, MARCHESI, Álvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. v.2 Porto Alegre: Artes Médicas, 265-280.
- MARCHESI, Álvaro e MARTIN, Elena.(1995) Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús, MARCHESI, Álvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. v.3 Porto Alegre: Artes Médicas, 7–23.
- SCHWARTZMAN, José Salomão.(1997) Integração: do que e de quem estamos falando? In: MANTOAN, Maria Teresa E. e colaboradores. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnom: Editora SENAC, 62-66.
- SILVA, A.B.P.(2000) *O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, S.P.

Recebido para publicação em 18 de junho de 2002 e aceito em 18 de março de 2003.

