

A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores de um município de São Paulo*

Ana Claudia Tenor**

Beatriz C A Caiuby Novaes***

Maria Cecília Bonini Trenche****

Maria Sílvia Cárnio*****

Resumo

A inclusão de surdos na escola regular vem sendo abordada a partir de diferentes perspectivas, dentre elas os direitos da pessoa com deficiência e o exercício da cidadania, a exposição à língua de sinais ou ao português e a modalidade de ensino. Na busca de expandir as discussões sobre o tema este estudo teve por objetivo investigar como a política de educação inclusiva e seu processo de implementação junto ao aluno surdo têm sido percebidos e colocados em prática por professores de um município de São Paulo. Participaram do estudo professores de duas escolas (uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental) que atuam ou já atuaram com crianças surdas. A coleta de dados foi realizada a partir de uma dinâmica de grupos com um cartaz contendo estímulos disparadores para discussão, audiogravada. Os diálogos foram transcritos para efeitos de análise qualitativa, por meio de método de construção de categorias (Merriam, 1992). Os dados analisados evidenciaram que os professores não têm clareza da necessidade de ouvintes e surdos compartilharem uma língua comum, que possa viabilizar a dinâmica da sala de aula; e, no intuito de se fazerem compreender pelos surdos, utilizam diversos recursos comunicativos de forma improvisada e pouco sistematizada. No geral, tendem a valorizar somente o esforço de comunicação da criança surda, independentemente do domínio de uma língua, apresentando assim baixa expectativa em relação à aprendizagem e letramento desse aluno. Além disso, elaboram suas práticas pedagógicas com base na idéia de que a linguagem é um código que tem como função primordial transmitir informações. A partir do discurso dos professores concluiu-se que a operacionalização da inclusão é complexa e ainda encontra obstáculos, quer seja feita através da língua oral, quer pela língua de sinais e intérpretes. Há grande necessidade de investimento na formação de professores e na re-organização do ambiente escolar.

Palavras-chave: surdez, educação, ensino.

* Esse artigo é parte da dissertação de Mestrado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2008, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Beatriz C. A. Caiuby Novaes. ** Ana Claudia Tenor – Mestre em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. *** Beatriz C A Caiuby Novaes- Orientadora desta dissertação de mestrado, Doutora em Educação (Audiologia) pela Columbia University of New York, docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **** Maria Cecília Bonini Trenche – Doutora em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. ***** Maria Sílvia Cárnio – Doutora em Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo, docente do Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

Abstract

The inclusion of hearing impaired children in regular classrooms has been thoroughly discussed from different perspectives including legal, human rights, oral or sign language, and special education. However, there have been few studies approaching teachers' knowledge and attitudes towards inclusion. Therefore, the goal of the present study was to investigate how the policy of inclusion and its implementation has been practiced and experienced by nursery and elementary school teachers within a municipality of the state of São Paulo. Teachers of two schools (one nursery and 1 elementary) participated in the study. A qualitative approach was chosen, specifically group dynamic using a poster with related themes to trigger the discussion. The group dynamics were audio recorded and the dialogues transcribed for further analysis. The data was analyzed following a method of category construction (Merriam, 1992). The results have shown that teachers are not aware of the need for a common language, with or without an interpreter, to enable different classrooms dynamics. Aiming at being understood by the children, teachers tend to improvise different communicative resources. In general, they tend to place great value in efforts of communication, regardless abilities in a specific language, demonstrating very low expectations in relation to child's learning and literacy. Furthermore, they seem to base their pedagogical practice based on the conception of language as a code, solely used for information exchange. Furthermore, the implementation of inclusion projects can be very complex, and is still a challenge either when the child uses oral or sign language with the presence of interpreters. There is a need for investment in teacher's continuing education and re-organization of the school environment.

Keywords: *deafness, education, teaching.*

Resumen

La inclusión de sordos en la escuela regular está siendo abordada a partir de diferentes perspectivas, entre ellas los derechos de la persona con deficiencia y el ejercicio de la ciudadanía, la exposición a la lengua de señas o al portugués y la modalidad de enseñanza. En la búsqueda por expandir las discusiones sobre el tema este estudio tubo por objetivo investigar cómo la política de educación inclusiva y su proceso de implementación junto al alumno sordo han sido percibidos y colocados en práctica por profesores de un municipio de San Paulo. Participaron de dicho estudio profesores de dos escuelas (una de Educación Infantil y otra de Enseñanza Fundamental) que actúan o ya actuaron con niños sordos. La colecta de datos fue realizada a partir de una dinámica de grupos con un cartel conteniendo estímulos disparadores para discusión, audio grabada. Los diálogos fueron transcritos para efecto de análisis cualitativo, por medio de método de construcción de categorías (Merriam, 1992). Los datos analizados evidenciaron que los profesores no tienen claridad de la necesidad de que oyentes y sordos compartan una lengua común, que pueda viabilizar la dinámica de la sala de aula; y, con el intuito de hacerse comprender por los sordos, utilizan diversos recursos comunicativos de forma improvisada y poco sistematizada. Generalmente, tienden a valorizar solamente el esfuerzo de comunicación del niño sordo, independientemente del dominio de una lengua, presentando así baja expectativa en relación al aprendizaje y letramiento de ese alumno. Además, elaboran sus prácticas pedagógicas con base en la idea de que el lenguaje es un código que tiene como función primordial transmitir informaciones. A partir del discurso de los profesores se concluyó que, la operacionalización de la inclusión es compleja y además encuentra obstáculos, sea hecha a través de la lengua oral, o de la lengua de señas e intérpretes. Hay una gran necesidad de invertir en la graduación de profesores y en la re-organización del ambiente escolar.

Palabras claves: *sordez, educación, enseñanza.*



Introdução

A inclusão de surdos na escola regular tem gerado discussões e polêmicas entre muitos estudiosos, profissionais e familiares que buscam uma melhor qualidade de ensino para esses alunos. O tema vem sendo abordado a partir de diferentes perspectivas, dentre elas os direitos da pessoa com deficiência e o exercício da cidadania, a exposição à língua de sinais ou ao português e a modalidade de ensino. Embora essa diversidade resulte em um referencial bibliográfico rico e heterogêneo, é preciso expandir as discussões sobre a implementação da inclusão escolar.

Observa-se que em muitas publicações, o termo inclusão ainda se confunde com integração, prática desenvolvida nas décadas de sessenta e setenta. As propostas de integração social, conforme apontam Balieiro e Trenche (2004), tinham intervenções voltadas para a reabilitação dos deficientes e demais excluídos, e pressupunha a preparação do deficiente como condição para sua integração social.

O movimento de inclusão, iniciado nos anos oitenta, propôs o inverso: a sociedade é que deveria ser capaz de acolher e conviver com as pessoas com necessidades especiais, dando-lhes condições e oportunidades para desenvolverem seus potenciais. Nessa outra perspectiva, a diversidade é considerada como própria da condição humana e o sujeito com deficiência parte integrante da sociedade, com direito a oportunidades para que suas potencialidades possam ser desenvolvidas.

Sasaki (1998), Omote (1999), Bueno (2001), ao diferenciar práticas de integração das de inclusão, apontam os inúmeros obstáculos a serem superados para a implementação e operacionalização das políticas educacionais voltadas à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

Em se tratando da inclusão dos surdos, alguns estudos constatarem que esses alunos estão inseridos dentro dos espaços escolares estruturados para ensinar e aprender em português aos alunos que crescem ouvindo e falando esta língua. Quadros (2007) ressalta que a educação no país ainda reflète os princípios da política de integração, traduzidos como a inserção de surdos na rede regular que ensina na língua portuguesa. A autora considera que essa situação é o grande entrave do processo educacional inclusivo dos surdos, impondo um

desafio às propostas governamentais, no sentido de garantir a essa população o direito de acesso ao conhecimento por meio da língua de sinais. A autora sugere que a implementação de uma política de inclusão deve estar acompanhada do diálogo com os movimentos surdos, que reivindicam uma escola pública de qualidade em língua de sinais com professores bilíngues e professores surdos.

Lacerda (2007) alerta para o fato de que o aluno surdo, que não compartilha uma língua comum com seus colegas e professores, encontra-se em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados.

A apropriação da língua escrita tem sido objeto de preocupação dos educadores e especialistas que trabalham com crianças surdas, tendo em vista as dificuldades de leitura e produção escrita, comumente apresentadas por essas crianças. Tais resultados, no entanto, decorrem da falta de uma língua constituída, com base na qual possam construir a escrita e estão associados às metodologias comumente adotadas no ensino da língua portuguesa para os surdos.

São Paulo (2005); Guarinello et. al. (2007) ressaltam que a língua muitas vezes é ensinada por meio de atividades mecânicas e repetitivas, como se fosse um código pronto e acabado. Dessa forma, os conteúdos escolares costumam privilegiar o ensino de palavras e frases soltas na aprendizagem da escrita, não levando em consideração os aspectos discursivos.

Balieiro e Trenche (2006) evidenciam que muitas crianças deficientes auditivas tiveram o processo de alfabetização retardado nas décadas de 70 e 80 porque a escola, de um modo geral, pressupunha que a oralidade fosse pré-requisito para a aquisição da escrita.

Cárnio (1998) aponta que a tentativa de normalização do surdo no sentido de compará-lo e direcioná-lo para ser um ouvinte refletiu no desenvolvimento de metodologias de ensino apoiadas na aquisição e adequação da língua oral e na escolha de métodos de alfabetização, que consideravam a linguagem escrita quase que exclusivamente como um processo de codificação e decodificação.

Góes (1996); Friães e Pereira (2000); São Paulo (2005) observam que as inadequações pedagógicas ocorridas no ensino da leitura e escrita para os alunos surdos não têm sido diferentes do que se propõe para os ouvintes.

A maioria dos alunos surdos quando iniciam o processo de aquisição da leitura e escrita, não dispõem dos mesmos recursos linguísticos que os ouvintes e conta apenas com fragmentos da Língua Portuguesa oral, usada pela família, conforme constata a autora em São Paulo (2005).

Cárnio, Couto e Lichtig (2000) consideram que as dificuldades dos surdos em lidar com a escrita decorrem não só da perda auditiva, mas também da interferência do contexto educacional. A escola introduz um modelo único de texto com estruturação direcionada para regras gramaticais do português, tornando a escrita reduzida e descaracterizada de sentido para o surdo.

Como se observa, a diversidade como o tema inclusão escolar é tratado pela literatura, resulta em um referencial bibliográfico rico e heterogêneo. Ainda assim se faz necessário expandir as discussões sobre o tema considerando os desafios que sua implementação traz. O objetivo desta pesquisa foi investigar como a política de educação inclusiva e seu processo de implementação, no caso do aluno surdo, têm sido percebidos e colocados em prática por professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental de um município de São Paulo.

Método

O estudo foi realizado em 2006 em um município de São Paulo e no período havia onze alunos surdos incluídos em escolas da rede municipal de ensino. A faixa etária dos alunos era de quatro a treze anos, sendo quatro da Educação Infantil, cinco do Ensino Fundamental I, dois do Ensino Fundamental II. Esses alunos apresentavam domínios diferentes da língua – cinco usavam a língua oral; três, a língua de sinais e três não apresentavam o domínio de nenhuma língua.

Antes do início da coleta de dados para a pesquisa, foi solicitada a autorização do Secretário Municipal de Educação; após esse procedimento, foram enviadas as cartas de esclarecimentos e os termos de consentimento livre e esclarecido aos diretores, professores e uma psicóloga da Secretaria Municipal de Educação. Houve o consentimento dos atores envolvidos no processo de inclusão escolar do aluno surdo, posteriormente a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética do Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e aprovada no protocolo número 060/2006

Participaram do estudo quatro escolas da rede municipal de ensino que atuam ou atuaram com alunos deficientes auditivos incluídos, sendo três de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental.

Nas escolas de Educação Infantil foram organizados grupos com 27 professores e na de Ensino Fundamental de onze professores. Para a análise, foram selecionados grupos de apenas duas escolas – o grupo do Ensino Fundamental e um grupo de onze professores de uma das escolas de Educação Infantil, duas escolas de Educação Infantil foram excluídas porque não houve interesse das mesmas em participar desta pesquisa. Cabe ressaltar, porém, que, em cada grupo, apenas sete participantes se manifestaram durante o debate.

Também foi entrevistada uma psicóloga da Secretaria Municipal de Educação, que participou do processo de inclusão dos alunos surdos na rede municipal de ensino de Botucatu.

O instrumento utilizado foi uma dinâmica de grupo, com um cartaz contendo estímulos disparadores da discussão, ou seja, alguns tópicos relativos à questão da inclusão do aluno surdo. Os tópicos incluídos foram: falar bem, língua, Libras, leitura e escrita, aprendizagem, aluno ouvinte, aluno surdo, inclusão, exclusão. A pesquisadora se dirigiu às unidades escolares no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), a fim de conhecer como os professores têm percebido e significado o processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular e de avaliar as experiências e dificuldades enfrentadas. Os grupos foram audiogravados e, posteriormente, o material foi transcrito e as falas organizadas para efeito de análise.

O método empregado para análise foi a construção de categorias propostas por Merriam (1992) visando consolidar, sintetizar e interpretar o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu na busca de significados. Essas categorizações ou entendimentos constituem os achados do estudo e podem se concretizar em forma de relatos descritos e organizados em temas ou categorias que atravessam os dados, ou na forma de modelos e teorias que os expliquem.

O material recolhido junto aos grupos de professores, a respeito da inclusão escolar dos alunos surdos, foi transcrito em ortografia regular, analisado e organizado em temas.¹

A partir de leituras sucessivas do material, interpretamos os repertórios dos participantes e fizemos relações com a literatura pesquisada (Merriam,

1992) a partir de três temas: comunicação, língua oral e língua de sinais; aprendizagem; inclusão escolar e socialização.¹

Resultados e discussão

O tema comunicação, além de ter sido recorrente no discurso dos participantes, emergiu com diferentes sentidos, sendo perpassado por questões relativas à língua oral, língua de sinais, gestos e vocalizações.

Evidenciamos que um dos problemas levantados na dinâmica realizada com os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental reside na falta de uma língua comum entre ouvintes e surdos. Os professores em muitos momentos tentam trabalhar com a surdez, eles se esforçam para serem compreendidos pelos surdos, porém, acabam utilizando diversos recursos comunicativos de forma improvisada e pouco criteriosa. Apesar de demonstrarem a intenção de praticar um ensino inclusivo, faltam-lhes condições e a inclusão almejada caracteriza-se como uma utopia. Além disso, parecem entender a língua como código, reduzindo sua função à transmissão de informações, investindo assim em estratégias pedagógicas baseadas em uma metodologia tradicional. Com isso, acabam promovendo poucas situações dialógicas efetivamente. Observamos ainda que, no geral, esses educadores tendem a valorizar somente o esforço de comunicação do surdo, apresentando uma baixa expectativa em relação ao desempenho acadêmico desse aluno.

Outro aspecto destacado diz respeito à crença de alguns professores de que bastaria a presença de um intérprete da língua de sinais em sala de aula para se resolver as dificuldades de inclusão do aluno surdo, que não tem fluência na língua oral. Essa postura nos parece equivocada, pois sabemos que a simples inserção desse agente não é suficiente para garantir uma inclusão satisfatória. Seria necessária também a presença de educadores surdos para ensinar Libras às crianças surdas, além de uma adequação curricular que contemplasse as particularidades destes alunos no que diz respeito aos aspectos didáticos e metodológicos, informar e discutir com os professores, temas relacionados à

surdez e à língua de sinais, envolvendo as famílias dos surdos no aprendizado da Libras e eliminando o mito de que a presença de um intérprete assegura a inclusão.

É necessário também esclarecer aos professores o quanto é fundamental criar situações didáticas, tanto para ouvintes como para surdos, que levem à reflexão sobre a língua, em situações de produção e interpretação e não em atividades mecânicas e descontextualizadas.

Aspectos relativos às dificuldades comunicativas e à concepção de língua enquanto código podem ser observadas no trecho transcrito abaixo.

J: *Eu conheço um adulto [surdo], ele modifica o som e sai a voz.*

É um caso raro, ele é surdo-mudo.

E: Mas ele consegue falar?

J: *Ele se comunica com você, e modifica só o som e sai a voz.*

Você entende a voz, mas ele realmente não fala.

A: *Talvez a criança, no caso, é muda porque ela não ouve, mas tem uma outra forma de a gente se comunicar.*

J: *Isso, porque ele não escuta. Porque se você falar com ele assim, de lado, ele não vai entender. Mas se você perguntar alguma coisa do dia-a-dia, ele conversa e dá para entender, modificando só o som que sai da boca. Não é palavra, é voz, mas o som que se modifica e faz com que você entenda a linguagem normal. Mas é um caso raro, muito raro.*

MC: *Na minha sala, o L. [aluno surdo] gritava mais que todos, porque ele não conseguia escutar; ele gritava e fazia barulho às vezes para tentar se comunicar e chamar atenção; pronunciava sons, barulhos.*

J: *Eu conheço um aluno, acho que está com 18 ou 19 anos, não sei, o ouvido era todo tampado. Agora fez cirurgia e colocaram aparelho.*

MC: *Ele fala?*

J: *Não, ele escuta, emite sons, monossílabos, porque não adquiriu a linguagem, porque ele entendia barulho e não decodificava. Ele ficava no mundo dele, agora que está falando: “Oi, tudo bem?”*

MA: *Antes da J. falar da aprendizagem, me deixa completar só o que falta, porque às vezes fica melhor o que ela vai explicar. O L. [aluno surdo] chegava na porta e fazia aquele barulho: “ah... ah...”. Eu olhava para ele, ai meu Deus, dava vontade de fazer a mesma coisa. Eu não sabia o que fazer, ele chegava na porta e queria falar alguma coisa*

¹ Para a identificação dos sujeitos, usamos as iniciais dos nomes dos professores e numeramos suas falas para situar cada uma delas no contexto global da transcrição. Estão identificadas em negrito as iniciais dos professores da Educação Infantil e em itálico as iniciais dos professores do Ensino Fundamental.

para mim. Ele olhava sério, bonitinho, assim tão lindinho, como se estivesse com maior respeito: “ Me responde!”. Eu acho assim um sofrimento, porque eu não sou preparada, não consigo entender o que ele quer, nem a língua de sinais, eu não conheço nada.

Observamos nos discursos acima que esses professores de Educação Infantil (J.,MA.,MC.) focam-se nos sons, vocalizações e ruídos que as crianças usam para se comunicar. Podemos observar também pelas falas das professoras J. e MA. de Educação Infantil, que elas vivenciam situações de comunicação bastante difíceis com seus alunos surdos. O fato de estes não possuírem uma língua constituída, quer seja na modalidade oral ou de sinais, gera dificuldades e dúvidas na aprendizagem. Em alguns momentos, J., por exemplo, lança mão de recursos que não sistematizam a sinalização de uma língua. Usa gestos e fala e nem percebe que sem a sistematização da língua ambos ficam restritos ao contexto. Para MA.a falta de uma língua comum torna impossível estabelecer qualquer tipo de comunicação. Em ambas as interpretações observa-se que a falta de um língua comum entre elas e os alunos surdos acarreta frustrações para os interlocutores

Os trechos a seguir mostram diferentes opiniões dos professores a respeito da inserção da Libras na escola regular.

L: *Eu acho que sim, é o começo. Porque se você tem a oralidade, no caso, essa criança não vai ter; e fica tão fácil você colocar Libras junto. Não só o professor, a classe toda. Aí a inclusão vai acontecer, porque os amigos também vão usar. Então, acho que todos os professores deveriam ter acesso a Libras e estar colocando, independente se tem ou não um aluno surdo na sua sala, mas se tem na sala ao lado, ele vai se comunicar.*

MC: *Eu fico assim na dúvida porque é complicado você saber a Libras e a criança não saber. Mas se você sabe Libras, como ensinar? É complicado; o que a criança vai entender com aquele sinal? Como você vai passar pra ela entender?*

J: *Em minha opinião, eles [surdos] têm os grupos deles. E cada comunidade usa uma linguagem. A Libras seria assim se você tivesse um professor que tirasse aquela criança ou viesse para classe inteira e ensinasse. Não para eu assumir mais essa responsabilidade. Como vivo bastante com os surdos, vejo que eles não usam isso [Libras]. Eles criaram a própria linguagem, café, doce, Aparecida do Norte ...*

R: *Difícil a gente aprender [Libras].*

D: *Eu posso falar? Eu acho que fica muito difícil o surdo sem um intérprete de Libras na sala de aula. Porque a gente sabe que a primeira língua seria a Libras, então fica muito difícil a comunicação sem um intérprete. Como resolver isso? Agora, que Libras é essencial, sim.*

Observa-se que, ao serem questionadas sobre a inserção da Libras na escola regular como uma possível alternativa para a inclusão do aluno surdo e de como viabilizar tal proposta, as professoras explicitam dúvidas e questionamentos demonstrando claramente que o assunto é bastante polêmico.

A professora L., de Educação Infantil, considera que é papel da escola inserir e ensinar a língua de sinais. Porém, surge a questão: esse trabalho voltado ao aprendizado da Libras não poderia vir a tomar o lugar de conteúdos pedagógicos?

Apenas uma professora de Educação Infantil (J.) revelou ter a noção de que a língua de sinais é comumente usada pela comunidade surda; porém, não ficou claro quando mencionou que essa língua deveria ser ensinada por um professor diferente. Supostamente teria se referido ao intérprete de Libras e talvez desconheça o papel do educador surdo, discutido por alguns autores como Lodi (2004). A autora considera que apenas surdos adultos participantes e atuantes da comunidade surda e, portanto, membros de referência, devem assumir o papel de interlocutores, possibilitando a imersão de seus pares na língua de sinais, interferindo ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo, fundados nas relações com a linguagem. Para a autora, é apenas na interação com adultos surdos que as crianças surdas podem desenvolver uma identificação positiva com a surdez.

Do grupo do Ensino Fundamental, apenas D. apontou a necessidade de um intérprete de Libras na sala de aula para viabilizar a comunicação com o surdo.

Alguns professores parecem acreditar que a presença do intérprete na sala de aula e a inserção da Libras asseguram a aprendizagem do aluno surdo. Contudo os estudos de Lacerda (2006), Guarinello et. al (2006) advertem que não basta a presença de um intérprete ou mesmo o uso da língua de sinais para que haja, de fato, a inclusão. As autoras consideram que a língua de sinais é importante para que o aluno surdo possa compreender o conteúdo em sala de aula, mas ressaltam que o

acesso à informação por meio da Libras não isenta o trabalho pedagógico do professor, e portanto, não garante a aquisição do conhecimento científico.

Para refletirmos sobre a aprendizagem tanto de ouvintes como de surdos, é importante conhecermos as práticas pedagógicas adotadas com esses alunos e a concepção de linguagem subjacente a elas.

Neste estudo predominou a visão da escola tradicional, em que a alfabetização não é considerada como um processo de construção de conhecimento e de interação discursivo-dialógica. Os professores parecem não considerar o conhecimento que a criança traz sobre a escrita, construído a partir da participação em práticas sociais que envolvem a linguagem.

Alguns professores tendem a adotar uma concepção tradicional de aprendizagem, além de demonstrar claramente uma baixa expectativa em relação à escolarização do surdo, apontando também as dificuldades que encontram para ensiná-lo. Nos trechos abaixo os participantes parecem não se dar conta de que essas dificuldades advêm da não existência de uma língua comum a ser compartilhada com esse aluno, como exemplos, apresentamos os seguintes trechos.

MC: *Chegava nessa hora, da estória, eu tinha que selecionar 5 ou 6 livrinhos e pôr no colo dele [aluno surdo], porque ele gostava de ver só as figuras e rápido. Então, eu contava uma estória oral para as crianças, e ele [aluno surdo] queria ver as figuras. Aí, ele ficava: "uh..., ah..., ah..." e ficava falando o que estava vendo. E de repente eu começava a entrar também no ritmo. Para conseguir uma comunicação, você acaba fazendo os mesmos gestos; tudo o que ele fazia, eu mostrava; a mão ficava o tempo todo mexendo para tentar uma comunicação, nem que seja gestual com ele.*

F: *Eu acho que o surdo tem que estar dentro da classe normal.*

D: *Mas a professora não vai fazer ele falar.*

F: *Mas além da classe, ele tem que estar ali para a inclusão social, ele vai ter um acompanhamento.*

E: *Então você acha que só ocorre a inclusão social? E o letramento?*

V: *O desenvolvimento é mínimo. Será que se tivesse um profissional mesmo, ele não teria se desenvolvido muito mais? E essa perda aí, qual é o custo benefício disso? Incluir socialmente e aprender pouco, ou deixar pra lá e aprender bastante? Eu não sei qual é o custo benefício disso.*

F: *Eu já tive experiências e socialmente as crianças aceitam muito bem, não há problemas. Então*

essa parte é a mais fácil, aceitam, ajudam, tratam de igual pra igual e sabem que todas as pessoas têm limites, um tem um determinado limite, outra tem outro.

Evidencia-se na fala da professora de Educação Infantil, MC, que apesar de ter a intenção de incluir o aluno surdo nas atividades propostas em sala de aula, em algumas situações, como ao contar histórias orais, parece não ter condições para realizar uma prática inclusiva. Guarinello et al (2006) também observaram em seu estudo, que a postura dos professores diante do aluno surdo, em determinados momentos, expressam situações de segregação que ocorrem nas escolas, já que em geral os surdos ficam excluídos dos trabalhos em grupos e das exposições orais.

Percebe-se que para algumas professoras, a inclusão é um direito e as crianças surdas e as ouvintes ganham, porque interagem entre si e aprendem a conviver com a diferença. Outras professoras questionam, consideram a inclusão social necessária, mas insuficiente, pois a criança surda precisa de acompanhamento para avançar em termos do letramento.

Na fala de alguns professores o aluno surdo é visto como aquele que incluído interage com os colegas e desenvolve a socialização; entretanto, não atinge os objetivos esperados no que diz respeito à aprendizagem. Para outros, a forma como se dá a inclusão não permite que ele desenvolva nem ao menos os aspectos sociais. Apontam também que a família nem sempre é parceira no processo de inclusão, muitas vezes não se envolve com as questões educacionais.

Embora não tenham se posicionado contra a inclusão, os professores participantes se sentem despreparados para trabalhar as questões pedagógicas demandadas pelo aluno surdo e denunciam também a falta de recursos e estrutura, como é possível observar nos trechos a seguir:

MA5: *A MC. e as outras que ficaram com o L. [aluno surdo] trabalharam só no faz de conta. Socialmente, ele se deu muito bem na escola. Todos, acho que a J. já falou. Ele olhava, era muito inteligente, percebia onde podia e não podia, se ele estava fazendo errado de acordo com as normas da creche; eu acho que ele entendia tudo. Agora nós não, era só na base do faz de conta.*

F: *Eu acho assim, que não existe estrutura e nós estamos muito despreparados. É o que eu falei,*

numa classe onde tem 33, 34 alunos e 2 especiais, eu acho complicado.

V: Eu acho que eles acabam perdendo nessa inclusão, perdendo da parte social e da pedagógica. R: E o pior é que cobram, não é só a socialização, eles cobram tudo. E o professor não está preparado pra isso, nem tem condições de, sozinho, trabalhar com aquele especial.

F: A lei é muito bonita e não estou contra a lei, mas é o que eu falo, não existe estrutura nenhuma e preparo nenhum pra isso.

Para a professora MA., de Educação Infantil, a criança surda incluída desenvolveu-se apenas no que diz respeito à socialização e aprendeu as normas da escola; mas, em relação às questões de aprendizagem não atingiu as expectativas, e o processo de ensino “ficou só no faz de conta”. Para a professora V. do Ensino Fundamental diz que o aluno surdo não desenvolveu nem o social e nem a aprendizagem. F. por sua vez, denuncia a falta de estrutura, e R. revela que, além de a escola não estar preparada para a inclusão, o professor é cobrado sobre o desenvolvimento acadêmico do aluno surdo.

Considerações finais

A discussão sobre a inclusão de alunos surdos na escola regular é complexa, como pudemos constatar neste estudo. As dificuldades e os desafios encontrados para a implementação das políticas educacionais inclusivas são várias, tais como, classes superlotadas, infra-estrutura precária, quadro docente cuja formação deixa a desejar.

Concluindo, ressaltamos o quanto ficou evidente neste estudo que a operacionalização de um projeto que assegure uma educação de qualidade aos alunos surdos ainda encontra obstáculos. Faltam recursos humanos e materiais, principalmente quando se trata da inclusão pela língua de sinais, que requer um grande investimento na formação dos educadores. Uma mudança de perspectiva do que tem sido considerado como formação continuada parece necessária, atendo-se para aspectos que possam garantir não só situações de interação em uma determinada língua, como também os objetivos acadêmicos no processo de escolaridade.

Referências

Balieiro CR, Trenche MCB. Da escrita à fala: indícios da presença da escrita no discurso da criança surda. *Disturb Comun* 2006;18(1):95-102.

Balieiro CR, Trenche MCB. Fonoaudiologia e inclusão social. In: Piccolotto-Ferreira L, Befi-Lopes DM, Limongi SCO, organizadores. *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Rocca; 2004. p. 725-731.

Bueno JGS. A inclusão de alunos deficientes auditivos nas classes comuns do ensino regular. *Temas Desenvolv* 2001;9(54):21-7.

Cárnio MS. O papel da família e da escola no processo de leitura e escrita do surdo. In: Baumel RCRC, Semeghini I, organizadores. *Integrar/incluir: desafio para a escola atual*. São Paulo: FEUSP; 1998. p.117-28.

Cárnio MS, Couto MIV, Lichtig I. Linguagem e surdez. In: Lacerda, CBF, Nakamura H, Lima MC, organizadores. *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue*. São Paulo: Plexus; 2000. p.44-55.

Friães HMS, Pereira MCC. Compreensão de leitura e surdez. In: Lacerda CBF, Góes MCR. *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise; 2000. p.113-22.

Guarinello AC, Berberian AP, Santana, AP, Massi G, et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná. *Rev Bras Educ Esp* 2006;12(3):317-30.

Guarinello A.C, Massi G, Berberian A.P. Surdez e linguagem escrita: um estudo de caso. *Rev Bras Educ Esp* 2007;13(2): 205-18.

Góes MCR. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados; 1996.

Lacerda CBF. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. CEDES [periódico na internet]*. 2006 [acesso 19 jul 2007];26(69):163-84. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>

Lacerda CBF. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo? *Rev Bras Educ Esp* 2007;13(2):257-80.

Lodi ACB. A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos [tese de doutorado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2004.

Merriam BS. *Qualitative research and case study applications in education: revised an expanded form case study research in education*. 2.ed. San Francisco, US: Jossey-Bass; 1992. p. 179-97.

Omote S. Normalização, integração, inclusão. *Ponto de vista* 1999;1:4-13.

São Paulo. Secretaria da Educação. In: Pereira MCC, organizadora. *Leitura, escrita e surdez*. São Paulo: FDE; 2005.

Quadros RM. Inclusão de surdos: pela peça que encaixa neste quebra cabeça [texto na internet]. [2007?] [acesso 04 nov 2008]; [4f]. Disponível em: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Quadros_MEC_2007.pdf

Sasaki R. Entrevista. *Integração* 1998;20:8-10.

Recebido em dezembro/08; aprovado em abril/09.

Endereço para correspondência

Ana Claudia Tenor
Rua Monte Alegre, 984
São Paulo – SP
CEP 05014-001

E-mail: anatenor@uol.com.br