

A INSERÇÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR: VISÃO DE UM GRUPO DE PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ

DEAF STUDENT INSERTION IN REGULAR SCHOOLS: DEAF TEACHERS FROM PARANA STATE VIEWS

Ana Cristina GUARINELLO¹
Ana Paula BERBERIAN²
Ana Paula SANTANA³
Giselle MASSI⁴
Mabel de PAULA⁵

RESUMO: com o objetivo de debater a problemática que envolve a inclusão do aluno surdo no ensino regular, esse estudo se propõe a analisar aspectos envolvidos em tal problemática a partir da visão de um grupo de professores. Para tanto, foi aplicado questionário junto a 36 professores inseridos na Rede Pública do Ensino Fundamental e Médio do Estado do Paraná. A análise dos dados evidencia que as principais dificuldades citadas ora relacionam-se aos próprios professores - à falta de conhecimento acerca da surdez, à dificuldade de interação com o surdo, ao desconhecimento de LIBRAS -, ora aos sujeitos surdos - a própria surdez e a dificuldade de compreensão que tais sujeitos apresentam na ótica dos professores. Cabe ressaltar que os professores, sujeitos dessa pesquisa, não relacionam as suas dificuldades para ensinar com as dificuldades de seus alunos para aprender, como se o desconhecimento dos professores acerca da surdez, por exemplo, não tivesse implicações diretas na aprendizagem dos surdos. Conclui-se que a inclusão de surdos no ensino regular significa mais do que apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais, é necessário que a escola e a sociedade sejam inclusivas, assegurando igualdade de oportunidades a todos os alunos e contando com professores capacitados e comprometidos com a educação de todos.

PALAVRAS- CHAVE: inclusão educacional; surdez; ensino regular; educação especial.

ABSTRACT: since this study aims to discuss the placement of deaf students in regular schools, we intend to analyze various aspects pertaining to such issues from the perspective of a group of teachers of deaf students. We applied a questionnaire to 36 teachers working in public schools in elementary, middle and high school levels in the state of Paraná. The data analysis showed that the main difficulties mentioned were related either to the teachers themselves or to their students. Teacher related issues ranged from the teachers' lack of knowledge about deafness, or to problems concerning interaction with the deaf and lack of knowledge of LIBRAS (Brazilian sign language); deaf student related issues included the hearing impairments themselves, and the ensuing comprehension difficulties the teachers perceived the subjects presenting. It is important to highlight that these teachers did not relate their problems in teaching to their students' difficulties in learning, as if their insufficient understanding of deafness didn't have direct implications on their deaf students' learning processes. We conclude that including deaf people in regular schools implies more than merely creating new vacancies and providing material resources; both schools and society must be inclusive, assuring equal opportunities to all students and providing qualified teachers who truly believe in education for all.

KEYWORDS: inclusion; deafness; regular schools; special education.

¹ Doutora, docentes do Mestrado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná - ana.guarinello@utp.br

² Doutora, docentes do Mestrado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná - asilva@utp.br

³ Doutora, docentes do Mestrado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná - ana.santana2@utp.br

⁴ Doutora, docentes do Mestrado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná - giselle.massi@utp.br

⁵ Fonoaudióloga - paulamabel@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

No Brasil a trajetória educacional que os surdos vem percorrendo, acompanhada de suas implicações sociais, apresenta, desde a sua origem, uma série de semelhanças com o caminho percorrido pelos surdos americanos e europeus. Entre os séculos XVI a XVIII, as crianças surdas eram, na Europa e nos Estados Unidos, freqüentemente, abandonadas por suas famílias ou confinadas no contexto doméstico (MONTEIRO, 2006). Tal situação era decorrente da visão predominante naquele período de que crianças *diferentes* eram anormais e, portanto, deveriam ser excluídas da vida social e do sistema regular de ensino.

A educação dos surdos no Brasil, além de ter sido originalmente influenciada por essa forma de conceber o surdo e por metodologias européias formuladas ao longo dos séculos XVI a XVIII, continuou, a partir do século XIX e até meados do século XX, sofrendo influências de estudos sobre audição e surdez desenvolvidos na Europa e nos Estados Unidos, especialmente, por profissionais da área médica. Strobel (2006) afirma que tais estudos preconizavam uma lógica a partir da qual os surdos brasileiros eram considerados *doentes* ou *deficientes*, enfim, eram vistos como sujeitos que necessitavam de tratamento especializado, de cura. A classificação dos graus de surdez surgiu também para pontuar o quanto esses surdos distanciavam-se da *norma* estabelecida socialmente.

Influenciadas por tais pressupostos, iniciativas específicas para a escolarização dos surdos passaram a ser sistematizadas e postas em prática no Brasil com um caráter eminentemente normatizador, filantrópico e assistencialista em instituições voltadas para esse fim, de forma mais recorrente a partir do final do século XIX até meados do século XX, resultando na criação de instituições especiais que contavam com a atuação de professores especializados na área da surdez. Ressalta-se que durante esse período, grupos de surdos também freqüentavam o ensino regular, contudo sem ter acesso a atendimento diferenciado. Dessa forma, imperava a lógica de que dada a oportunidade de tais alunos freqüentarem o ensino regular, caberia aos mesmos adaptarem-se às características desse sistema educacional de ensino e corresponderem às suas expectativas e demandas. Na década de 1990, propostas que objetivavam a inclusão dos surdos no ensino regular passaram a ser reformuladas a partir de uma nova perspectiva: tais instituições deveriam reconhecer, respeitar e considerar as especificidades dos surdos na elaboração de suas propostas pedagógicas.

O início da inclusão no Brasil teve influência de dois eventos educacionais que discutiram o fracasso escolar. O primeiro evento, a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorreu na Tailândia em 1990. Durante esse encontro discutiu-se a necessidade do desenvolvimento de uma política educacional de qualidade, a qual possibilitasse o atendimento efetivo a um maior número de crianças na escola. Além disso, nesse evento, destacou-se a importância de serviços que atendessem aos alunos, tanto aqueles considerados *normais*, quanto aqueles com necessidades especiais.

O segundo evento, a Conferência de Salamanca, ocorreu em 1994, na Espanha. Foi durante esse evento que o conceito de escola inclusiva passou a ser discutido de forma mais sistemática. Seu principal objetivo, segundo Borges (2004), era o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade, centrado no aluno, oferecendo a oportunidade de aprendizagem a todos. De acordo com a Declaração de Salamanca, estabelecida durante a conferência, qualquer aluno que apresentasse dificuldades em sua escolarização seria considerado com necessidades educativas especiais, cabendo a escola adequar-se às especificidades de cada aluno.

Com relação à inclusão de alunos com necessidades especiais, a legislação contida na Constituição Federativa do Brasil de 1988, artigo 208, define que o atendimento aos deficientes deve ser dado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Além disso, a Lei de diretrizes e Bases (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996), também prevê que a educação seja a mais integrada possível, propondo a inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino.

Apesar de as leis do sistema educacional brasileiro garantirem a inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, Mendes (2002/2003) constata que na atualidade, para uma estimativa de cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, não chega a quatrocentos mil o número de matriculados, considerando o ensino especial e o ensino regular. Portanto, a maior parte desses alunos ainda está fora de qualquer tipo de escola. Tal autora comenta que esse quadro indica que uma exclusão generalizada dos sujeitos com necessidades educacionais especiais ainda faz parte da realidade brasileira. Esse fato apenas evidencia que um número significativo de alunos com necessidades educativas especiais que têm acesso à escolaridade, não estão recebendo uma educação apropriada, seja pela falta de profissionais qualificados, seja pela falta de recursos.

Segundo Bortoleto; Rodrigues e Palamin (2002/2003), a inclusão do surdo na escola deve garantir sua permanência no sistema educacional regular com igualdade de oportunidades, bem como, ensino de qualidade. Rechigo e Marostega (2002) apontam que quando se propõe a educação de surdos no ensino regular, surgem vários questionamentos, e colocam em dúvida se essa experiência é capaz de incluí-los no contexto sem mudar a representação dos ouvintes, ou se é mais uma vivência que, mascaradamente, associa-se à exclusão. Esse processo é definido por Skliar (1998) como inclusão excludente, ou seja, uma forma a partir da qual parece que grupos de surdos são considerados dentro de um sistema plural, democrático, porém, dentro da escola é praticada a exclusão.

Dorziat (2004) considera que a inclusão social de pessoas surdas, objetivando sua participação social efetiva, depende de uma organização das escolas considerando três critérios: a interação por meio da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda.

Além desses critérios, segundo Brasil (2002), as escolas devem oferecer em sua organização⁶:

- 1 Atividades em classe comum:
 - a) com professores capacitados para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
 - b) com o apoio de professor de Educação Especial e, se for o caso, do intérprete de LIBRAS/ Língua Portuguesa, em concordância com o projeto pedagógico da instituição;
- 2 Serviços de apoio especializado, complementado também em salas de recursos, em turno diverso, em classes hospitalares, no atendimento domiciliar, ou outros espaços definidos pelo sistema de ensino.

A legislação vigente prevê que sejam consideradas as situações singulares, os perfis dos estudantes, as faixas etárias, assegurando-se o atendimento de sujeitos com necessidades educacionais especiais, a fim de que tenham oportunidade de realizar com maior autonomia seus projetos, afirmando sua identidade cultural e promovendo o desenvolvimento social. Na perspectiva da inclusão, esses aspectos se configuram em termos de acesso gratuito ao ensino fundamental, e ao ensino médio.

A legislação educacional, por meio da Lei nº 10.098 de 2000, prevê que o Poder Público deve tomar providências no sentido de eliminar as barreiras de comunicação, para garantir aos surdos o acesso à informação, à educação, incluindo a formação de intérpretes de língua de sinais.

Porém, atualmente, observa-se que, apesar das leis acima mencionadas, grande parte dos professores e das escolas não está preparada para receber alunos surdos. Souza e Góes (1999) afirmam que o processo de inclusão do aluno surdo vem sendo acompanhado por professores e profissionais que desconhecem a língua de sinais e as condições bilíngües do surdo. Razão pela qual os professores tendem a considerar-se despreparados para atuar com essa população.

Tendo em vista que a escola deve adequar-se ao aluno e não o oposto, a singularidade do aluno deve ser respeitada. Lorenzetti (2002/2003) revela, porém, que a realidade educacional brasileira apresenta um quadro diferente. Tal autora pôde, a partir de pesquisa com cinco professoras que atuam com alunos surdos nas escolas da Rede Municipal de Ensino em classes do Ensino

⁶ O Projeto Escola Viva de Brasil (2000), elaborado pelo Ministério da Educação, divide em dois níveis as adaptações curriculares: 1) Adaptação de Grande Porte: "ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática" e 2) Adaptação de Pequeno Porte: "ações que cabem aos professores, para realizar e favorecer a aprendizagem de todos os alunos presentes em sala de aula (...) não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa e/ou técnica (...) podem ser implementadas em várias áreas e momentos da atuação do professor: na promoção do acesso ao currículo, nos objetivos de ensino, no conteúdo ensinado, no método de ensino, no processo de avaliação, na temporalidade".

Fundamental, no município de Itajaí/ Santa Catarina, verificar que os professores têm um despreparo e um desconhecimento para lidar com o aluno surdo. Em seu estudo, os professores referem que a defasagem na aprendizagem do surdo justifica-se unicamente em função de sua deficiência, e que esse discurso, na prática, pode se reverter em ações que marginalizam o aluno e antecipam o fracasso escolar. Além disso, os professores sujeitos de seu estudo, consideram que a linguagem do aluno surdo é um obstáculo no processo de comunicação. A autora propõe a formação de professores por meio de cursos, debates, seminários, reflexões teóricas e práticas em relação à educação.

Schneider (2006) entrevistou quatro professoras do ensino regular que tinham alunos surdos entre cinco e seis anos em sala de aula. Por meio das respostas das professoras, a autora concluiu que apesar delas terem a pretensão de praticar um ensino inclusivo, não tinham condições para realizar a prática inclusiva. Além disso, Schneider afirma que as posturas dos professores diante dos alunos surdos denotavam a segregação que existe nas escolas, já que em geral os alunos surdos são excluídos dos trabalhos em grupo e das exposições orais. Faltam aos professores base teórica para realizar um trabalho que assegure ao aluno surdo os meios para sua inserção no ensino regular.

Em outro estudo realizado com professores do Ensino Fundamental que tinham alunos surdos em suas classes, Silva e Pereira (2003) observaram que apesar da maioria das professoras considerar seus alunos surdos inteligentes, revelavam atitudes contraditórias, como, por exemplo, ajudavam e deixavam seus alunos fazer o que queriam, como fazer cópia, o que demonstra uma certa dúvida com relação ao potencial intelectual do surdo. Quanto à aprendizagem dos alunos surdos, algumas professoras afirmavam o caráter de normalidade, porém, outras comentavam que a aprendizagem era mais lenta. A maioria das professoras relacionou as dificuldades de aprendizagem à falta de linguagem. As autoras concluem que apesar das professoras apresentarem em seus discursos a idéia de que os alunos surdos tinham todas as condições de serem incluídos, pois eram inteligentes, aprendiam e se comportavam bem; na prática, eles eram excluídos.

Borges (2004) investigou, por meio de entrevistas, as percepções de nove alunos surdos que estudavam no ensino médio de escolas regulares de Pelotas acerca de suas experiências com a inclusão escolar. Os alunos apontaram como uma das dificuldades encontradas, a comunicação com os ouvintes (colegas e professores). Esses alunos apresentaram uma série de modificações que a escola regular deveria fazer para atender às suas necessidades, como, por exemplo: a necessidade de intérpretes, a divulgação da língua de sinais para a comunidade escolar e metodologias diferenciadas de ensino.

Silva e Pereira (2003) afirmaram, em um trabalho realizado por uma psicóloga com famílias de crianças surdas no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação (Cepre/Unicamp), que as mães indicaram que a inclusão não estava

acontecendo como desejavam, pois seus filhos continuavam com dificuldades para aprender, principalmente em função da falta de preparo especializado dos professores. As mães referiam que os professores tinham idéias equivocadas e preconcebidas sobre a surdez, muitas vezes atribuindo ao aluno imagens depreciativas.

Para debater os meandros da problemática que envolve a inclusão do aluno surdo no ensino regular, esse estudo visou analisar os aspectos que dificultavam tal inserção a partir da visão de um grupo de professores.

2 MÉTODO

Para a realização dessa pesquisa foi aplicado questionário junto a 36 professores do ensino regular, inseridos em Escolas Públicas Estaduais de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e Médio. Os professores, sujeitos de nosso estudo, atuavam em vários municípios do Paraná (Palmeira, Mandaguari, Arapongas, Telêmaco Borba, Coronel Vivida, Jaguariaíva, Jandaia do Sul, Dois Vizinhos, Irati, Maringá, Primeiro de Maio, Toledo, Assis Chat., Ponta Grossa, Fazenda Rio Grande, São José dos Pinhais, Medianeira, Guarapuava, Cianorte, Londrina, Umuarama, Jacarezinho e Pinhais). Para seleção dos participantes adotamos como critério que o professor tivesse, anteriormente ou no momento de nossa coleta de dados, um aluno surdo na sala de aula em que lecionava ou já tinha lecionado.

A idade média dos professores desse estudo foi de 38 anos e o tempo médio de trabalho como docentes foi de 13 anos de atuação.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Tuiuti do Paraná sob o protocolo 089/2005.

Num primeiro momento, os pesquisadores explicaram para os professores os objetivos da pesquisa e solicitaram, aos que aceitaram participar, que assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido.

Em um segundo momento, foi entregue um questionário aos professores que deveriam respondê-lo por escrito e individualmente. Os professores tiveram cerca de meia hora para responder aos questionários e o responderam durante um curso de capacitação oferecido pela Secretaria de Educação Especial do Paraná. Durante o preenchimento das respostas não houve interferência dos pesquisadores. O questionário foi estruturado com cinco questões abertas referentes à inclusão do aluno surdo no ensino regular e às dificuldades identificadas pelos professores nesse processo.

Para análise das respostas, os conteúdos foram agrupados pelo número de ocorrência nas respostas fornecidas pelos professores e não pelo número de participantes da pesquisa. Dessa forma, os conteúdos analisados excederam o número de participantes, uma vez que as respostas abertas permitiram que um mesmo professor referisse diferentes conteúdos.

As respostas foram analisadas qualitativamente e quantitativamente. Para tanto, foram elencados os conteúdos que apareceram com maior recorrência nas respostas fornecidas pelos sujeitos da pesquisa e estabelecida uma organização por temáticas.

3 RESULTADOS

Na Tabela 1, constam os conteúdos das respostas fornecidas pelos professores à questão 1: *Quais as dificuldades que percebe em seu aluno surdo?*

Tabela 1 – Dificuldades identificadas pelos professores em seu(s) aluno(s) surdo(s).

Dificuldade	Frequência	%
Elaboração, compreensão e interpretação textual	33	91,66
Entender o conteúdo	18	50
Interação	6	16,6
Despreparo do professor	4	11,1
Falta de intérprete	3	8,3

As dificuldades com relação à elaboração, compreensão e interpretação textual, foram apontadas por 91,33 %, ou seja, trinta e três professores referiram as dificuldades de compreensão e interpretação da escrita, a dificuldade para produzir textos escritos e as dificuldades com relação à coerência e coesão textuais. Referente a essa temática, os professores citaram falhas na estrutura gramatical, ortografia e vocabulário reduzido. Além disso, citaram que os alunos só copiavam, que ficavam alheios aos conteúdos e à margem do processo de ensino-aprendizagem. Decorrente de tal situação, afirmavam que os mesmos não acompanham o ritmo da turma.

Metade dos professores (50%) referiu que o aluno surdo tinha dificuldade para entender o conteúdo explicado em sala de aula.

Em relação à dificuldade de interação, 16,6% dos professores associaram tal dificuldade à falta de atenção, ao desinteresse, ao não cumprimento das atividades solicitadas pelos professores e à dificuldade de adaptar-se as diferentes formas de trabalho dos professores. Alguns professores citaram ainda que o surdo não era aceito pelos outros alunos e não compreendia o *mundo dos ouvintes*.

Dos professores que responderam ao questionário, 11,1% mencionaram a dificuldade dos alunos devido à falta de preparo/experiência dos professores e 8,3% dos professores citaram dificuldades decorrentes da falta de intérprete em sala de aula.

Na Tabela 2 estão explicitadas as respostas à pergunta 2: *Quais as causas que justificam a(s) dificuldade(s) de seu aluno surdo?*

Tabela 2 – Causas das dificuldades dos alunos surdos

Causas das dificuldades	Frequência	%
Falta de preparo dos professores	19	52,7
Outros	17	47,2
Dificuldades com a língua portuguesa	7	19,4
Desinteresse, apatia	7	19,4
Surdez	6	16,6
Dificuldade de comunicação	5	13,8

Mais da metade dos professores (52,7%) citou a falta de capacitação/preparação dos professores como um dos aspectos que causa dificuldades no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, incluindo, nesse aspecto, a falta de conhecimento da língua de sinais pelo professor.

Na categoria outros, alguns professores (47,2%) associaram as causas das dificuldades dos alunos surdos à idade acima da média da turma, a falta de contato com leitura de textos, a falta de comunicação entre professores e a família, a cópia de outros colegas ou a algum retardo acompanhando surdez.

As causas relacionadas com dificuldade com a Língua Portuguesa foram citadas por 19,4% dos professores. Outros fatores mencionados por 19,4% dos professores como causa das dificuldades dos alunos foram o desinteresse, a apatia e o desânimo dos surdos. A falta de apoio familiar, de acesso a profissionais especializados, dificuldades de socialização, bem como indisciplina, desatenção e dificuldades afetivas também foram associados a essa temática.

Dos trinta e seis professores, 16,6% responderam diretamente que a causa da dificuldade é a surdez. A dificuldade de comunicação foi citada por 13,8% dos professores, incluindo respostas que apontam para a falta de uma *boa* oralidade.

As respostas referentes à pergunta 3 sobre *Qual a dinâmica utilizada em sala de aula com seu aluno surdo?* são explicitadas na Tabela 3.

Tabela 3 – Dinâmica utilizada em sala de aula.

Estratégia	Frequência	%
Avaliação diferenciada	17	47,2
Outros	14	38,8
Posicionar-se no campo visual	10	27,7
Auxílio de colegas ouvintes	7	19,4
Não usa dinâmica nenhuma	7	19,4
Participação de Intérprete	6	16,6
Uso de ilustrações, recursos visuais	6	16,6
Uso de gestos, expressão facial	5	13,8
Uso de Libras	5	13,8
Sem orientações específicas	4	11,1

Com relação à dinâmica utilizada em sala de aula, quase metade dos professores (47,2%) indicou que utilizava avaliação diferenciada com o aluno surdo. Nessa questão, foram citadas como estratégias: o uso de provas ilustradas, com desenhos e imagens; a realização de avaliação objetiva; a participação dos alunos nas atividades em sala de aula e as tarefas que realizam em casa; avaliações em duplas/grupos; aceitação das respostas em língua de sinais; elaboração de provas escritas de forma mais simples e acessível; o esclarecimento de dúvidas durante a realização de provas; a ajuda do intérprete durante a avaliação; provas com consulta.

Outras estratégias como proporcionar um atendimento mais individualizado ao aluno surdo seja acompanhando sua rotina nas aulas ou por meio de explicações individuais, seja repetindo as explicações, foram citadas por 38,8% dos professores.

A estratégia *posicionar-se no campo visual* do surdo foi mencionada por 27,7% dos professores. Outra estratégia mencionada por 19,4% dos professores foi *contar com o auxílio dos colegas ouvintes nas explicações e nos trabalhos em dupla/grupo*. O mesmo número de professores, ou seja, 19,4% não indicaram não utilizar nenhuma dinâmica diferenciada com seus alunos surdos.

Dos trinta e seis professores, 16,6% relataram contar com o apoio de intérprete em sala de aula e alguns referiram estratégias relacionadas à interação com o intérprete, como falar/ler mais lentamente ou o intérprete solicitar nova explicação frente ao não entendimento dele. Também 16,6% mencionaram que usavam ilustrações, cartazes, desenhos, jornais, revistas, fitas de vídeo ou, ainda, escreviam o que era falado no quadro negro. 13,8% dos professores relataram usar gestos, expressão facial e dramatizações e 13,8% utilizaram sinais de Libras para se comunicar com seus alunos surdos.

Alguns professores (11,1%) ressaltaram que a escola não fornecia nenhuma orientação específica para trabalhar com o aluno surdo.

As respostas atribuídas pelos professores à questão 4: *Existe um intérprete em sua sala de aula? De que forma a presença do intérprete favorece o seu trabalho?* serão demonstradas nas Tabelas 4 e 5.

Tabela 4 - Presença de intérprete.

Intérprete	Frequência	%
Não	18	50
Sim	11	30,5
Colegas	6	16,6
Ocasionalmente	2	5,5

Metade (50%) dos professores respondeu que não contava com intérpretes em sala de aula e 30,5% dos professores responderam que contavam com a ajuda de intérpretes em sala de aula.

Apenas 16,6% relataram que os alunos surdos tinham colegas que interpretavam o conteúdo para eles e 5,5% dos professores contavam com a presença de intérprete ocasionalmente, mas não em todas as turmas.

Tabela 5 – Como o intérprete favorece o professor em sala de aula.

Como o intérprete favorece	Frequência	%
Explicação do conteúdo	6	16,6
Sim	5	13,8

Ao referir sobre os benefícios da presença do intérprete em sala de aula, 16,6% dos professores relataram que o intérprete explicava os conteúdos para os alunos em língua de sinais, 13,8% relataram que a presença do intérprete era um grande apoio, ajudando em muito em seu trabalho, considerando a presença desse profissional como fundamental.

As respostas da questão 5 *Quais as soluções que você propõe para trabalhar as dificuldades de seu aluno surdo?* são apresentadas na tabela 6.

Tabela 6 – Soluções propostas pelos professores no trabalho com o aluno surdo.

Soluções	Frequência	%
Outros	23	63,8
Presença de intérprete	14	58,8
Formação do professor	14	58,8
Professor conhecer Libras	12	33,3
Uso de mais recursos visuais e material adequado	8	22,2
Acompanhamento paralelo do aluno	7	19,4

Na categoria outros, respondida por 63,8% dos professores foram mencionadas as seguintes soluções: respeitar, valorizar e orientar melhor o aluno surdo; maior necessidade de entrosamento entre os professores do ensino regular e dos Centros de Atendimento Especializado; maior comprometimento de toda a comunidade escolar; avaliação diferenciada, principalmente nas produções escritas; aulas dinâmicas, turmas menores, hora-atividade complementar para preparar aula para o aluno surdo; estímulo à leitura; ajuda de um colega para auxiliar o aluno surdo; apoio à família e a importância de o aluno conviver com surdos fluentes em língua de sinais.

Mais da metade dos professores (58,8%) mencionaram a presença de intérprete em sala de aula com uma boa solução para trabalhar com o aluno surdo, 58,8% mencionaram a necessidade de formação continuada com cursos para professores. Dos trinta e seis professores, doze, ou seja, 33,3% indicaram a necessidade de o professor ter conhecimento de língua de sinais, sugerindo que fossem disponibilizados gratuitamente cursos de Libras para todos os professores. Além dessas respostas, 22,8% dos professores sugeriram o emprego de mais recursos visuais na escola e a elaboração de material apropriado para ilustrar as aulas. Sete professores (19,4%) propuseram que os alunos recebessem acompanhamento paralelo com aulas de reforço no contra-turno ou professor de apoio em todas as disciplinas.

4 DISCUSSÃO

A análise dos dados evidencia que as principais dificuldades citadas pelos sujeitos que participaram da pesquisa e vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem ora relacionam-se aos professores (em sua falta de conhecimento de estratégias para a surdez, dificuldade de interação, conhecimento da LIBRAS) ora aos surdos (surdez, dificuldade de compreensão). É interessante notar que os professores não fazem relação entre esses aspectos: dificuldade dos professores x dificuldade dos alunos, como se essas dificuldades fossem bipolares. Dito de outra forma, como se a falta de preparo dos professores não tivesse implicações diretas na aprendizagem dos surdos e nem promovessem dificuldades de interação desses sujeitos.

Afinal, se o aluno surdo tem dificuldade para interagir, não estaria esse fato relacionado exatamente com a idéia de que não possuem uma língua em comum com seus professores e colegas ouvintes? Além disso, uma das causas das dificuldades citadas foi a apatia e o desinteresse, não estariam também esses dois fatores associados à falta de uma língua em comum?

Um outro ponto interessante é que as dificuldades dos surdos continuam a ser citadas em comparação com a escrita do ouvinte (problemas de interpretação, de elaboração, de ortografia). A história subjetiva é, assim, desconsiderada, como se a entrada desse sujeito na *linguagem escrita* acontecesse da mesma forma que a do ouvinte. E ainda, como se todos os alunos adquirissem escrita da mesma forma. Sabe-se que na surdez há uma heterogeneidade lingüística: surdos que falam, surdos que usam língua de sinais, surdos que misturam as duas línguas. Ou seja, os alunos não aprendem da mesma forma, quer sejam ouvintes, quer sejam surdos. A heterogeneidade dos sujeitos sequer tem sido considerada na escola com relação aos ouvintes, quanto mais com relação aos surdos. Muitas vezes, os professores referem suas dificuldades e concebem o surdo e a surdez como um bloco coeso, um universo de pessoas com perda auditiva. Compreender essa heterogeneidade é o primeiro passo para uma inclusão mais efetiva e a diminuição da segregação em sala de aula não só dos surdos, mas de qualquer aluno que tenha alguma dificuldade na apropriação da linguagem escrita.

Partindo dessas considerações, não é de admirar que o professor evidencie em seu discurso que a presença do intérprete em sala de aula seria, de certa forma, o aspecto mais importante para a relação ensino/aprendizagem. Ou seja, o intérprete parece significar algo *miraculoso* e capaz de promover aos alunos surdos uma aprendizagem efetiva. Contudo, sabemos que não basta a presença de intérprete ou mesmo o uso da língua de sinais para que haja, de fato, a inclusão. Mesmo porque não há uma relação direta entre interações em língua de sinais e aquisição da escrita do português. A língua de sinais é importante, é claro, para que o aluno possa compreender o conteúdo em sala de aula, mas não implica a isenção do trabalho pedagógico do professor.

Assim, o que vemos é que ainda há um desconhecimento da surdez e de suas conseqüências por parte dos professores. Tal fato, geralmente, desloca a responsabilidade das dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem apenas para os alunos. Como se, para esses alunos aprenderem, dependessem apenas de um intérprete de língua de sinais ou de um colega ouvinte que o ajudasse. Mas será que o aluno que assume o papel de *intérprete* não estará sendo prejudicado no entendimento dos conteúdos acadêmicos? Qual o domínio efetivo deste estudante ouvinte na língua de sinais, que possivelmente consegue comunicar-se com o colega surdo, mas não necessariamente é fluente para transmitir os conteúdos?

Ressalta-se que, de acordo Lacerda (2000), a presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não voltar sua atenção para a metodologia utilizada e o currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete. É também importante que o professor regente de classe conheça a língua de sinais, para que não esteja sempre na dependência do intérprete, ou delegando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para este profissional.

5 CONCLUSÕES

Finalizando nosso trabalho, podemos considerar que o professor ainda tem uma compreensão reducionista sobre o processo de ensino/aprendizagem dos surdos. Embora muitos trabalhos já tenham demonstrado a necessidade de formação continuada do professor, da importância da língua de sinais, do intérprete em língua de sinais, na prática, não se tem discutido, efetivamente, que a presença dessa língua não isenta o professor de compreender os processos diferenciados através dos quais os alunos surdos utilizam para tornarem-se leitores e escritores de uma língua que não dominam. A imagem que o professor faz desse aluno como (in)competente e capaz de aprender também é um fator que deve ser considerado nessa discussão.

Para que haja inclusão do aluno surdo é necessário que as pessoas envolvidas no processo educacional façam um esforço, no sentido de se livrarem de modelos pré-determinados de homem, de entenderem a importância de que o aluno realize suas próprias elaborações, que compartilhe suas dúvidas, suas descobertas e seu poder de decisão.

A inclusão de surdos no ensino regular significa mais do que apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais, requer uma escola e uma sociedade inclusivas, que assegurem igualdade de oportunidades a todos os alunos, contando com professores capacitados e comprometidos com a educação de todos.

REFERÊNCIAS

- BORGES, A. R. A inclusão de alunos surdos na escola regular. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro, v. 21, p. 63-68, 2004.
- BORTOLETO, R. H.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIN, M. E. G. A inclusão escolar enquanto prática na vida acadêmica de portadores de deficiência auditiva. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro, v. 18/19, p. 45-50, 2002/ 2003.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. Constituição de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Projeto Escola Viva: vol 5 e 6: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- DORZIAT, A. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? *Revista do Centro de Educação*, v. 24, p. 1-7, 2004.
- LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: Problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000. p. 51-84.
- LORENZETTI, M. L. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro, v. 18/19, p. 63-69, 2002/2003.
- MENDES, E.G. A educação inclusiva e a universidade Brasileira. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro, v. 18/ 19, p. 42-44, 2002/2003.
- MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da LIBRAS no Brasil. *Educação Temática Digital*. v. 7, n. 2, p. 279-289, 2006.
- RECHICO, C. F.; MAROSTEGA, V. L. (Re) pensando o papel do educador especial no contexto da inclusão de alunos surdos. *Revista do Centro de Educação*. v. 19, p. 1-5, 2002.

SCHNEIDER, R. *Educação de surdos: inclusão no ensino regular*. Passo Fundo: Ed. UPF, 2006.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 19, n. 2, p. 173-176, 2003.

SKLIAR, C. A. *Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, v. 1, 1999. p. 163-188.

STROBEL, K. L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. *Educação temática digital*. v. 7, n. 2, p. 244-252, 2006.

Recebido em 11/10/2006

Reformulado em 28/12/2006

Aceito em 28/12/2006