

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR:
IMAGEM E AÇÃO DO PROFESSOR.**

ANGÉLICA BRONZATTO DE PAIVA E SILVA

ORIENTADORA: PROFA. DRA MARIA CRISTINA DA CUNHA PEREIRA

**Este exemplar corresponde à redação final da
dissertação defendida por Angélica Bronzatto de Paiva e
Silva e aprovada pela Comissão Julgadora.**

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Comissão Julgadora

Campinas – 2000

RESUMO

Com o aumento da demanda de alunos surdos na escola regular devido à política de inclusão atualmente defendida, é fundamental conhecer a imagem que professores de escola regular estão construindo a respeito da surdez e do aluno surdo; bem como a influência desta imagem na sua prática pedagógica.

No presente trabalho, assumiu-se a concepção de imagem como proposta pela psicologia social, tendo como referência teórica os estudos de Moscovici sobre representação social.

Na busca de conhecer a imagem que professoras de salas para ouvintes têm de seus alunos surdos, procedeu-se à entrevista e observação em sala de aula de sete professoras de escola regular que têm aluno surdo na sua classe de 1ª a 4ª série do ensino fundamental os quais fazem parte do Programa de Apoio à Escolaridade do Cepré - F.C.M - Unicamp.

Com base na proposta de Bardin, foi realizada uma pré-leitura das entrevistas e das observações e estabelecidas as seguintes categorias temáticas: aspecto intelectual, comportamental, linguagem e de aprendizagem.

A análise dos dados evidenciou que, embora as professoras não tenham formação específica na área da surdez, todas perceberam que a dificuldade com a linguagem interfere tanto nos aspectos comportamentais, como intelectuais e de aprendizagem, o que é confirmado na literatura sobre surdez.

No entanto, ainda que afirmem acharem o aluno surdo inteligente e com aprendizagem normal, na prática, a atitude das professoras deixa transparecer a imagem de que o aluno surdo é menos capaz que o ouvinte.

ABSTRACT

As the number of de deaf students in regular education institutions is growing up due to the “policy of inclusion”, it’s very important to know what image regular education institute teachers have about deafness and deaf student and the influence of it on their pedagogical approach.

In this paper we adopted the concept of image as proposed by the Social Psychology based on the Moscovici Theory about social representation.

Looking for the image regular education institutions teachers have about their deaf students, a set of interviews and in-class observations were run comprehending seven regular education institutions teachers which have deaf students in their 1st to 4th grade primary school classes. All these students were included in the “Programa de Apoio à Escolaridade do Cepe – F.C.M. – Unicamp”.

Based on Bardin’s proposal, a pre-reading of the interviews and in-class observations were accomplished and four (4) thematic categories were set up: intellectual, behavioral, learning aspects and language.

The data analysis showed that, despite having non specific education in deafness regular education institutions, teachers were able to notice that the difficulties related to language interferes on all of other aspects; behavioral, intellectual and learning, which is true according to deafness specific literature.

Besides asserting that deaf students are intelligent and as fast learner as hearing students the regular education institutes teachers attitude show us that, in reality, the image they have of them is that they are less capable.

*À orientadora desta dissertação,
Prof. Dra. Maria Cristina da Cunha Pereira,
pessoa admirável e imprescindível na realização deste
trabalho, que, com critério, foi apontando o caminho correto e seguro.*

*Roberto,
meu companheiro de todos os momentos,
principalmente nos mais difíceis, pelo seu amor,
carinho, apoio e incentivo em todas as fases deste trabalho.*

*Rebecca,
que com toda singeleza dá sentido à minha vida.
Obrigada pela compreensão e por acreditarem em mim.*

*Aos meus pais, Antônio e Aparecida,
que sempre, com muito amor e compreensão, me
apoiam mesmo que indiretamente em cada etapa de minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Recebi muito apoio e incentivo para a realização desta dissertação. Evidentemente, ela não seria realizada sem que eu contasse com a atuação direta ou indireta das seguintes pessoas, às quais torno público aqui os meus mais sinceros agradecimentos.

À minha orientadora, Prof. Dra Maria Cristina da C. Pereira, pela amizade, contínuo aprendizado que tive em seu convívio e pelo estímulo à realização desta dissertação.

À Coordenadora do CEPRE representada pela Prof.a. Dra. Maria de Fátima Campos Françaço que dá todo incentivo e apoio para a realização de pesquisas.

Ao Programa de Apoio à Escolaridade do CEPRE, em especial à supervisora do Programa, Prof. Ivani Rodrigues Silva, que proporcionou discussões e reflexões com a equipe, e tanto me incentivou na realização deste trabalho.

A todos os colegas do CEPRE, que me apoiaram e estimularam com suas palavras e ações.

Aos meus familiares, pelo apoio e por estar constantemente fazendo companhia para a Rebecca, e em especial para o Artênio que com muita receptividade sempre me ajudou com os recursos técnicos.

Para o Roberto, pelo apoio no uso do computador e na formatação do trabalho.

Às mães e crianças surdas, por estimularem a busca constante de novos caminhos.

Às professoras, sujeitos deste estudo, que com muita receptividade dividiram comigo alguns de seus dias.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1.INTRODUÇÃO	7
1.1 Imagem a respeito da surdez.....	7
1.2 Concepções de surdez.....	15
1.3 Surdez, inteligência e afetividade.....	18
1.4 Surdez e linguagem.....	24
1.5 A criança surda no contexto escolar.....	28
2. MÉTODO	41
2.1 Sujeitos.....	41
2.2 Metodologia escolhida.....	44
2.3 Instrumentos e procedimentos.....	51
2.3.1 Entrevistas.....	51
2.3.2 Observação direta da interação professora / aluno.....	53
2.4 Apresentação dos alunos surdos.....	55
3. ANÁLISE DE DADOS	59
3.1 Aspecto intelectual.....	60
3.2 Aspecto comportamental.....	67
3.3 Aspecto da aprendizagem.....	74
3.4 Aspecto da linguagem.....	84
4. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	90
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
6. APÊNDICES	103

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação teve como origem a minha atuação enquanto psicóloga que desenvolve um trabalho de orientação a pais de crianças surdas que freqüentam escola regular e recebem atendimento especializado na instituição (CEPRE) na qual atuo.

Os meus primeiros contatos com a área da surdez ocorreram ainda durante o meu curso de graduação em Psicologia, uma vez que, no ano de 1981, tive a oportunidade de realizar um estágio voluntário no Centro de Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Porto” - FCM - UNICAMP. Foi este estágio que despertou o meu interesse pela área e comecei, assim, a trilhar o meu caminho profissional sempre na área da deficiência.

Em 1982, realizei o estágio optativo do curso de graduação no mesmo local, esboçando um pequeno projeto de pesquisa nessa área. No ano seguinte, já formada, fui contratada em outra instituição onde trabalhei com crianças portadoras de deficiência física, mas continuei como voluntária no Centro de Reabilitação, até que, em 1984, fui contratada.

Permaneci vários anos na área da assistência, atendendo às crianças surdas em psicomotricidade, bem como seus familiares no aspecto emocional. Essa experiência foi bastante rica no sentido de me possibilitar estar em contato com o desenvolvimento dessas crianças e também com as suas dificuldades, bem como com os problemas emocionais das mães, acarretados pelo fato de ter uma criança diferente em casa.

Em 1992, com a criação do CEPRE – Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel de Oliveira da Silva Porto” - Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), houve uma preocupação dos profissionais de não se aterem só ao atendimento mas também à pesquisa. Diante disso, percebi que havia chegado o momento de não só realizar atendimentos assistenciais, mas também ir em busca de novos conhecimentos que me possibilitassem refletir sobre a minha prática.

Iniciei o estudo em disciplinas de cursos de pós-graduação relacionados à área médica em 1995. No entanto, com a prática do meu trabalho foi crescendo o meu interesse

por aspectos relacionados à área educacional, e, assim, prestei exame e ingressei, em 1997, no Programa de Pós Graduação em Faculdade de Educação na área da Psicologia Educacional.

Foi no ano anterior (1996) que tive a oportunidade de atuar de maneira sistemática no Programa de Apoio à Escolaridade a crianças surdas, no CEPRE, que faz acompanhamento escolar de crianças surdas, inseridas em classes do Ensino Fundamental, na escola regular.

Neste programa oriento as famílias que têm seu filho surdo na escola comum, fato este que parece acarretar, na maioria das vezes, grande ansiedade principalmente para a mãe que acompanha o filho de perto. Muitas questionam e têm dúvidas se o filho vai conseguir aprender a ler e escrever como qualquer outra criança. As mães demonstram necessidade de falar o que percebem no processo de escolarização do seu filho surdo, os contatos que elas têm com o professor da escola comum e como a criança realiza a tarefa de casa.

Realizo também observações das crianças surdas nos grupos de atendimentos no CEPRE, podendo, assim, verificar o andamento da criança, juntamente com a pedagoga, de modo a recolher informações constantes a fim de possibilitar orientações mais precisas para cada aluno. Bem como, quando necessário, vou até a escola comum que o aluno surdo frequenta para conversar com a professora, obtendo dados referentes ao aluno surdo neste contexto da escola comum (sala de aula, recreio, chegada e saída) e orientar quanto às dúvidas do professor de como proceder com o aluno surdo.

Nas reuniões com os profissionais do CEPRE, forneço subsídios à equipe quanto ao aspecto afetivo - emocional da criança e do relacionamento desta com a família, para uma melhor compreensão das dificuldades e possibilidades do aluno e assim, a pedagoga poder planejar intervenções pedagógicas mais adequadas.

Antes de ingressar na equipe de profissionais deste Programa, sempre me dediquei ao Programa Infantil, que inclui crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de idade. O

atendimento às famílias destas crianças diferenciava no sentido de poder trabalhar os sentimentos das mães logo após a notícia do diagnóstico da surdez.

No trabalho com as famílias de crianças surdas, independente do Programa em que estão inseridas, tenho percebido que, no momento dos filhos ingressarem na escola formal, ou mesmo quando já estão freqüentando, existe grande preocupação em relação à melhor escola para eles; se uma escola regular ou uma escola especial. Esta escolha envolve a questão integração com os ouvintes ou segregação com os iguais. Muitos pais e profissionais acreditam que a colocação na escola regular vai propiciar a integração do filho. No entanto, integração não significa apenas colocar a criança surda no contexto de escola regular, da mesma forma como o atendimento em escola especial não pode ser automaticamente interpretado como segregação.

Com base na Declaração de Salamanca (junho de 1994), promulgada por delegados representantes de governos e organizações internacionais em Conferência Mundial de Educação Especial, em que se reafirma o compromisso para com a Educação para Todos, foi formulada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em 1996, segundo a qual reconhece-se o direito de todas as crianças, normais ou com necessidades especiais, a educação de melhor qualidade, preferencialmente nas escolas regulares de ensino. Tal política recebeu o nome de inclusiva, na medida em que defende a inclusão de todas as crianças com necessidades educativas especiais, entre elas os surdos, na escola comum. Esta é a realidade de Campinas e a que vivencio orientando mães de crianças surdas que estão cursando escola comum.

As mães queixam-se de que a inclusão não está acontecendo como desejariam, ou seja, seus filhos têm mais dificuldades para aprender, principalmente devido à comunicação professor/aluno e atribuem este fato constantemente à falta de preparo dos professores. O fato do professor não estar preparado para receber o aluno surdo é realidade, e acontece com a maioria dos professores de escola regular. Assim, quando ele recebe esse aluno, muitas vezes têm idéias preconcebidas ou concepções equivocadas a respeito do mesmo, e neste sentido atribui ao aluno surdo algumas imagens, 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 traziam como queixas no atendimento em grupo de psicologia, 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 iniciasse o trabalho de buscar dados com os professores da escola comum para tentar descobrir qual é a imagem que eles têm do aluno surdo, da surdez e do processo ensino – aprendizagem destes alunos. E assim, poder analisar a influência desta imagem na prática pedagógica do professor. Para proceder à coleta e análise dos dados foram entrevistadas e observadas na sua prática, professoras de escola regular que tem aluno surdo na sua classe e que fazem parte do Programa de Apoio à Escolaridade do CEPRE - FCM - UNICAMP.

O Programa de Apoio à Escolaridade para crianças, adolescentes e adultos faz o acompanhamento dos alunos surdos que freqüentam a escola regular e oferece aos mesmos um apoio escolar que lhes permita um desenvolvimento adequado. O objetivo desse programa é atender ao surdo em sua vida escolar, dando ênfase na aquisição e no desenvolvimento da leitura e da escrita, no pensamento lógico-matemático (no que concerne principalmente ao estabelecimento de relações entre elementos) e na construção e/ou desenvolvimento da Linguagem Brasileira de Sinais. Sabe-se, com base em observações sistemáticas e na literatura, que muitas das dificuldades relacionadas à escolaridade do surdo advêm da falta de estruturas lingüísticas e de habilidades comunicativas, devido ao fato de ele não ter tido oportunidades de usar a língua de maneira efetiva desde a mais tenra idade.

Além disso, também são desenvolvidas outras áreas importantes para essa população, tais como a fala e a leitura labial, o trabalho com a família e as instruções sobre saúde.

Os atendimentos são realizados três vezes por semana, sendo duas vezes atividades em grupo e uma vez atividades individuais. Os atendimentos em grupo visam trabalhar com dificuldades comuns a todos os alunos surdos, ou seja, lida-se no grupo com atividades de leitura e produção de textos com o intuito de melhorar o desempenho escolar do aluno

surdo e também com vistas à melhoria de suas estruturas lingüísticas que estarão sendo trabalhadas concomitantemente com o auxílio da Língua de Sinais. Os atendimentos individuais têm como objetivo o aluno surdo perceber suas dificuldades específicas em algum conteúdo do currículo escolar que esteja prejudicando o seu desempenho global naquele ano escolar e saná-las na medida do possível.

Os profissionais envolvidos no Programa de Apoio à Escolaridade fazem periodicamente visitas às escolas regulares que atendem aos alunos surdos que compõem seus grupos, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento escolar desses alunos e também colaborar com os professores dessas escolas no que diz respeito às diferenças acarretadas no processo de aprendizagem e avaliação, pelo fato desses sujeitos serem portadores de surdez moderada, severa ou profunda.

No entanto, devido ao aumento de alunos neste programa tornaram-se difíceis essas visitas em todas as escolas no início do ano. Para tentar sanar esse problema, o programa iniciou, a partir de 1997, reuniões com os professores chamadas de “Encontro: O CEPRE e a Rede Regular de Ensino: A integração do aluno surdo”.

Nos últimos dois anos (1997 e 1998) ocorreram dois encontros, sendo um no início do ano e o outro no final com o objetivo de esclarecer os professores passando informações sobre o que é surdez e quais as suas implicações na educação da criança surda, bem como discutir com eles e entre eles as dificuldades encontradas com o seu aluno surdo, possibilitando a troca de experiências e de orientações.

Os profissionais do Programa perceberam a necessidade de realizar mais encontros com os professores da rede regular no decorrer do ano e também cursos para que os mesmos possam aprender a Língua Brasileira de Sinais, ou, pelo menos, alguns sinais que o aluno surdo utilize no dia-a-dia na sala de aula. Esta programação está vigorando em 1999.

A equipe de profissionais envolvidos no Programa é composta por lingüístas, fonoaudiólogas, psicóloga, assistente social, pedagogas, instrutor de Língua de Sinais, enfermeira e nutricionista.

Na primeira parte deste trabalho, a introdução, é composta por cinco itens: inicialmente é abordada a questão de como a imagem é conceituada na literatura; seguida das concepções de surdez nela encontradas. A partir destas concepções de surdez e do surdo, que se estabeleceu ao longo do tempo, é tratada, nos itens 3, 4, e 5, a construção da imagem dos surdos em relação aos aspectos cognitivos e afetivos, lingüísticos e educacionais.

No método são caracterizados os sujeitos da pesquisa, bem como a metodologia escolhida e os instrumentos e procedimentos utilizados na coleta de dados. É feita, também, uma breve apresentação dos alunos surdos, levando-se em conta que a imagem das professoras pode ter sido influenciada pela experiência atual com o aluno surdo.

Com base na Análise de Conteúdo, segundo Bardin, procedeu-se na terceira parte, à análise dos dados quanto aos temas estabelecidos na pré-leitura: aspecto intelectual, aspecto comportamental, aspecto da aprendizagem e aspecto da linguagem.

A seguir, essas categorias temáticas são discutidas, traçando-se algumas conclusões a respeito da imagem que professoras de escola comum fazem de seus alunos surdos.

Do apêndice consta o modelo do questionário enviado para as professoras no final do ano que se realizou o presente trabalho, e também o protocolo da observação realizada em sala de aula da interação professora / aluno surdo.

1. INTRODUÇÃO

1.1. Imagem a respeito da surdez.

A questão da imagem é objeto de várias áreas de estudo. O termo *image* é definido no interior da psicologia social. “A *image* abrange, como qualidade de complexo, o conjunto das orientações, atitudes de valor, conhecimentos, expectativas, idéias, preconceitos e impressões, que estão ligados aos objetos de opinião do campo social. A *image* de um objeto é, pois, sua realidade psicológica” (Arnold, Eysenck e Meili, 1982, p.201).

A psicanálise usa o termo *imago*, definindo-o como um protótipo inconsciente de personagens, o qual orienta seletivamente a forma como o sujeito apreende o outro; é elaborado a partir das primeiras relações intersubjetivas reais e fantasiosas com o meio familiar (Laplanche e Pontalis, 1994). Esses mesmos autores afirmam que, muitas vezes, imago é definido como “representação inconsciente”; mas deve-se ver nele, em vez de uma imagem, um esquema imaginário adquirido, um clichê estático, através do qual o sujeito visa o outro. A imago pode, portanto, objetivar-se tanto em sentimentos e comportamentos como em imagens. Acrescenta-se que ela não deve ser entendida como um reflexo do real, mesmo que mais ou menos deformado.

O estudo da imagem poderia ser objeto de uma pesquisa, dada a variedade de áreas que tratam do assunto. Nesta dissertação, no entanto, será assumida a concepção de imagem como proposta pela psicologia social. A opção por esta vertente se explica pelo fato de a psicologia social estudar a maneira como nos relacionamos com outras pessoas, nossas percepções dos outros, nossas motivações relacionadas aos outros, e ainda nossas atitudes, comportamentos pró-sociais (altruísmo, amor) e anti-sociais (violência, agressão), estereótipos e preconceitos, o comportamento grupal e os fenômenos que emergem no grupo (Rodrigues, 1992).

Constantemente estamos procurando as intenções subjacentes aos comportamentos das pessoas com quem interagimos. O que nos ajuda a entender a intenção e o comportamento das pessoas é a inferência que fazemos através de uma teoria implícita de personalidade que cada um possui. Às vezes possuímos teorias sobre determinados grupos, é o que a Psicologia Social chama de estereótipo e que consiste na atribuição de determinados traços aos membros de um certo grupo. O estereótipo decorre da generalização de observações individuais para todo o grupo a que pertence a pessoa em que recaiu a observação.

Quando o estereótipo é integrado por aspectos puramente negativos, estamos diante daquilo que se chama de preconceito (Rodrigues, 1992). Apesar de ilógico, utilizamos esses esquemas sociais em nosso dia-a-dia, e, assim, incidimos em vários erros de atribuição e de julgamento.

A Psicologia Social tem dedicado atenção especial à forma como fazemos atribuições. Mostra que tendemos a atribuir nossas ações e as dos outros a fatores internos (nossas próprias disposições e intenções) e a fatores externos (pressão social, característica da situação, entre outros). A tendência mais geral é fazermos atribuições a fatores internos quando julgamos os outros e a fatores externos quando julgamos nossas próprias ações. Assim, quando temos êxito, atribuímos a razão do sucesso às nossas qualidades, por outro lado, se fracassamos, a culpa é sempre de algo ou alguém, isto é, de fatores externos a nós (Rodrigues, 1992).

Esta atribuição de causalidade é verificada constantemente nas escolas, onde, muitas vezes, os professores atribuem as dificuldades de aprendizagem de seus alunos às condições supostamente deficitárias do aluno e não às condições de ensino.

Outra noção bastante discutida na psicologia social é a noção de representação. As representações são dinâmicas, são produtos de determinações tanto históricas como do aqui e agora, e construções que têm uma função de orientação, isto é, conhecimentos sociais que situam o indivíduo no mundo e, situando-o, definem sua identidade social, o seu modo de ser particular, produto de seu ser social.

Pereira de Sá (1993) refere que o termo *Representações Sociais* designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos.

O termo foi utilizado pelo psicólogo social francês Serge Moscovici, quando redefiniu os problemas e conceitos da psicologia social. Para ele, em uma psicologia mais socialmente orientada é importante considerar tanto os comportamentos individuais quanto os fatos sociais em sua concretude e singularidade histórica e não abstraídos como uma genérica presença de outros. Importam, ainda, os conteúdos dos fenômenos psicossociais, não apenas a influência, unidirecional, dos contextos sociais sobre os comportamentos, estados e processos individuais, mas também a participação destes na construção das próprias realidades sociais.

Para Moscovici (1978), uma representação social é a organização de imagens e linguagem porque ela realça e simboliza atos e situações que nos tornam comuns. Ele faz uma diferença entre imagem e representação social. A imagem é vista como passiva, e, segundo Moscovici (1978), apreendida de forma reflexa, na consciência individual ou coletiva de um objeto, de um feixe de idéias que lhe é exterior. A representação, por outro lado, deve ser encarada de um modo ativo pois seu papel consiste em modelar o que é dado do exterior, na medida em que os indivíduos e os grupos se relacionam de preferência com os objetos, os atos e as situações são constituídos por miríades de interações sociais. Em outras palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos.

Desta maneira, Moscovici (1978) coloca a origem do conceito de representação social em cada um de nós, enquanto “homem comum”, fora de sua profissão, comportando-se da mesma maneira diante de fatos como artigos de um jornal, um acidente na rua, num clube, um livro lido, uma reportagem televisada, etc. Segundo suas palavras:

“Nós os resumimos, recortamos, classificamos e sofremos a mesma tentação do documentalista que os funde num mesmo universo. Nada nos impõe a prudência do especialista, ou nos proíbe de reunir os elementos mais díspares que nos são transmitidos, de inclui-los ou excluí-los de uma classe “lógica”, de acordo com as regras sociais,

científicas e práticas de que dispomos. A finalidade não é ampliar o conhecimento, é “estar ao corrente”, “não ser ignorante” nem ficar fora do circuito coletivo. Desse trabalho mil vezes começado, repetido e deslocado de um ponto para outro da esfera, os acontecimentos e as surpresas que captam a atenção dão origem às nossas representações sociais” (p.55).

Embora Moscovici faça uma diferença entre imagem e representação social, ele admite que imagem é utilizada para designar uma organização mais complexa ou mais coerente de juízos de valor ou de avaliação. É concebida como reflexo interno de uma realidade externa, cópia fiel no espírito do que se encontra fora do espírito, sendo assim uma reprodução passiva de um dado imediato. Moscovici refere que o indivíduo carrega em sua memória uma coleção de imagens do mundo sob seus diferentes aspectos; é como se essas imagens fossem espécies de “sensações mentais”, de impressões que os objetos e as pessoas deixam em nosso cérebro.

Assim, no decorrer do trabalho, toda vez que utilizar o termo imagem o estou conceituando como um resultado das representações sociais que as pessoas constroem no contato com os objetos, com as pessoas e com as situações vivenciadas no mundo.

No convívio social e escolar interagimos com o outro a partir da imagem que dele fazemos. Porém, essa imagem que fazemos das pessoas, das coisas não se processa num vácuo cultural, mas sim numa sociedade, com suas tradições, influências históricas e condicionamentos econômicos. Assim, com base em uma concepção sócio-histórica serão abordados alguns autores que tratam, ainda que não diretamente, da imagem da deficiência de maneira geral, e especificamente da surdez.

Durante muitas décadas, portadores de deficiência foram criados em instituições isoladas ou trancafiados em suas residências, sendo segregados da sociedade e colocados cada vez mais distante do convívio social. Eram considerados ineducáveis, desta maneira não lhes era proporcionado nenhum tipo de ensino, assim como não havia quase estudos sobre seus comportamentos, necessidades ou potencialidades.

Remetendo-se à História da Deficiência, Cytrin e Lourie (1978) referem que na Antigüidade e na Idade Média as atitudes frente à deficiência mental eram primitivas. As

leis de Esparta e da Antiga Roma consideravam-nos doentes e os condenavam à morte. Na Europa Medieval, existia uma ambivalência de atitudes em relação à deficiência mental: ora os deficientes eram considerados enviados do divino, ora eram os condenados ao exílio, à fogueira, por serem criaturas malignas, que tinham pacto com o demônio.

No século XIX percebem-se mudanças em relação às atitudes relativas ao deficiente mental, por influência do espírito da Revolução Francesa, com o clima favorável a ratificar todo tipo de injustiças sociais e revisão do tratamento sub-humano dispensado anteriormente. Com o status de humano passam a ser educados, mas à margem, pois eram colocados em instituições especializadas onde o ensino era de má qualidade e os alunos, depois de muitos anos de escolaridade, não atingiam condições mínimas de continuarem seu processo de escolarização ou mesmo de conquistarem uma profissão.

Iniciam-se as experiências médicas e, como esses profissionais buscavam a “cura”, se empolgavam tanto com suas descobertas que muitas vezes não tinham nenhuma preocupação em enxergar o ser humano antes da deficiência. Como no caso do médico inglês Longdon Down (1866), que considerou os portadores da síndrome de Down como “idiotas mongóis” (Figueira,1996). Desta maneira, continua-se a propagar o conceito de “inferioridade” sobre os deficientes.

Foi somente no século XX, após a Segunda Guerra Mundial, que o mundo é submetido a muitas transformações depois dos estragos produzidos e observa-se, então, a tendência de se assegurar direitos e oportunidades em um plano de igualdade a todos os seres humanos.

Na área da educação especial, foi na década de 50 que os estudos culminaram em um novo princípio, o da normalização, tendo como consequência outro princípio que passa a fazer parte do vocabulário da educação especial: integração.

Figueira (1996), ao se referir à deficiência mental, aponta que a falta de informação e/ou conhecimento mais apurado colaborou para que se tivesse visões distorcidas a respeito das pessoas portadoras de deficiência. Dentre estas distorções, ele cita conceitos e imagens

que podem ser estendidos às deficiências de maneira geral, incluindo a surdez. Assim, as pessoas com deficiências são vistas:

- como sendo tristes e patéticas.
- como sendo eternas crianças.
- como “doentes”, precisando de supervisão médica.
- como “loucas”, destituídas da razão e incapazes de perceber o seu ambiente.
- como anormalmente fortes, e assim física e sexualmente perigosas.
- como escolhidas especiais de Deus (uma outra forma de dizer que não são iguais aos outros).

Em nossa sociedade existem padrões pré-moldados e valores culturais de normalidade, aqueles que não se ajustam recebe a rotulação de “desviante”, o que os coloca na posição de mais propensos a receberem conceitos negativos do que positivos (Figueira,1996).

Esta rotulação geralmente surge quando uma pessoa apresenta evidências de que tem um atributo que o torna diferente dos outros. Tal característica é, segundo Goffman (1978), um estigma, e quando o seu efeito de descrédito é muito grande algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem. Um atributo que estigmatiza alguém, continua Goffman, pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso, nem desonroso. As atitudes que nós, normais, temos com uma pessoa com um estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos, na medida em que são as respostas que a ação social tenta suavizar e melhorar. Goffman (1978, p.15) afirma que “...acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela (a pessoa) representa”.

Segundo Omote (1994), as reações apresentadas às deficiências não são determinadas única nem necessariamente por características objetivas, mas dependem bastante da interpretação, fundamentada em crenças, científicas ou não, que se faz desse quadro. A própria Psicologia parece supor, para o autor, que os deficientes integram categorias especiais de pessoas, atribuindo a essas diferenças significações de desvantagem que levam os seus portadores a serem desacreditados socialmente.

Quando, por ventura, um portador de uma deficiência tem algum destaque em qualquer setor de sua vida, ou mesmo quando desempenha suas funções normais com competência, acaba existindo uma super-valorização, como se competência não fosse possível entre os deficientes. Na realidade, tanto o olhar de piedade como o olhar de admiração parte de um princípio único - o preconceito.

Citando Satow, Figueira (1996) enfatiza que estas imagens e conceitos existem porque as pessoas deficientes são encaradas como sub ou super seres, não existindo, desta maneira, a visão de pessoa, vedando-se a elas o poder de assumir a sua condição de Ser Humano, não retificado, não estereotipado.

A deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que este interpreta e trata como desvantagem certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas.

O modo ambíguo de lidar com as diferenças pode estar se refletindo na nossa maneira de encará-las. As diferenças, especialmente as incomuns, inesperadas e bizarras, sempre atraíram a atenção das pessoas, despertando, por vezes, temor e desconfiança (Omote, 1994).

Segundo Omote (1994), nenhuma diferença é, em si mesma, vantajosa ou desvantajosa do ponto de vista psicossocial. A mesma característica pode ter o sentido de vantagem ou de desvantagem, dependendo de quem é o portador e de quem são os seus “outros”, isto é, a sua audiência, assim como de outros fatores circunstanciais, definidos

pelo contexto no qual ocorre o encontro. Nas relações sociais, quando se caracteriza alguém como desviante, assegura-se a normalidade das demais pessoas.

Larrosa e Lara (1998), em seu livro “Imagens do Outro”, referem que somos nós que definimos o outro, especialmente quando a nossa definição se supõe avalizada por distintos campos do saber. Somos nós que decidimos como é o outro, o que é “que lhe falta, de que necessita, quais suas carências e suas aspirações”. E a imagem do outro, isto é, a imagem do “diferente” que permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; nos torna, se possível, mais seguros e mais satisfeitos de sermos normais. A partir deste ponto de vista, o deficiente confirma e reforça a nossa normalidade.

Nesse sentido, Omote (1994) relata a necessidade de incluir as reações de outras pessoas como parte integrante e crucial do fenômeno da deficiência, pois são essas reações que, em última instância, definem alguém como deficiente ou não-deficiente. Para o autor, as investigações científicas não deveriam apenas estudar como as deficiências operam ou como as pessoas deficientes funcionam, e sim acrescentar a preocupação em compreender como os sujeitos não-deficientes interpretam as deficiências, como organizam as suas percepções e a sua compreensão das deficiências, e como administram as suas relações interpessoais com as pessoas deficientes, em função das características deles próprios e dos modos de sua inserção no grupo social no qual tais deficiências adquirem um particular significado de desvantagem e de descrédito social.

Retomando a questão da surdez, objeto desse estudo, parece interessante verificar como a concepção de surdez, que se estabeleceu ao longo do tempo, influenciou na construção da imagem dos surdos em relação aos aspectos cognitivos e afetivos, lingüísticos e educacionais.

1.2. Concepções de surdez.

Ao percorrer a literatura, observam-se duas concepções diferentes de surdez, as quais parecem decorrer de duas imagens distintas de surdez e de surdos.

Na primeira visão, conhecida como clínico-terapêutica, a surdez é vista como doença/déficit e o surdo como deficiente auditivo. Já que a surdez é um déficit, a pessoa com surdez necessita de um trabalho para suprir, sanar essa falta e assim ser “curado”. A “cura”, nos casos de crianças que nascem surdas, está relacionada, na maioria das vezes, ao aprendizado da linguagem oral, ficando implícito que, quanto melhor a fala da criança surda, melhor terá sido seu processo de reabilitação. A reabilitação pressupõe o uso de aparelho de amplificação sonora e estimulação auditiva, através de treinamento auditivo e de fala. Após um trabalho intensivo de treinamento auditivo, inicia-se o ensino da linguagem oral que se dá, para grande parte das crianças, a partir do aprendizado das palavras e depois das frases. Embora não se possa generalizar, poucos são os surdos que adquirem um grau de desempenho na linguagem oral que lhes permita expressar suas idéias.

A deficiência auditiva se caracteriza por uma dificuldade na recepção, percepção e reconhecimento de sons. Essa dificuldade pode ocorrer em diferentes graus, indo do mais leve (perda auditiva que interfere na aquisição da fala, mas não impede o indivíduo de se comunicar através da linguagem oral), para o grau mais profundo (perda auditiva que impede o indivíduo de adquirir a linguagem oral) (Lima, 1997).

A “ISO” (International Standards Organization) (1964), adota a seguinte escala de níveis médios em decibéis, nas frequências 500, 1.000, e 2.000 HZ, para a deficiência auditiva. Estes critérios são utilizados por grande parte dos profissionais da área de diagnóstico.

-limites normais.....	10 a 26 db
-perda leve.....	27 a 40 db
-perda moderada.....	41 a 55 db
-perda moderadamente severa.....	56 a 70 db
-perda severa.....	71 a 90 db
-perda profunda.....	acima de 90 db

Nesta classificação surdo é aquele que tem perda auditiva profunda, e que, portanto, dificilmente adquirirá linguagem oral sem um treinamento específico para utilização da audição residual e da fala, daí se usar a expressão “surdo-mudo”.

Em oposição à visão clínico-terapêutica, a visão sócio-antropológica utiliza o termo surdo para se referir a qualquer pessoa que não escute, independentemente do grau da perda. Nesta visão, a surdez é concebida como diferença e os surdos como “diferentes” dos ouvintes, sendo a diferença decorrente principalmente da forma como os surdos têm acesso ao mundo, através da visão.

Considerar a surdez uma diferença implica, entre outras coisas, em respeitar a língua de sinais como a preferencial para o acesso ao conhecimento. Sendo expressas através da modalidade visual-gestual, as línguas de sinais apresentam uma organização semelhante a observada nas línguas orais.

Neste sentido, para aqueles que adotam uma visão sócio-antropológica, os surdos formam uma comunidade lingüística minoritária, sendo um direito das crianças surdas a exposição à Língua de Sinais o mais cedo possível, o que vai possibilitar o acesso à informação e ao conhecimento do mundo.

Citando Skliar (1997), os surdos formam uma comunidade lingüística minoritária, caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. A língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituírem-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os seus usos, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto

é, desenvolveram as competências lingüística, comunicativa e cognitiva, por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos.

No presente estudo será utilizado predominantemente o termo surdo ou surdez, compartilhando a idéia de que a pessoa que não ouve apresenta uma limitação sensorial que a torna diferente, mas não “deficiente”.

1.3. Surdez, inteligência e afetividade.

A manifestação mais evidente da surdez é a falta da fala. Por não terem acesso à linguagem oral, a maior parte dos surdos não consegue adquirir uma língua. A falta de domínio de uma língua acarreta, por sua vez, dificuldades para o convívio dos surdos numa sociedade oral, como a nossa, por exemplo, bem como para o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Daí ser comum afirmar-se que as pessoas surdas têm problemas nestes aspectos. Tais afirmações parecem se fundamentar numa concepção logocêntrica, ou seja, a de que é a fala que vai possibilitar ao homem, seja ouvinte ou surdo, o desenvolvimento cognitivo e as relações sociais nas quais os aspectos afetivos e emocionais vão se estruturando.

Na história de educação de surdos são muitas as referências à supremacia da fala. Desde a antiguidade a fala esteve ligada à possibilidade do surdo pensar e, entre os argumentos utilizados pelos defensores do Oralismo, o mais forte se referia à necessidade dos surdos desenvolverem a fala, o que possibilitava, entre outras coisas, a integração na sociedade de ouvintes. Apesar do grande empenho dos profissionais no desenvolvimento da audição e da fala dos surdos, poucos obtinham resultados satisfatórios no domínio da linguagem oral.

A dificuldade em entender a linguagem oral parecia responder também por comportamentos apresentados por muitas crianças surdas, como birra, agressividade, agitação motora, nervosismo, os quais eram considerados como decorrentes da surdez, daí alguns autores se referirem à psicologia do surdo (Myklebust, 1975).

Myklebust (1975) se refere aos estudos de Pintner que afirmam que o nível geral da inteligência da criança surda era inferior ao da ouvinte. Para Myklebust, a surdez causa alterações que, afetando o cérebro, motivam o retardo mental. É certo que algumas etiologias da surdez, como meningite, rubéola, por exemplo, no início da gestação podem também provocar outras alterações além da surdez. No entanto, não é válido se fazer afirmações a respeito da capacidade intelectual de todo o grupo de surdos. É possível que tanto as enfermidades, como os fatores genéticos que ocasionam o retardo mental, o façam

na mesma frequência tanto para pessoas surdas como para pessoas ouvintes, ficando, deste modo, a incidência da subnormalidade mental igual, independente do fato de ser o grupo ouvinte ou deficiente.

Myklebust (1975) afirma que o problema da relação entre surdez e inteligência envolve algumas questões em torno da natureza do desenvolvimento mental e da capacidade intelectual. Refere que é possível que as experiências não verbais tenham um papel fundamental no desenvolvimento mental da criança surda. Assim, o problema para o autor é a conexão entre linguagem e inteligência. Neste sentido, conclui que, se a linguagem é um fator importante nos processos psicológicos e nos de aprendizagem, parece óbvio que a linha de evolução mental e das funções intelectuais da criança surda não pode marchar paralela a da criança ouvinte.

Uma posição diferente pode ser observada em Marchesi (1995). Para este autor a criança percebe o mundo também através da linguagem, que se converte em parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança. A linguagem serve para planejar e regular a ação humana e é uma evolução dos primeiros intercâmbios sociais comunicativos. Sendo assim, as crianças surdas podem ter uma capacidade intelectual semelhante a dos ouvintes, se adquirirem e internalizarem uma língua desde pequenas.

Referindo-se aos livros da psicologia da surdez, Skliar (1997) afirma que estes definem os surdos como lingüisticamente pobres, intelectualmente primitivos e concretos, socialmente isolados e psicologicamente imaturos e agressivos.

Até 1980, os testes eram instrumentos quase únicos de acesso ao sujeito e os resultados eram generalizados como se a pessoa surda pudesse ter características próprias de personalidade e déficits de inteligência.

Para avaliar o nível intelectual, o teste mais utilizado era o WISC (Weschler intelligence scale for children), que era frequentemente usado com crianças deficientes auditivas nos Estados Unidos (Levine apud Sullivan, 1982). Embora sejam aplicados apenas os subtestes de execução (excluíam-se os subtestes verbais) e estes consistam em medição não verbal da habilidade cognitiva, são administrados verbalmente.

(Sullivan,1982). Os testes psicológicos que dependem da linguagem verbal para avaliar a inteligência são mais válidos para medir as dificuldades de linguagem da criança com deficiência auditiva do que sua capacidade mental real. Assim, começaram a surgir estudos em que se faziam modificações na maneira de administrar o teste, fazendo-se uso da língua de sinais ou da Comunicação Total (Sullivan, 1982), o que resultava em um nível de Quociente Intelectual (QI) significativamente mais alto.

Como a aquisição de conhecimento está muito relacionada à capacidade de receber informação e elaborá-la adequadamente, e praticamente toda informação é transmitida através de meios de comunicação que utilizam a linguagem oral (televisão, cinema, rádio, diálogo, etc.), a criança surda pode acabar apresentando dificuldades nestes âmbitos, sendo muitas delas irremediáveis. A dificuldade na linguagem oral também pode ser responsabilizada pelo fato da grande parte de pessoas surdas falharem na formulação de hipóteses, de raciocínio sobre proposições porque são habilidades intelectuais nas quais a linguagem tem papel fundamental. Assim, nos estudos que se fundamentavam nas idéias desenvolvidas por Piaget, as pessoas surdas, em comparação com as ouvintes, eram avaliadas como tendo pensamento mais vinculado àquilo que era diretamente percebido, mais concreto e com menor capacidade de pensamento abstrato e hipotético, ou seja, os adolescentes surdos manifestavam atrasos ou não atingiam o estágio das operações formais (Marchesi, 1995).

O resultado de 20 anos de investigação psicométrica foi, segundo Lane (1992), uma lista de características atribuídas aos surdos, sendo que no aspecto cognitivo eles são considerados pouco inteligentes, apresentando raciocínio concreto, pensamento confuso, com linguagem pobre, fraco discernimento, além de cépticos e ingênuos.

Quanto ao aspecto emocional, revisão feita por Souza (1986) na época em que predominava o método oral, refere que, diferentes autores, investigando as características de personalidade, apontavam traços afetivos comuns em pessoas surdas, como imaturidade, agressividade, impulsividade, irritabilidade fácil, falta de preocupação com os outros e dificuldade de empatia.

Lane (1992) afirma que a lista de características atribuídas aos surdos na literatura, em relação aos aspectos emocionais e comportamentais, como resultantes de avaliação psicológica, refere que os mesmos são considerados agressivos, imaturos, impulsivos, com falta de iniciativa, possessivos, rígidos, teimosos, desconfiados, emocionalmente perturbados, facilmente irritáveis, caprichosos, temperamentais, sem sentimento, explosivos, com personalidade pouco desenvolvida. Como consequência destas afirmações, indivíduos surdos são rotulados, até pela própria família, como sendo nervosos, agressivos, agitados, como se estas fossem características da surdez.

No entanto, para Lane, as características atribuídas aos surdos são frequentemente inconsistentes. Assim, alguns autores caracterizam os surdos como agressivos, outros como submissos, são igualmente vistos como ingênuos e astutos, imparciais e apaixonados, explosivos e tímidos, teimosos e submissos, desconfiados e confiantes. A lista só apresenta consistência no fato de enfatizar apenas aspectos considerados negativos.

Estudos mais atuais vêm ressaltando que os princípios gerais que regem o desenvolvimento são, no caso das crianças deficientes, os mesmos que os das crianças normais. Sendo assim, não é válido falar de um modo típico de desenvolvimento dos surdos, cegos, etc., seu desenvolvimento segue os princípios gerais do desenvolvimento humano (Lacerda, 1996). Neste sentido, não há psicologia do surdo. O termo pode, inevitavelmente, representar a criação de uma patologia para as diferenças culturais, a interpretação da diferença como desvio (Lane, 1992). Contudo os problemas afetivos e psicológicos, frequentemente atribuídos aos surdos, podem ter suas raízes na ausência de uma comunicação recíproca e satisfatória dentro do contexto familiar, durante os primeiros anos de vida (Souza, 1986). Esta adaptação afetiva vai depender de como a família reage ao diagnóstico da surdez e consegue elaborar o luto do filho perfeito, modificando todas as suas expectativas em relação ao filho que, a partir desse momento, é diferente. A família vivencia várias etapas: confusão, depressão, raiva, negação, aceitação (Luterman, 1979) e vai construindo uma imagem do seu filho que não escuta. A qualidade dessa interação família/criança surda influencia a formação da auto-imagem do surdo.

A observação de famílias onde pais eram surdos evidenciou uma melhor aceitação dos filhos surdos e a aquisição desde cedo da língua de sinais. Além disso, filhos surdos de pais surdos apresentavam melhores níveis acadêmicos, melhores habilidades para a aprendizagem da língua oral e escrita, níveis de leitura semelhantes aos do ouvinte, uma identidade equilibrada, e não apresentavam problemas sociais e afetivos na mesma proporção que filhos surdos de pais ouvintes (Skliar, 1997).

Brill (1977) estudou a relação entre linguagem e inteligência em um grupo de 45 crianças surdas, filhas de pais surdos, matriculadas em escola para surdos na Califórnia e demonstrou que elas possuíam quociente intelectual superior, o que não acontecia com crianças surdas, filhas de pais ouvintes. O autor atribuiu tal fato à oportunidade que as crianças surdas, filhas de pais surdos, tiveram de aprender e usar a comunicação manual desde cedo. A aquisição de um sistema de símbolos possibilitava às crianças utilizar os diferentes processos de pensamento.

Tendo uma linguagem interiorizada, o surdo poderá manifestar seus pensamentos, desejos, sentimentos e se comportar como qualquer pessoa. Se o surdo pertencer a uma comunidade de surdos poderá se identificar com ela e ter os mesmos interesses e pontos de vista, se percebendo pertencente ao mundo dos surdos, mesmo sabendo que tem o direito de circular e ter os mesmos direitos no mundo dos ouvintes. Enfim, a única diferença do surdo seria a de pertencer a uma minoria lingüística.

Lacerda (1996), utilizando referencial vygotskiano, afirma que, nos casos congênitos ou precoces, a surdez, como fator psicológico para o próprio surdo, não existe de fato. O surdo não se vê imerso em um mundo de silêncio, este é um problema que não se coloca para ele. Ele o percebe só indiretamente, secundariamente, como resultado da sua vivência social, que acaba se refletindo sobre ele. Os surdos vivem a sua surdez diferentemente, segundo as suas experiências sociais. Para a autora, o que torna a vida da criança deficiente mais difícil não é o déficit em si, mas o modo como as pessoas reagem socialmente a esta deficiência.

Skliar (1997) cita conclusões de estudos clínicos realizados em escolas para crianças surdas, que ilustram a concepção de profissionais a respeito da criança; ou seja, referem que

o desenvolvimento da criança surda, incluindo o desenvolvimento da coordenação motora é um pouco inferior à sua idade cronológica, o que se daria por fatores orgânicos (deficiência auditiva) e psicogênicos (labilidade emocional). As crianças surdas apresentam dificuldades na organização da linguagem e na fixação do vocabulário dado, tendo uma expressão oral muito pobre e necessitam de muita explicação para chegar a compreender.

Behares (1993) refere que, no discurso clínico, que toma o ouvinte como modelo, o surdo é fundamentalmente como o ouvinte, porém, lhe falta “algo” (o funcionamento do ouvido); portanto neste sentido o surdo é um ouvinte imperfeito. Nesta perspectiva fica implícita a imagem de diminuição, que leva invariavelmente ao conceito de menos-valia.

O fato de poucos surdos obterem sucesso através do método oral e os objetivos pedagógicos não serem alcançados satisfatoriamente contribuiu para que a imagem do surdo ficasse condicionada muito mais ao “insucesso”.

Nota-se que a grande maioria das pessoas, inclusive no meio educacional, faz uma imagem da pessoa surda considerando certas características intrínsecas à surdez e não como consequência de uma falha ou fracasso do método utilizado na sua educação.

Nos últimos anos, com o uso dos sinais na educação do surdo, constata-se uma diferença no que a literatura apresenta e no que se observa. Os surdos conseguem adquirir uma competência na linguagem, principalmente através da Língua de Sinais, permitindo que os mesmos tenham um desenvolvimento como o de qualquer outra criança, em todos os aspectos: comunicacionais, emocionais, sociais e cognitivos.

1.4. Surdez e linguagem

A linguagem tem um papel decisivo na formação dos processos mentais da criança, sendo um fator de vital importância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. A ausência da linguagem interfere de modo significativo no desenvolvimento do indivíduo. No caso do surdo, embora desenvolva linguagem, a mesma, na maior parte das vezes, não evolui para a aquisição de uma língua.

Fernandes (1990) refere que os surdos demonstram pouco conhecimento dos recursos da Língua Portuguesa, caracterizado pela dificuldade com o léxico, pelo uso inadequado dos verbos em suas conjugações, tempos e modos; pelo uso inadequado das preposições e dos advérbios na frase; pela omissão de conectivos em geral, de verbos de ligação e pela falta de domínio e uso restrito de certas estruturas de coordenação e subordinação.

Problemas são registrados também em relação à leitura e compreensão de textos, sendo que as atividades de leitura são limitadas a textos “simples” e curtos e, ainda assim, muitos surdos apresentam dificuldades de interpretação (Souza e Mendes, 1987). Embora sejam capazes de decodificar os símbolos gráficos, grande parte não consegue atribuir sentido ao que lê.

Representada como alguém que tinha muita dificuldade de se comunicar oralmente, a criança surda era submetida ao aprendizado da língua como um sistema constituído por fonemas, morfemas e estruturas frasais, esperando-se que, dominando as regras, a criança surda viesse a usar adequadamente a linguagem (Trenche, 1995). Esta postura tem levado os professores, de um modo geral, a não considerarem questões fundamentais ao processo de constituição da linguagem, como a natureza da relação entre sujeito e linguagem ou entre sujeito e o conhecimento, bem como o seu papel no processo de constituição da linguagem de seus alunos.

Quando a criança é exposta à língua de sinais ela consegue interagir e se comunicar com as pessoas ao seu redor e assim exprimir o que quer, os seus desejos e necessidades.

Esta comunicação é possível não só com os seus pares (outras pessoas surdas), mas também com os ouvintes que aprendem a Língua de Sinais. Assim, observa-se que a criança surda é mais tranqüila, não apresenta alterações de comportamento porque pode compreender as razões de alguns limites impostos, isto é, consegue apreender o que é certo e o errado, o que pode e o que não pode, diminuindo, assim, o comportamento de teimosia, birra e nervosismo. O uso da língua de sinais vai possibilitar também a aquisição de conceitos, noções, conhecimento dos objetos, fatos, acontecimentos do seu dia a dia, o que vai resultar em desenvolvimento cognitivo e de linguagem comparável a da criança ouvinte.

A língua de sinais favorece, também, o agrupamento dos surdos, possibilitando o conhecimento de suas realizações, da cultura dos surdos. Ele passa a ter uma identidade cultural e social valorizadas, é visto como passível de humanidade e não tem que perseguir um objetivo inatingível, o de ser ouvinte. (Moura, 1996).

Vygotsky (1993) refere que é impossível adquirir linguagem sem alguma capacidade inata essencial, mas essa capacidade é ativada apenas por outra pessoa que já possui poder e competência lingüística. É apenas através da negociação com outra pessoa que se adquire a linguagem. Ela é sempre ao mesmo tempo social e intelectual na função. Quanto à relação intelecto e o afeto, Vygotsky propõe que, como toda comunicação, todo pensamento é também emocional, refletindo as necessidades e interesses pessoais, as inclinações e impulsos do indivíduo. Mas se a comunicação se torna inadequada afetará o crescimento intelectual, o intercâmbio social, o desenvolvimento da linguagem e as atitudes emocionais, tudo ao mesmo tempo, de forma simultânea e inseparável.

Vygotsky estabelece duas funções básicas para a linguagem: o intercâmbio social (para se comunicar com seus semelhantes); o pensamento generalizante (a linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual). É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento do pensamento, isto é, a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Vygotsky (1993) considera que o pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes e desenvolvem-se segundo trajetórias diferentes e independentes; antes que ocorra a estreita ligação entre esses dois fenômenos. Podemos, assim, estabelecer, no desenvolvimento da fala da criança, um estágio pré-intelectual; e no desenvolvimento de seu pensamento, um estágio pré-linguístico.

A fase pré-intelectual da linguagem seria caracterizada como linguagem sem a função de signo, funcionando muito mais como expressão emocional e de comunicação difusa com os outros enquanto que a fase pré-linguística do pensamento se caracteriza pelo uso da inteligência prática e pela utilização de instrumentos. Num determinado momento do desenvolvimento filogenético (por volta dos dois anos), essas duas trajetórias se unem e o pensamento se torna verbal e a linguagem racional, possibilitando, assim, a transformação do biológico no sócio-histórico. O ser humano passa a ter a possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem, mas não elimina a presença da linguagem sem pensamento (como na linguagem puramente emocional ou na repetição de frases decoradas), nem mesmo do pensamento sem linguagem (nas ações que requerem o uso da inteligência prática, do pensamento instrumental). No entanto, o pensamento verbal passa a predominar na ação psicológica tipicamente humana.

Pelo fato de ser a função generalizante da linguagem que a torna um instrumento do pensamento, e a abstração se dar somente através da linguagem, é que Vygotsky supõe um processo de internalização da linguagem, que vai chamar de fala interior como forma interna de linguagem, dirigida ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo. É um discurso sem verbalização, voltado para o pensamento, com a função de auxiliar o indivíduo nas suas operações psicológicas (dialeto pessoal).

A gênese da fala interior, segundo Vygotsky (1993), está na fala egocêntrica, ou seja, a criança inicialmente utiliza a fala socializada com a função de comunicar, de manter contato social. Com o decorrer do desenvolvimento é capaz de utilizar a linguagem como instrumento de pensamento, com a função de adaptação pessoal. A transição entre a fala socializada e a fala interior, é a fala egocêntrica. Esta é a fala da criança quando dialoga

alto consigo própria, quando “fala sozinha” (isto acontece por volta dos três anos de idade). À medida que a criança se desenvolve, a fala egocêntrica vai aos poucos afastando-a da fala exterior, e o aspecto vocal vai desaparecendo gradualmente, transformando-se em linguagem interior.

A decrescente vocalização da fala egocêntrica indica o desenvolvimento de uma abstração do som, a aquisição de uma nova capacidade que é a de “pensar as palavras”, ao invés de pronunciá-las. Isto evidencia que o desenvolvimento está se voltando para a fala interior. Enquanto na fala exterior o pensamento é expresso por palavras, na fala interior as palavras morrem à medida que geram o pensamento. A fala interior é, em grande parte, o pensamento em significados puros.

Vygotsky postula para o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem a mesma trajetória das outras funções psicológicas. O percurso é da atividade social, intersíquica, para a atividade individualizada, intrapsíquica. É através da fala interior que a criança desenvolve seus próprios conceitos e significações, é através da fala interior que alcança sua própria identidade, é através da fala interior, finalmente, que constrói seu próprio mundo.

Neste sentido, ressalta-se a importância da aquisição da língua de sinais o mais precocemente possível pela criança surda, uma vez que é ela que vai possibilitar a trajetória da linguagem socializada para a interiorizada.

Portanto, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. E o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (Vygotsky, 1993).

1.5. A criança surda no contexto escolar.

Segundo Moores (1996), os primeiros trabalhos conhecidos a respeito da surdez tiveram lugar no Egito, cerca de 1550 A.C. Em geral o interesse pelos surdos se relacionava a seus direitos legais e religiosos, e não havia uma preocupação com o aspecto educacional, visto que a grande maioria da população era analfabeta, e nem com o aspecto médico pois acreditavam que era impossível a cura da surdez congênita. Neste contexto, a surdez não tinha, portanto, uma conotação negativa.

Com a ascensão da Grécia e depois de Roma, por volta do ano de 355 DC, a fala começou a ter uma importância primordial, principalmente na concepção dos filósofos da época (Aristóteles) que tinham como pressuposto que o pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala. Desde que a fala não se desenvolvia sem a audição, quem não ouvia, não falava e não pensava, não podendo receber ensinamento e, portanto, aprender. Neste sentido, a visão que os gregos e romanos tinham sobre a surdez era a de que estas pessoas não eram consideradas seres humanos. Aristóteles considerava que a linguagem era o que dava condição de humano para o indivíduo. Portanto, sem a linguagem o surdo era considerado não humano. Para ele os surdos também não desenvolviam suas faculdades intelectuais (Moura, 1996). Sua ideia era de que o pensamento só pode ser concebido através da articulação de palavras, contribuindo, assim, para a crença de que o surdo era imbecil.

Nesta época, os romanos privavam os surdos que não podiam falar de todos os seus direitos legais. Eles não podiam fazer testamentos e precisavam de um curador para todos os seus negócios. Eram também tidos como incapazes de gerenciar os seus atos e eram confundidos com o retardado.

No final da Idade Média e no início da Idade Moderna começou a aumentar o número de surdos nas famílias nobres, devido à prática comum de casamentos consanguíneos como uma maneira de preservar a riqueza no interior da própria família.

Com a preocupação de que o filho surdo não pudesse receber a herança, já que na época quem não soubesse ler e escrever era privado de seus direitos legais, as famílias nobres contratavam preceptores para ensinar os seus filhos a falar, ler e escrever.

Na medida em que os preceptores começavam a educar os filhos surdos de nobres, muitos conseguiam ler e escrever e apreender conteúdos de diferentes áreas, demonstrando possuir condições intelectuais, o que contrariava os argumentos de Aristóteles.

Até o século XVI a educação do surdo foi feita por preceptores, na medida em que não havia escolas para surdos. Somente as famílias mais abastadas podiam contratar preceptores para educar seus filhos surdos, já que não existiam escolas para surdos.

O primeiro professor de surdos referido nos trabalhos de caráter histórico foi o monge beneditino espanhol Pedro Ponce de León. Conhece-se muito pouco sobre as técnicas empregadas por ele. Segundo dados de alguns de seus discípulos, Ponce de León criou um sistema de ensino que começava com leitura, escrita, fala e usava o alfabeto manual para instrução.

Depois de Ponce de León não houve menção de outros professores de surdos durante 30 anos. A história refere que em 1607 um soldado, Juan Bonet, se interessou pela educação de um surdo, Luis de Velasco, que tinha outros casos de surdez na família, sendo que alguns de seus parentes haviam sido educados por Ponce de León. (Moore, 1996).

Em 1620, Bonet, publicou seu primeiro livro, se apresentando como o inventor da arte de ensinar o surdo a falar. Não fez menção ao trabalho de Ponce de León e, por este motivo, recebeu críticas e foi acusado de plagiar. Contudo, educadores de surdos que têm examinado o trabalho de Bonet expressam admiração pela compreensão que ele tinha dos problemas educacionais do surdo (Moore, 1996).

Na França, o trabalho com surdos foi motivado pelos educadores espanhóis. Há controvérsia sobre quem deveria ser reconhecido como tendo dado início a programas de educação de surdos, se Jacob Rodriguez Pereire (1715-1790) ou o abade Charles-Michel de l'Épée (1712-1789).

Pereire nasceu na Espanha, migrou para Portugal e depois para a França, fugindo de perseguição religiosa. Ele empregou o alfabeto manual para ensinar a fala, realizava o treinamento auditivo para indivíduos com resíduo auditivo e usava exercícios especiais, envolvendo a visão e o tato, para treinamento sensitivo. Seu trabalho teve influência mais tarde em técnicas utilizadas por educadores que trabalhavam com deficientes mentais.

L'Epée começou o seu trabalho com duas irmãs surdas, ensinando-as religião. Foi fortemente influenciado pelas observações que fez de grupos de surdos nas ruas de Paris, verificando que a comunicação através da Língua de Sinais, que eles utilizavam, era muito satisfatória. Começou a aprender a Língua de Sinais e a utilizá-la como um meio de ensinar a língua e a cultura francesa para os surdos. Seu objetivo era que os surdos aprendessem a ler e a escrever em francês. Para isto considerava insuficiente a língua natural dos surdos, e inventou os “sinais metódicos”, que permitiam incorporar a gramática francesa na comunicação manual (Marchesi, 1987).

Como refere Moura (1996), em 1775, l'Epée fundou, a primeira escola pública especial para surdos no mundo. Reconhecia a Língua de Sinais como uma língua natural dos surdos e o valor do uso da mesma na educação, colocando, assim, os surdos na categoria de humano. Refutou os ataques feitos contra a Língua de Sinais, segundo os quais os sinais passavam apenas idéias concretas e criticou o ensino da fala e o uso isolado do alfabeto digital. Considerava que o tempo deveria ser gasto em educação e não com um treinamento em fala que, além do tempo enorme dispensado, a fala teria pouca utilidade real para o surdo.

Se, de um lado, o abade de L'Epée reconheceu a existência de uma língua usada pelos surdos e seu uso como base comunicativa essencial entre os surdos, de outro, educadores como Pereire, na França, e Heinicke, na Alemanha, defendiam a necessidade de humanização do surdo através da fala, referindo que este só seria um ser humano normal se falasse, defendendo o oralismo como um método de educação para o surdo.

Pelo fato de l' Epée ter alunos surdos de diferentes países, os quais depois retornavam à sua terra natal, começaram a surgir, na Europa, escolas especiais para surdos com ênfase na linguagem gestual.

Por outro lado, foram fundadas escolas onde predominava o trabalho com a fala. A primeira escola para correção da fala na Europa foi fundada por Braidwood (1767) na Inglaterra, onde se trabalhava com surdos e outras crianças com problemas de fala. Os alunos surdos aprendiam palavras escritas, seu significado e sua pronúncia e leitura orofacial. Foram surgindo outras escolas na Europa que defendiam a oralização do surdo, como um elemento necessário para a sua integração.

No começo do século XIX, com o trabalho de um médico cirurgião com surdos, Jean-Marc Itard, inicia-se uma nova maneira de se ver a surdez. Até então a surdez era vista como um problema filosófico, religioso e social, passando a ser vista como um problema a ser tratado, o que transformava o surdo num doente. Deste ponto de vista, a única maneira de “salvar” o surdo seria através do desenvolvimento da fala, e isto só poderia ser feito através de treinamento articulatório e da restauração da audição, pois se a audição fosse restaurada, a fala também o seria. Iniciava-se, nesse momento, o discurso médico que procurava a todo custo acabar com aquilo que não podia ser tratado ou curado na maioria das vezes.

Como relata Moura (1996), Itard percebeu que só um intenso treinamento auditivo não ajudava o desenvolvimento da fala e passou a treinar a fala diretamente. Isto fez com que seus alunos falassem, mas não de maneira natural e fluente. Ele culpava a língua de sinais, usada na escola pela falha de desenvolvimento da capacidade de fala dos surdos achando que, se o surdo não tivesse acesso aos sinais, ele se veria forçado a falar e usaria a fala de maneira mais fluente pois não teria outra forma de se comunicar.

No decorrer do século XIX continuaram as posições divergentes em relação à concepção de surdo e de educação para surdos. Aqueles que defendiam a oralização partiam do princípio de que, se o surdo falasse, ficaria “igual” aos outros e assim poderia se integrar na sociedade. É como se o fato da pessoa surda falar acabasse com a surdez. Os defensores do gestualismo consideravam a Língua de Sinais um veículo natural para o surdo desenvolver seu pensamento e sua comunicação. Argumentavam sobre a necessidade de um desenvolvimento pleno de linguagem para o desenvolvimento normal das pessoas surdas, não necessariamente a oral.

Nos Estados Unidos, estas posições foram bastante evidenciadas em duas pessoas, Clerc, defensor da Língua Americana de Sinais, e Grahan Bell, defensor do oralismo.

Para Clerc a surdez era percebida como uma diferença e o surdo era visto como uma pessoa atípica, com uma limitação social, característica de uma minoria que esperava que os ouvintes um dia aceitassem a sua cultura e a sua língua. Para ele a educação dos surdos só poderia ser realizada por meio de sinais, com um professor surdo que serviria de modelo. A Língua de Sinais era vista por Clerc como uma língua nativa de uma minoria que deveria ser preservada e respeitada. Recomendava a congregação de surdos através de escolas residenciais e organizações sociais. A solução de Clerc para a educação do surdo era o Bilingüismo (através do uso da Língua de Sinais e da escrita) (Moura, 1996).

Já, para Grahan Bell, a surdez era um desvio, uma doença que, mesmo não podendo ser curada, poderia ser aliviada, encobrendo-se o seu estigma mais aparente (os sinais). Os surdos deveriam se comportar como os ouvintes num mundo dominado por ouvintes. O objetivo da educação, para ele, era a integração do surdo com a comunidade ouvinte e o professor surdo seria um empecilho para que isto viesse a acontecer. Via a Língua de Sinais como uma forma de comunicação que deveria ser evitada para que o surdo pudesse se integrar na comunidade majoritária. Grahan Bell pregava o monolinguísmo para os surdos e para os imigrantes. Ele justificava a sua filosofia em relação ao surdo com uma negação absoluta da diferença, procurando homogeneizar o surdo dentro de uma categoria mais ampla de indivíduos, enfatizando o perigo que poderia representar um grupo de sujeitos diferentes numa sociedade que tentava se caracterizar política e socialmente. Partidário da eugenia, era contra as escolas residenciais e a utilização da Língua de Sinais, o que, segundo ele, propiciava a criação de comunidade de surdos, facilitando o casamento entre eles e favorecendo, assim, a formação de um grupo de deficientes cada vez mais forte.

As idéias de Clerc e de Grahan Bell parecem ter resultado em duas concepções de surdez, presentes até hoje, a clínico-terapêutica da surdez e a sócio-antropológica, como refere Skliar (1997).

O modelo sócio-antropológico, embora tenha sido introduzido por Clerc, ficou ocultado por muitos anos, devido ao predomínio da linguagem oral, tendo ressurgido somente na década de 80.

Segundo Skliar (1997) o modelo clínico-terapêutico impôs uma visão estritamente relacionada com a patologia, com o déficit biológico, com a surdez do ouvido, e se traduziu, educativamente, em estratégias e recursos de caráter reparador e corretivo. Medicalizar a surdez significa, para o autor (Skliar, 1997), orientar toda a atenção para a cura do problema auditivo, para a correção de defeitos da fala, para o treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que para a interiorização de instrumentos culturais significativos. A partir desta visão a surdez afetaria de um modo direto a competência lingüística das crianças surdas, estabelecendo, assim, uma equivocada identidade entre linguagem oral e língua.

Na segunda metade do século XIX, a educação de surdos, baseada em métodos exclusivamente orais, foi ganhando cada vez mais adeptos. Este método era consoante com o movimento “político” da época, em que os governantes tinham a preocupação de formação de um estado único, visando a unidade lingüística e a coesão territorial. Neste sentido, a Língua de Sinais era uma outra língua e deveria ser oprimida como qualquer outro dialeto pertencente aos vários grupos ou estados antes da unificação (Moura, 1996), aparecendo, assim, uma contracorrente de sentimento por parte de professores e pais de crianças surdas de que o objetivo da educação dos surdos deveria ser ensinar-lhes a falar.

No ano de 1860 foram abertas as primeiras escolas exclusivamente oralistas, que se opunham à utilização de sinais por considerá-los inadequados e opostos aos objetivos educativos. A partir de 1870, diretores e professores de escola de surdos começaram a se reunir em vários países europeus com a finalidade de discutir e orientar a relevância dos métodos orais frente aos manuais. (Marchesi, 1987).

Em 1880, aconteceu o Segundo Congresso Internacional de Milão, que continua sendo um ponto de referência histórico para os educadores que defendem o uso exclusivo da fala na educação de surdos.

De acordo com Moores (1996, p.78) as resoluções deste Congresso foram as seguintes:

- “considerando a superioridade incontestável da fala sobre os sinais para reintegrar os surdos-mudos na sociedade e para dar-lhes um melhor conhecimento de linguagem, o método oral puro deve ter preferência ao de sinais.
- considerando que o uso simultâneo da fala e sinais tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura oro-facial, e a precisão de idéias, o método oral puro deve ser preferido” (tradução minha).

A partir deste Congresso, o oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas. Era um novo impulso para a educação voltada para a vocalização. Foram desenvolvidas novas técnicas para que a escola pudesse trabalhar com os aspectos da percepção auditiva, da fala e da leitura oro-facial. Passou-se a dar ênfase ao uso de próteses auditivas, acreditando-se que, com o uso de próteses, as crianças com surdez grave e profunda poderiam ser educadas a ouvir e, conseqüentemente, a falar (Lacerda, 1998).

Essa abordagem perdurou por quase um século sem ser questionada. Contudo, começaram a surgir críticas, principalmente nos Estados Unidos, decorrentes do insucesso pedagógico e dos limites dessa abordagem. A insatisfação em relação aos resultados obtidos com o oralismo se referia ao desenvolvimento da linguagem oral como da escrita. Poucos surdos obtinham uma oralização fluente, sem um artificialismo decorrente de um treinamento de fala desvinculado de situações naturais de comunicação. E na escrita, muitos surdos apresentavam frases desestruturadas, dificuldade na elaboração de texto e muita dificuldade na compreensão do que liam.

Com base nos resultados do oralismo, Vernon (1977) afirmou que a fala em uma pessoa com surdez congênita nunca chegaria a ser normal e na maioria dos casos seria ininteligível. Segundo o autor, obriga-se o surdo a aprender a linguagem oral somente por meio de leitura oro-facial, o que é uma tarefa quase impossível. Estas dificuldades de aprendizagem da linguagem oral são o principal motivo de quase 30% de alunos surdos

serem funcionalmente analfabetos quando saem da escola e somente uns 5% alcançarem um nível correspondente ao colegial. Outras pesquisas referem que a maioria dos alunos surdos não ultrapassam o nível de quarta série do primeiro grau.

Citando Mindel e Vernon, Moura (1996) enfatiza que o sistema educacional baseado numa abordagem oralista força as pessoas surdas a adaptarem-se a uma imagem do que as pessoas ouvintes pensam que eles deveriam ser. Nesta perspectiva todas as tentativas de oralização do surdo caminharam numa busca incessante de uma transformação do surdo num ouvinte que ele jamais poderia vir a ser.

Na década de 60, em decorrência da insatisfação com o método oral, o interesse pelos sinais foi despertado novamente, motivado também pelas primeiras pesquisas sobre a Língua Americana de Sinais (ASL).

Stokoe (1960), ao estudar a ASL, verificou que a mesma seguia os mesmos princípios das línguas naturais tanto em relação à estruturação interna dos sinais como à gramática. Segundo Stokoe, a ASL tem um valor lingüístico semelhante ao das línguas orais e cumpre as mesmas funções, com possibilidade de expressão em qualquer nível de abstração. A diferença está na modalidade de recepção e produção: viso-gestual em oposição à oral-aural das línguas orais.

As primeiras pesquisas sobre Língua Americana de Sinais, somadas à insatisfação com os resultados obtidos no oralismo, deram origem a novas propostas pedagógicas. Nos anos 70, a tendência que predominou foi à filosofia da Comunicação Total, que defendia o direito da criança surda de ser exposta a todas as pistas e fazer uso das que melhor se adequassem à suas habilidades comunicativas e as do interlocutor. Na Comunicação Total a criança recebe linguagem através de leitura oro-facial, amplificação sonora, sinais e datilologia e se expressa através da fala, sinais e datilologia (Moores, 1996). Por volta dos anos 80, a Comunidade de Surdos se uniu para reivindicar o reconhecimento da cultura, da identidade e do direito de acesso à língua de sinais como primeira língua, ressurgindo, assim, a retomada da concepção sócio-antropológica da surdez, a qual afirma a diferença do surdo com respeito ao ouvinte. Como refere Behares (1993), é na diferença que se baseia a essência psicossocial da surdez e o surdo não é diferente unicamente porque não ouve, mas

porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes. Esta visão deu origem a uma nova proposta de trabalho com surdos: o bilingüismo. O princípio fundamental do bilingüismo é oferecer à criança um ambiente lingüístico, onde seus interlocutores se comuniquem com ela de uma forma natural, como acontece com a criança ouvinte. A criança surda tem a possibilidade, desta forma, de adquirir a Língua de Sinais como primeira língua, não como uma língua ensinada, mas apreendida dentro de contextos significativos para ela.

Hoje, no Brasil, a comunicação total ainda é uma concepção predominante na educação de surdos. Embora o acesso aos sinais tenha favorecido de maneira efetiva o contato entre surdos e ouvintes tornando menos sofrida a conversação entre eles, a comunicação total não resolveu a questão da língua, já que os alunos surdos continuaram a ser expostos ao português ainda que usado com sinais.

As propostas educacionais sob esta orientação não defendem um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional. Estão sim baseados na utilização de vários recursos semióticos para efetivar a comunicação, sem uma preocupação real com a falta de uma língua partilhada efetivamente.

Alguns estudos na literatura brasileira discutem as dificuldades comunicativas que ocorrem na relação professor ouvinte e aluno surdo.

Souza (1996), ao estudar a (re)constituição do objeto lingüístico na interação professor-aluno, refere que a criança surda, que não teve acesso a uma língua, chega à escola especial com uma linguagem muito particular entendida apenas no núcleo familiar. Com isto, professor e aluno não compartilham uma mesma língua. Assim, é no processo de interação que os gestos das crianças e do professor vão se converter em signos no interjogo coletivo da negociação de significados. Contudo, no ano seguinte, com a mudança do professor e a entrada de novos alunos, essa linguagem perece e uma outra passa a ser construída. Disso resulta que todo trabalho que professor e alunos fizeram não os levou a uma língua, prevalecendo um “sistema comunicativo” elementar voltado a solucionar necessidades expressivas imediatas e circunstanciais. Desta forma, segundo Souza, a

comunicação entre professor e aluno em muitos casos não parece ultrapassar o momento inicial de constituição de uma linguagem em comum.

Também Lacerda (1996) analisou os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte, sendo que professor e alunos usavam linguagem oral, sinais e outros recursos semióticos. Os alunos tinham domínio precário tanto da língua do grupo majoritário, como da Língua de Sinais Brasileira, e a professora, por sua vez, dominava bem o português, mas precariamente a língua de sinais. Essa ausência de uma língua comum, satisfatoriamente dominada pelos interlocutores, trouxe problemas para os processos dialógicos e para a prática pedagógica.

Lacerda refere que o conhecimento superficial dos sinais fez com que, muitas vezes, na ausência do conhecimento de um sinal, a própria classe criasse sinais novos, inventando modos de se referir a certos conceitos, indicando a formação de um “código” próprio, que pouco contribuiu para a inserção social destes alunos nas comunidades surdas que fazem uso da Língua Brasileira de Sinais, nem mesmo para ampliar as possibilidades de comunicação com os ouvintes. Quando passam para outro professor ouvinte, o processo dessa construção recomeça.

Além disso, os vários recursos semióticos, usados pelo professor ouvinte como pelos alunos surdos (desenhos, escrita, gestos/sinais, fala, figuras de revista, objetos para auxiliar na comunicação, expressões faciais) tornam o ambiente rico em recursos, muitas vezes misturados, que às vezes mais atrapalha do que ajuda a comunicação efetiva. Lacerda relata que não se pode negar que são muitas as situações dialógicas entre surdos e ouvintes em que se observa construção de sentido, mas afirma que a falta da língua de sinais dificulta a construção de sentidos e torna a negociação muito sofrida.

Ainda sobre a questão da linguagem em sala de aula, Góes (1996) estudou os processos de aprendizagem escolar da língua portuguesa por alunos surdos de ensino supletivo, que participavam de trabalho pedagógico apoiado em práticas de comunicação bimodal (uso concomitante de fala e sinais) e interagiam com outros surdos através da Língua Brasileira de Sinais. Na entrevista, a professora, que é habilitada para trabalhar com surdos, relata problemas relativos a conhecimentos e possibilidades de uso da língua pelo

aluno surdo, seja na área específica de ensino da língua portuguesa, seja nas atividades das demais áreas curriculares.

Tanto Souza (op cit.), como Lacerda (op cit.) e Góes (op cit.) atribuem muitas das dificuldades dos alunos surdos à falta de uma língua que possa ser partilhada com a professora ouvinte.

O uso da língua de sinais na educação de surdos está sendo muito discutido atualmente, principalmente porque, com a política educacional vigente, que preconiza a inclusão de alunos surdos, muitos destes alunos vão para a escola comum e as famílias entendem que estão fazendo o melhor, já que a escola possibilita “igualdade de oportunidades para todos”.

Neste sentido, há necessidade de se refletir sobre o processo pedagógico para o aluno surdo, principalmente se considerando a política de inclusão proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Declaração de Salamanca, de 1994, que postulava a integração como estratégia decisiva para possibilitar a autêntica igualdade de oportunidades para todo ser humano – Educação para Todos (Pérez-Ramos, 1997; Godoffredo, 1997), fez com que a política educacional passasse a ser orientada pelo princípio da Educação Inclusiva. Assim, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no capítulo V, que trata da Educação Especial, consta que a escolarização de educandos com necessidades especiais deverá ser feita “preferencialmente na rede regular de ensino” (Art 58), que deverá haver, “quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular” (§ 1ª do mesmo artigo), que o atendimento educacional em classes, escolas e serviços especializados somente deverá ser efetivado quando “não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (§ 2º do mesmo artigo) e serão assegurados aos educandos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (inciso IV, do Art. 59).

A nova L.D.B. generaliza e divulga a escola inclusiva para todos os educandos com necessidades especiais, porém negligencia alguns artigos da própria Declaração de Salamanca que levam em consideração as peculiaridades dos surdos, como o artigo 19 que declara: “Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares” (p.8).

Não é do escopo deste trabalho discutir qual o tipo de escola mais adequada 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, mas que, 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.

No trabalho que desenvolvo com as famílias dos alunos surdos, integrados nas escolas comuns e que estão inseridos no Programa de Apoio à Escolaridade do CEPRE; senti a necessidade de verificar como está acontecendo o processo pedagógico para estes alunos na escola comum.

Determinar, por força de lei, que crianças com necessidades especiais sejam absorvidas pelo nosso 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 suas atribuições sobre os atrasos, que condicionam os 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 que 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 desenvolver idéias equivocadas a respeito do aluno surdo.

Muitos professores, por não conhecerem as implicações da surdez, apresentam a tendência de não acreditarem no potencial do aluno surdo, podendo, assim, de maneira mais fácil atribuir as dificuldades do aluno à surdez. Sendo assim, o aluno é considerado deficiente e com isso o professor se isenta da responsabilidade de ensinar, pois é o aluno que não aprende.

Frente à política de inclusão atualmente defendida com vistas à 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 da surdez e do aluno surdo, bem como sobre o processo de aprendizagem do mesmo.

2. MÉTODO

2.1 Sujeitos:

Os sujeitos deste estudo são professores de escolar regular, em cuja sala de aula estudam alunos surdos.

Os professores foram selecionados, obedecendo aos seguintes critérios:

- a) Serem professores de 1ª a 4ª série do 1º grau;
- b) Lecionarem em escolas municipais ou estaduais de ensino do município ou região de Campinas;
- c) Terem em sua sala pelo menos um aluno surdo que freqüente e receba concomitantemente apoio à escolaridade no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel de Oliveira da Silva Porto” FCM-UNICAMP [CEPRE].

Com base nos critérios acima, foram selecionadas, para fazer parte deste estudo, sete professoras de crianças com surdez profunda que participam do Programa de Apoio à Escolaridade no CEPRE. Seis professoras lecionam na rede estadual, quatro de Campinas e duas de cidade da região de Campinas (Valinhos) e uma professora da rede municipal de ensino da cidade de Campinas.

A professora da escola municipal conta com a colaboração da professora itinerante, que é especializada em deficiência mental ou sensorial. A professora itinerante geralmente comparece duas vezes por semana à escola para discutir e orientar o professor da sala de aula que possui alunos surdos. Em algumas escolas o professor itinerante não atua diretamente com o aluno e em outras ele permanece dentro da sala de aula e atua diretamente nas dificuldades manifestadas pelo aluno surdo.

Nas escolas estaduais não ocorre nenhuma forma de apoio para o professor que recebe aluno com qualquer tipo de necessidades educativas especiais.

Descrição das Professoras

Descrição das Professoras	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6	Prof. 7
Tempo de Formação	15 anos	12 anos	11 anos	15 anos	9 anos	10 anos	8 anos
Série que leciona	2ª série	2ª série	4ª série	2ª série	2ª série	2ª série	2ª série
Rede regular municipal ou estadual	Munic.	Estad. Cps.	Estad. Cps	Estad. Vali.*	Estad. Cps	Estad. Cps	Estad. Val*
Tempo que leciona nesta série	10 anos	9 anos	3 anos	11 anos	4 anos	4 anos	1ª vez
Experiência anterior com aluno surdo.	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	**Sim
Durante o ano de 98 teve mais que um aluno surdo	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim
Contato com outras pessoas surdas	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
Formação em qualquer nível na área da surdez	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não

* A escola foi municipalizada no segundo semestre.

** Em 1997 o mesmo aluno.

Como se pode constatar no quadro acima, todas as professoras têm entre 8 e 15 anos de formadas, o que evidencia experiência docente significativa. Além disso, a maioria das professoras apresenta muitos anos de permanência na mesma série escolar, o que confirma o dado relativo à experiência docente.

Embora tenham tempo significativo de experiência docente, nenhuma tem formação na área da surdez. Apenas as professoras 2 e 7 tiveram alunos surdos nos anos

anteriores, sendo que a professora 2 teve uma aluna de 4 anos na pré-escola e a professora 7 teve o mesmo aluno que tem atualmente, mas numa série anterior.

Fora do contexto escolar, apenas a professora 7 teve contato, quando criança, com uma amiga de sua irmã, que era surda.

2.2. Metodologia escolhida.

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa.

A abordagem qualitativa, segundo Chizzotti (1998), parte do princípio de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre este e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, isto é, supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Os problemas são estudados no ambiente em que ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador (Lüdke e André, 1988).

A pesquisa qualitativa em Psicologia, e também em Educação, se diferencia da realizada em moldes científicos tradicionais, que tem como alvo chegar a princípios explicativos e a generalizações sobre o estudado – pesquisa quantitativa. Assim, diferentemente da pesquisa quantitativa, a qualitativa busca uma compreensão particular daquilo que estuda. Não se preocupa com generalizações, princípios e leis. O foco da atenção neste tipo de pesquisa é o específico, o peculiar, o individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados (Martins & Bicudo, 1989).

A pesquisa qualitativa se consolidou nos anos 80 no âmbito das Ciências Sociais, como uma proposta metodológica alternativa, mas para muitos pesquisadores continuou a polêmica no âmbito metodológico: pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa, considerando a última como uma “nova moda”.

Segundo Neves (1998), a crítica à pesquisa qualitativa apontava, como problemas, o número pequeno de casos tratados, a ausência de uma amostra organizada segundo o

princípio da aleatoriedade, a ausência de variáveis quantitativas, e a falta de análise estatística.

Contudo, a situação atual na pesquisa social empírica, afirma a autora (Neves, 98) caracteriza-se por uma nova disposição quando se discute a utilização dos diferentes métodos e técnicas. Métodos quantitativos e qualitativos não são mais vistos como procedimentos de investigação excludentes, mas como alternativas que se complementam no campo da pesquisa social empírica.

Como afirma Cortes (1998), a principal diretriz a guiar uma investigação é o problema de pesquisa que emerge da curiosidade científica do pesquisador, à luz das teorias do campo de conhecimento que ele se propõe a estudar. O método de pesquisa escolhido deve ser capaz de “costurar” estes elementos-chave do processo investigativo. Alguns trabalhos recorrem a técnicas quantitativas, outros a técnicas qualitativas de análise de dados, porém, na maior parte dos casos, os problemas de pesquisa serão mais proficuamente respondidos através do uso de ambos.

Levando-se em conta o objetivo do presente trabalho, é a pesquisa qualitativa a que parece possibilitar se depreender a imagem que as professoras têm de seus alunos surdos.

Para a coleta dos dados serão utilizadas entrevistas, observações, consideradas usuais nas pesquisas qualitativas (Cortes, 1998).

A entrevista é o modo mais difundido de obtenção de informações discursivas não documentais, sendo o questionário seu elemento auxiliar. A entrevista pode ser classificada em três tipos: sondagem de opinião, entrevista semi-estruturada e entrevista focalizada ou aberta. As três modalidades podem ser aplicadas para qualquer número de entrevistados. No entanto, dois aspectos das entrevistas devem ser levados em conta pelo investigador que se dispuser a empregá-las (Cortes, 1998). O primeiro diz respeito à validade de utilizar a “palavra” de uma ou mais pessoas para obter informações confiáveis ou para realizar generalizações sobre um determinado segmento social. O pressuposto é que o indivíduo que responde - como de resto todas as pessoas - obedece a modelos culturais interiorizados, ainda que de forma conflitante (Minayo, 1996). O seu depoimento é um misto da fala do

indivíduo peculiar e daquele que expressa valores estruturados socialmente. Ele é revelador do caráter histórico e específico das relações sociais que este indivíduo realiza e das variadas “sub-culturas” das quais ele participa em um contexto de classe social, de orientação sexual, de pertinência a uma geração, a uma etnia, etc.

O segundo aspecto a ser destacado é relativo à problemática da interação que se estabelece entre pesquisador e entrevistados. A entrevista se constitui como um tipo de interação novo, e para ter sucesso deve tender, portanto, a assumir a forma de uma conversa sociável, na qual o entrevistado recebe pistas e indicações que o levam a se adaptar à situação particular desse encontro.

Outra técnica utilizada nesse estudo foi a observação. Esta pode ocorrer de forma ostensiva, em situações criadas em ambientes artificiais e também é utilizada em situações reais, quando o investigador observa os eventos enquanto estão acontecendo, colocando-se claramente como observador, não interagindo, ou interagindo pouco, com as pessoas pesquisadas. Uma das críticas à observação é que as pessoas observadas, por saberem da observação, não se comportam como o fariam caso não o estivessem sendo. Desse modo os comportamentos, depoimentos, reações espontâneas são alterados devido à consciência que os entrevistados têm da presença do investigador.

Para sanar esta dificuldade tem-se difundido a observação participante, cuja técnica tem sido aprimorada desde o início do século pelos antropólogos. Segundo Cortes (1998), mesmo neste caso o pesquisador permanece, em maior ou menor grau, sendo estranho ao grupo, mas a familiaridade que ele adquire com os pesquisados facilita o aparecimento de situações em que as pessoas se manifestam como fariam se ele não estivesse presente.

Difícilmente a observação é empregada como técnica exclusiva de coleta de dados, embora possa ser a principal maneira de juntar informações sobre uma determinada população ou situação, utilizando o recurso quase que exclusivo das anotações de campo.

Retomando a fase de análise ou tratamento do material, Minayo (1996) cita três grandes obstáculos que os pesquisadores costumam encontrar nesta análise: O primeiro deles é a “ ilusão da transparência” isto é, o perigo da compreensão espontânea como se o

real se mostrasse nitidamente ao observador, ou seja, o que parece ser evidente muitas vezes não o é. Conforme explica Cortes (1998), todo ser humano constrói pequenas “teorias” explicativas para os mais diversos fenômenos sociais com que se defronta. Essas “teorias”, bem como outras de maior alcance, parecem óbvias e auto-evidentes. Porém, precisam ser comprovadas ou falsificadas através de métodos científicos de análise para que adquiram o estatuto de explicação válida.

A segunda dificuldade é o que leva o pesquisador a sucumbir à magia dos métodos e das técnicas, esquecendo-se do essencial, isto é, a fidedignidade às significações presentes no material e referidas a relações sociais dinâmicas. E o terceiro obstáculo é a dificuldade de se juntarem teorias e conceitos muito abstratos com os dados recolhidos no campo.

Em relação ao tratamento dos dados propriamente ditos, um procedimento muito utilizado em pesquisa qualitativa é Análise de Conteúdo. O termo significa mais que um procedimento técnico; faz parte de uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo originou-se neste século, nos Estados Unidos, a partir do interesse pelo desenvolvimento de um instrumento para a análise das comunicações. De início teve orientação positivista e quantitativa, como se pode depreender da seguinte afirmação de Berelson (apud Bardin, 1977, p.19):

“A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa de conteúdo manifesto da comunicação”.

Esta técnica foi muito utilizada nos departamentos de Ciência Política no período da II Guerra Mundial, como instrumento diagnóstico para detectar propaganda anti-americana ou fascista na imprensa e então construir textos alternativos e de contra-informação.

Pouco a pouco a análise de conteúdo foi estendida para outras áreas como a sociologia, psicologia social, crítica literária. As preocupações dominantes eram a objetividade, a sistematicidade e rigor científico. Havia, portanto, uma clara tendência a valorizar o rigor metodológico. Depois de um período de entusiasmo com a quantificação, alguns investigadores se mostraram decepcionados com o pouco que essas técnicas pareciam oferecer.

Entre 1950-1960 a rigidez das técnicas propostas por Berelson gerou crítica e desinteresse, mas logo a seguir apareceram novas tendências associadas às abordagens qualitativas. Segundo Bardin (1977), a idéia de frequência de enunciados como material básico para a análise de conteúdo soma-se a de que a presença ou ausência de enunciados é um dado significativo. No âmbito quantitativo apareceram novas técnicas, como, por exemplo, a de análise de conteúdo avaliativo dos enunciados, este voltado para a análise dos significados. No âmbito qualitativo entram em cena uma compreensão menos rígida da objetividade, a aceitação do uso da compreensão clínica e da idéia de que a análise de conteúdo não é uma análise descritiva, mas inferencial.

Bardin (1977) refere que o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados. Neste sentido, a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

O autor acrescenta que se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária, e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência (ou dedução lógica) é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra.

O mérito da análise de conteúdo é constituir-se em um modo criativo e ao mesmo tempo rigoroso de leitura sistemática de primeiro plano do material empírico, visando atingir uma interpretação que ultrapassa os significados manifestos (Cortes, 1998). Para isso a análise de conteúdo em termos gerais relaciona as estruturas semânticas (significantes)

com as estruturas sociológicas (significados) dos enunciados. Articula a superfície dos textos, descrita e analisada, com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem (Minayo, 1996).

Existem diferentes técnicas de análise de conteúdo. Cortes (1998) refere que as análises de inspiração mais “quantitativa” enfatizam a objetividade do conteúdo manifesto de comunicações, através da identificação da frequência em que determinada expressão, relação ou tema aparecem. As técnicas mais qualitativas enfatizam a presença e a ausência de determinados temas, salientando a dimensão subjetiva do processo de análise e buscando estabelecer os significados das comunicações.

Segundo Bardin (1977), as principais técnicas são: análise categorial ou temática, análise de avaliação ou representacional, análise da enunciação, análise de expressão, análise das relações e análise do discurso.

No conjunto das técnicas da análise de conteúdo, a análise por categorias, como refere Bardin (1977), é, cronologicamente, a mais antiga e na prática é a mais utilizada.

Pelo fato de ser esta a técnica utilizada no presente estudo, será mais detalhada. A análise categorial ou temática “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1977, p.117).

Entre as possibilidades de categorização pode ocorrer por temas, cuja noção está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, uma frase, um resumo.

Segundo Bardin (1977, p.105) o tema “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a mensagem e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

O critério de categorização pode ser: a) semântico (elementos com o mesmo significado); b) sintático (exemplo: verbos, adjetivos); c) lexical (classificação de palavras por sua similaridade de sentido-sinônimos); d) taxionômico (exemplo: categorias que classificam os vários distúrbios da linguagem).

Bardin (1977) refere também que categorizar pressupõe duas etapas: o inventário (isolar os elementos) e a classificação (repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens). O autor acrescenta que um conjunto de categorias boas prevê sistemas mutuamente exclusivos, homogêneos, pertinentes e produtivos.

Na prática, a organização da análise é feita em torno de três pólos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Para Bardin (1977) a pré-análise é a fase da organização propriamente dita, isto é, de estabelecimento de um programa de análise. Desdobra-se em três momentos: escolha dos documentos, formulação de hipóteses e dos objetivos e elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final. A escolha dos documentos é determinada através das regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

A seguir, o pesquisador organiza um corpus, isto é, reúne ou coleciona em um protocolo as informações pertinentes à análise. Inicia-se, então, a fase de “leitura flutuante” que vai se tornando cada vez mais direcionada à formulação de objetivos e hipóteses que auxiliarão a exploração do material, fase esta de categorização e codificação, registro e contagem, se for o caso (uso das técnicas de análise de dados descritas anteriormente). O tratamento dos resultados consiste no tratamento dos resultados brutos de maneira a serem significativos e válidos. O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas.

2.3. Instrumentos e procedimentos.

Para analisar a imagem que professores têm de seus alunos surdos, procedeu-se a entrevistas seguidas de observações da interação professor-aluno surdo em sala de aula.

O estudo realizado envolveu os seguintes procedimentos de coleta de dados:

2.3.1. Entrevistas.

Foram selecionadas sete professoras que ministram aulas em classes comuns do Estado ou da Prefeitura, da região de Campinas, e que têm no grupo alunos surdos que freqüentam o CEPRE. Após a seleção das professoras entrou-se em contato com a escola, ocasião em que foi explicado diretamente ao diretor ou orientador pedagógico o objetivo do estudo. Foi solicitada autorização da direção da escola para realização do trabalho. Após a concordância da direção, a própria escola consultou a professora sobre sua disponibilidade em participar da entrevista. Em segundo contato foi agendada a entrevista.

A entrevista foi realizada na própria unidade escolar onde a professora trabalha, em local disponível no momento, como por exemplo: biblioteca, sala de professores, sala da diretora, pátio da escola. Em todos esses ambientes não ocorreram interferências que atrapalhassem a condução da entrevista a qual foi gravada com equipamento de áudio cassete.

O objetivo da entrevista foi buscar dados que fornecessem informações sobre a imagem que a professora de classe regular tem da surdez e do processo de aprendizagem do aluno surdo.

A entrevista ocorreu no início do ano (março, abril), quando a professora ainda estava conhecendo o aluno surdo e teve a duração média de uma hora.

A entrevista foi semi-estruturada, sendo composta de tópicos que, se não fossem relatados naturalmente pela professora, seriam abordados pela entrevistadora. Tais tópicos foram:

1. Frequência com que tem tido aluno surdo na sala de aula.
2. Visão a respeito de ter um aluno surdo.
3. Conhecimento de outras pessoas surdas.
4. Concepção da professora em relação à: inteligência, integração, linguagem, personalidade e aprendizagem da pessoa surda.
5. Opinião a respeito dos recursos necessários para o professor atender um aluno surdo.

Foi realizada uma entrevista com cada professora, sendo que, após a entrevista, a pesquisadora, que trabalha no CEPRE, colocou-se à disposição para responder a questionamentos da professora a respeito do trabalho desenvolvido no CEPRE pelo Programa de Apoio à Escolaridade.

As perguntas pareciam refletir uma preocupação por parte de algumas das professoras em compreender o que é a surdez e como atuar para que seu aluno surdo possa ter um desempenho melhor quanto à aprendizagem.

Pretendia-se no final do ano realizar uma outra entrevista com a professora para verificar se mantinha as mesmas concepções iniciais, ou se havia ocorrido mudanças após a sua atuação e conhecimento maior sobre o aluno surdo.

Contudo, como foi citado anteriormente, as professoras, por participarem da programação do Programa de Apoio à Escolaridade do CEPRE-UNICAMP, foram convidadas na metade do mês de novembro, para mais um encontro no CEPRE para discutir o desempenho do aluno surdo no decorrer do ano.

Considerando que esta reunião poderia influenciar na opinião da professora, optou-se por realizar a coleta de dados antes desta reunião, através de um questionário.

O questionário foi elaborado com questões abertas, levando em consideração o objetivo que se buscou na primeira entrevista.

Ele foi enviado para a professora com uma semana de antecedência à reunião, contendo uma carta explicando novamente o objetivo do estudo realizado, agradecendo a colaboração até então e a solicitação para que respondesse as questões. (Em anexo 1)

Foi marcada uma data para retorno dos questionários (o dia do encontro no CEPRE).

Ocorreu a devolução de quatro questionários. A professora 2 entregou no dia da reunião, e as professoras 1, 5 e 6 devolveram por intermédio do aluno (não participaram do encontro no CEPRE).

2.3.2. Observação direta da interação professora - aluno surdo.

Após o término das entrevistas com todas as professoras, foram realizadas novas visitas às escolas com o objetivo de observar a interação da professora com o aluno surdo.

Inicialmente foram realizadas três observações de alunos diferentes em suas respectivas salas de aula, utilizando-se a técnica do registro contínuo. A partir deste registro, definiram-se três grandes tópicos a serem observados e assim as observações começaram a ser mais dirigidas para os tópicos estabelecidos, tais como; relação da professora com a classe como um todo e relação da professora com o aluno surdo nos seguintes aspectos: instrução e condução da atividade; localização do aluno surdo na sala, comportamento do aluno no decorrer da aula e relação com os colegas e vice-versa. (O protocolo utilizado nas observações encontra-se em anexo 2).

As três observações realizadas para o estudo piloto foram depois transcritas de acordo com os tópicos definidos, passando a fazer parte da análise de dados.

As observações tiveram a duração aproximada de uma hora e foram realizadas preferencialmente na aula de Português. Contudo, nas séries iniciais, onde um único professor é responsável pela sala e pelo conteúdo de todas as disciplinas, não houve uma

preocupação em se determinar a aula que seria observada. Assim, foi observada a aula que a professora estava ministrando no momento em que a pesquisadora estava na escola.

Em muitas ocasiões houve necessidade de adiar a data prevista para a observação devido a ocorrências imprevistas, como licença médica, reunião na delegacia de ensino, curso que a professora realizava, dia de avaliação da classe, ensaio de festa junina. Sendo assim, algumas observações foram adiadas, não podendo ser realizada na data prevista, mas foram realizadas em outro dia.

Em cada escola, foram realizadas três observações, uma no primeiro semestre e duas no segundo semestre.

2.4. Apresentação dos alunos surdos:

Levando-se em conta que, com exceção das professoras 7 e 2, a maioria não teve contato com a surdez até à época deste estudo, em que estão tendo aluno surdo na sala de aula, pressupõe-se que a imagem que as mesmas têm da surdez foi fortemente influenciada pela experiência atual com o aluno surdo. Decorre daí a importância de se fazer uma breve apresentação de cada um dos alunos, uma vez que, como refere Moscovici na construção da representação, figura e sentido se relacionam “*como o verso e reverso de uma folha de papel*” (1979, p.65).

O aluno surdo que frequentou a sala de aula da professora 1, chamaremos de A. Na ocasião com 9 anos de idade, nasceu em fevereiro de 1989. Em 1998, encontrava-se matriculado na segunda série do ensino fundamental regular de escola municipal. Tem como diagnóstico surdez neurossensorial profunda bilateral de etiologia por catapora congênita. Ingressou no CEPRE – Unicamp com 2 anos e 3 meses de idade, mas seu rendimento parece ter sido bastante prejudicado por problemas familiares, que acarretaram alterações de comportamento na criança. Frequentou também pré-escola regular e fez duas vezes a primeira série do ensino fundamental. Fazia uso de dois aparelhos de amplificação sonora individual retro-auriculares. Sua comunicação é predominantemente gestual, fazendo uso da língua de sinais, apesar de tentar fazer uso da oralidade, em alguns momentos. Sua fala, no entanto, não é de fácil compreensão principalmente para pessoas que não estão acostumadas a ouvi-lo.

A aluna surda que frequentou a sala de aula da professora 2, chamaremos de V. Na ocasião com 12 anos de idade, nasceu em junho de 1986. Em 1998, encontrava-se matriculada na segunda série do ensino fundamental regular de escola estadual (ciclo básico II). Tem como diagnóstico surdez profunda bilateral por seqüela de meningite que contraiu com 20 dias. Frequentou escola especial durante 4 anos, depois foi para pré-escola regular e

com 10 anos ingressou na primeira série de escola regular e também no CEPRE-Unicamp no Programa de Apoio à Escolaridade. Em 1998 era a segunda vez que estava frequentando a segunda série. A aluna tinha o aparelho de amplificação sonora individual retro-auricular mas o usava muito pouco, sendo que a professora se queixou de ela não o estar usando na escola. Quando ingressou no CEPRE, não fazia uso da oralidade e apresentava poucos sinais. Atualmente já consegue se comunicar melhor através de sinais, mas a língua de sinais está em aquisição. Não apresenta boa leitura oro-facial.

A aluna surda que freqüentou a sala de aula da professora 3, chamaremos de R. Na ocasião com 12 anos de idade, nasceu em dezembro de 1985. Em 1998, encontrava-se matriculada na quarta série do ensino fundamental regular de escola estadual. Tem como diagnóstico hipoacusia neurossensorial mista bilateral. A etiologia é indefinida, tendo como hipótese diagnóstica seqüela de infecção congênita e/ou seqüela de sofrimento perinatal. A surdez foi detectada quando a criança tinha 3 anos de idade e iniciou um trabalho de reabilitação com 3 anos e 10 meses no CEPRE- Unicamp. Freqüenta escola regular desde a pré-escola. A aluna faz uso do aparelho de amplificação sonora individual retro-auricular. Sua comunicação é eficiente, utilizando-se da língua de sinais e da oralidade. Sua fala é compreensível. Na escola regular utiliza mais a fala e em alguns momentos o sinal concomitantemente.

O aluno surdo que freqüentou a sala de aula da professora 4, chamaremos de B. Na ocasião com 8 anos de idade, nasceu em janeiro de 1990. Em 1998, encontrava-se matriculado na segunda série do ensino fundamental regular. A princípio a escola era estadual e no segundo semestre foi municipalizada, em cidade da região de Campinas. Tem como diagnóstico hipoacusia neurossensorial profunda bilateral de etiologia por rubéola congênita. Ingressou no CEPRE-Unicamp com 1 ano e 2 meses de idade. Começou a freqüentar pré-escola regular em 1993, com 3 anos. Na ocasião fazia uso de dois aparelhos de amplificação sonora individual retro-auriculares, sendo que em 1998 não o usava na

escola, apenas no CEPRE. Usa a linguagem oral e a língua de sinais para se comunicar. Na escola predomina o uso da fala e de vocábulos isolados, não compondo frases.

O aluno surdo que freqüentou a sala de aula da professora 5 chamaremos de R. Na ocasião com 10 anos de idade, nasceu em outubro de 1987. Em 1998, encontrava-se matriculado na segunda série do ensino fundamental regular, de escola estadual. Tem como diagnóstico surdez profunda bilateral de etiologia indefinida, tendo sido encaminhada para a área de genética. O aluno começou o trabalho no CEPRE - Unicamp em março de 1992, mas em julho mudou de cidade e de Estado. Em 1994 voltou para o CEPRE, permanecendo pouco tempo porque se mudou novamente. Quando retornou a Campinas, freqüentou escola especial por um ano, mas em 1997 a mãe o matriculou na primeira série de escola regular. O aluno tem o aparelho de amplificação sonora individual retro-auricular, mas o uso não é constante. Comunica-se muito bem através da língua de sinais e um pouco de oralidade, mas sua fala não é compreensível para pessoas não familiarizadas.

O aluno surdo que freqüentou a sala de aula da professora 6 chamaremos de L. Na ocasião com 9 anos de idade, nasceu em junho de 1988. Em 1998, encontrava-se matriculado na segunda série do ensino fundamental regular de escola estadual. Tem como diagnóstico deficiência auditiva severa à direita e profunda à esquerda. A etiologia é indefinida. A surdez foi diagnosticada aos 2 anos de idade, e ele ingressou no CEPRE - Unicamp em setembro de 1991 (com 3 anos). Freqüentou também creche municipal. Permaneceu no CEPRE até dezembro de 1994 e no ano seguinte foi para escola especial. Retornou ao CEPRE em abril de 1996 para o Programa de Apoio à Escolaridade pois estava matriculado na primeira série de escola regular. Não faz uso constante do aparelho de amplificação sonora individual e sua comunicação se dá predominantemente através do uso da língua de sinais.

O aluno surdo que freqüentou a sala de aula da professora 7, chamaremos de LE. Na ocasião com 8 anos e 9 meses de idade, nasceu em abril de 1989. Em 1998, encontrava-se matriculado na segunda série do ensino fundamental regular, em cidade da região de Campinas. A princípio a escola era estadual e no segundo semestre foi municipalizada. Tem como diagnóstico hipoacusia neurossensorial profunda bilateral de etiologia por rubéola congênita. Tem também glaucoma congênito. Ingressou no CEPRE-Unicamp em julho de 1991 (com 2 anos). Ingressou em escola regular na pré-escola. Faz uso do aparelho de amplificação sonora individual retro-auricular, demonstrando fazer um bom uso do resíduo auditivo. Sua comunicação é eficiente, fazendo uso da linguagem oral e da língua de sinais. Sua fala é compreensível.

3. ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos nos relatos verbais e escritos das professoras, bem como as observações realizadas da interação das professoras com o seu aluno surdo na sala de aula, são analisados, visando delinear a imagem que professoras ouvintes, de escola regular, têm de seus alunos surdos e a sua implicação na prática pedagógica.

Dentro de uma abordagem qualitativa, este estudo fundamentou a sua interpretação na análise de conteúdo do discurso e ação das professoras.

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 ítem.

A análise empreendida foi do tipo temática e categorial. A partir do tema escolhido - imagem das professoras de escola regular em relação ao aluno surdo – procedeu-se a uma pré-leitura das entrevistas transcritas, bem como das observações da sala de aula para estabelecer as categorias temáticas dos dados. A partir desta pré-leitura foram estabelecidas quatro categorias que, juntas, compõem a imagem que cada professora tem do aluno surdo. São elas: aspecto intelectual, comportamental, linguagem e de aprendizagem.

Com base nas categorias selecionadas, procedeu-se à análise dos dados de cada professora em cada categoria, para depois agruparem-se os dados das sete professoras em todas as categorias, o que possibilitará, a meu ver, estabelecer a imagem que as mesmas têm do aluno surdo.

3.1 Aspecto intelectual

Em relação à inteligência, todas as professoras entrevistadas consideram o aluno surdo inteligente, com potencial e capacidade para aprender e que a surdez não interfere neste aspecto. Como referem:

“Ele pega muito mais rápido, ele é muito inteligente. Ele pega, faz as ligações muito rápido, e isso é muito importante”.

“Ela é uma criança inteligente, uma criança que tem toda capacidade”.

“Eu acho que não tem interferência nenhuma, nem atrapalha”.

Embora não tenha sido perguntado, algumas professoras explicam porque acham o aluno surdo inteligente. As explicações referem a compensação dos sentidos, atenção e facilidade no raciocínio matemático.

Em relação à compensação dos sentidos, a professora 1 refere que: *“o ser humano quando ele é privado de um de seus sentidos, ele tenta reforçar os outros e estimular muito mais a sua capacidade cognitiva, então são pessoas muito mais de fácil percepção. Ele consegue compreender, fazer ligações muito mais rápido”.*

Observa-se no dizer da professora uma crença de que todo surdo tem boa percepção. Embora não especifique, parece se referir à percepção visual que, segundo ela, estimularia a capacidade cognitiva do aluno surdo. Não cabe neste trabalho uma discussão sobre a concepção de inteligência que está subjacente às palavras da professora. O que importa aqui é chamar a atenção para a generalização a que pode conduzir as suas palavras: a de que todos os surdos compensam a sua surdez com a percepção e que, portanto, todos os surdos são inteligentes.

Quanto à atenção, as professoras 4 e 5, por exemplo, relatam que:

“Ah, ele é bom, como ele não escuta ele é muito atento a tudo, ele não pára, ele está ligado em tudo, então além do dele, ele vem falar do outro que está atrasado, do outro que fez errado, do outro que ele vai comparando”.

“Inteligência ele tem muita, ele é muito esperto... tudo ele vê, tudo ele quer xeretar”.

Na fala das professoras nota-se que o que estas consideram atenção se aproxima de uma dispersão, um estar ligado a tudo, xeretice, e não uma atenção focalizada para o que o professor está ensinando.

Nas observações realizadas em sala de aula, percebeu-se que o aluno surdo estava atento a tudo o que acontecia na classe, levantou muitas vezes, mexeu com os colegas, mas no momento em que a professora colocou algo novo na lousa, imediatamente sentou e copiou. Algumas vezes em que tentou responder a pergunta que a professora fez para a classe, não lhe foi dada atenção, ou quando ergueu a mão, não foi chamado. O aluno surdo, para obter atenção da professora, levantou e foi até ela.

De maneira geral, o aluno B prestou pouca atenção às explicações da professora, mas ficou atento ao fato dela escrever algo na lousa. Parece ter percebido que, copiando tudo o que a professora colocava na lousa, fazia a sua parte e correspondia ao que a professora esperava dele.

Para esta professora parece que, pelo fato do aluno copiar tudo o que é colocado na lousa, ele está se adequando ao ritmo da classe. Como não existe uma discrepância entre a produção do aluno na cópia e a do restante dos alunos da classe, ele é tão inteligente quanto os demais. Por ser inteligente, trata-o como os demais e assim não precisa dispensar nenhuma forma de atenção especial ao aluno surdo. Assim, acompanhar as atividades é uma demonstração de inteligência.

No entanto, quando o aluno não corresponde ao que a escola espera, a professora, apesar de referir que o aluno é inteligente, acaba colocando restrições. A professora 5 relacionou inteligência com o fato do aluno surdo ser esperto: *“inteligência ele tem muita, ele é muito esperto ... tudo ele vê, tudo ele quer xeretar”*. Ao mesmo tempo em que refere que a inteligência é normal parece colocar restrições como se a inteligência fosse saber colar, pintar, montar bem e ao restante que necessitaria de uma explicação, uma interação com o aluno, ela não dispensa nenhuma atenção. A professora refere: *“as crianças sabem,*

que não podem (referindo a fazer bagunça) em certo momento tem que fazer a lição ... mas ele não tem essa noção, então é difícil ... às vezes ele faz as lições direitinho quando é coisa de colar, de pintar, de montar, ele tem uma habilidade muito grande prá isso ... quando é assim, interpretação de estória, a própria mãe me pediu para eu marcar no livro o que é para 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 o que ela falou, porque sinceramente isso eu não posso fazer... ele responde em casa, porque aqui não consegue ... os outros alunos vão fazer aqui e enquanto isso ele fica brincando, é por isso que ele me atrapalha”.

A professora 5, quando diz que o aluno surdo não tem noção de que vai à escola para estudar, revela incoerência pois se é inteligente como não percebe ou não tem noção do que tem que fazer na escola? O resultado desta imagem parece ter efeito no aluno surdo, que não demonstra se envolver nas atividades propostas. Em sala de aula observou-se que o aluno surdo não acaba de copiar as atividades da lousa (copiou devagar “caprichando” muito na letra e era bastante desatento, voltando-se muito mais para os colegas da classe – “cutucou”, “conversou”, andou pela sala) e muito menos realizou a própria atividade. Como relatou a professora “*ele não tem concentração, ele não consegue ficar muito tempo parado igual às outras crianças, assim prá fazer uma certa atividade, ele é lento, ele quer caprichar e às vezes ele não termina, ele é muito esperto e fica assim difícil nessa parte, é difícil ter concentração, às vezes ele tá fazendo alguma coisa ele tem mania muito de cutucar as crianças com lápis, passou cola no cabelo de uma menina outro dia, né, então é uma coisa assim, aí como é que vou explicar que não pode fazer isso”.*

O aluno parece agir de acordo com a imagem que a professora tem dele, ou seja, não entende, não tem noção do que tem que ser feito na escola, porém demonstra aí sua inteligência, esperteza como disse a própria professora. Este aluno surdo parece ter percebido que pode agir assim, já que estuda e faz as lições em casa com a mãe. A escola parece ser vista como o espaço que tem para brincar com os colegas, já que não lhe é exigido ou cobrado que realize as atividades na sala de aula.

Diferentemente das demais professoras, esta não assume responsabilidade nenhuma pelo fato do aluno surdo apresentar dificuldades. Atribui todas as dificuldades do aluno à falta de concentração do mesmo, a não percepção do que se tem que fazer na escola, ao fato de só brincar e não fazer as atividades. Assim, a professora não explica as dificuldades do aluno pelo aproveitamento e sim pelo comportamento.

As professoras que explicam a inteligência dos alunos surdos pela facilidade que demonstram em raciocínio matemático referem que: *“o raciocínio dele é excelente, ele é aluno inteligente, dá para perceber. Mas fora isso, eu mesmo que estou sentindo um pouco perdida”*.

Embora a professora expresse que o aluno é inteligente porque tem bom raciocínio, ela deixa transparecer a sua insegurança quanto a como proceder. Parece perceber que a dificuldade do aluno está em outro lugar que não no raciocínio.

Nas observações em sala de aula esta professora não corrige e nem interfere na escrita do seu aluno, aceitando-a. Estará aí o problema?

A análise dos outros aspectos fornecerá mais dados sobre a relação que, na prática, as professoras parecem estabelecer entre inteligência e linguagem.

Como se pode notar nos trechos das entrevistas das professoras, sujeitos desta pesquisa, todos os alunos demonstram ser inteligentes. No entanto, em outros momentos da entrevista, bem como nas observações em sala de aula, as mesmas professoras fazem referência às dificuldades dos alunos surdos em aprender. Como explicar, então, as dificuldades dos alunos surdos?

Nos dados, algumas professoras assumem a responsabilidade pelas dificuldades que o aluno apresenta, como a professora 1 que, no final do ano, declara: *“a falha foi totalmente minha, eu estou despreparada para o trabalho com surdos”*. Também a professora 7 afirma: *“eu sinto não poder ajudar mais, porque ficou limitado pra mim também porque eu não sei a linguagem né dos surdos. O que dificulta mesmo é isso, porque o L, o que eu percebo assim é um menino que tem capacidade né para crescer, aprender”*.

Percebe-se, nas citações acima, angústia e ansiedade por parte das professoras. Realmente elas não têm preparo para lidar com alunos surdos. Como agir então para que o aluno possa aprender, já que tem condições para isto?

Se, como afirmam as professoras, a responsabilidade pelas dificuldades dos alunos é do professor, como lidar com elas na prática?

Nos dados das entrevistas e das observações, notam-se duas posturas nas professoras: umas ajudam os alunos e outras aceitam o que eles produzem.

As professoras que ajudam os alunos tentam facilitar a tarefa, como a professora 2 que, em uma atividade de interpretação de texto, diz para os alunos da classe não mostrarem a resposta para a aluna surda porque é ela que tem que achar a resposta no texto. Mas quando a aluna gesticula que não sabe, a professora tenta dar explicação individualizada, utilizando sinais ou gestos naturais, mas acaba dando a resposta e não a explicação da pergunta. Por exemplo, em uma das perguntas a resposta era telefone, mas como a professora havia solicitado resposta com frase completa, mostra na lousa a frase que a aluna V tinha que copiar como resposta. Neste sentido, a professora se ilude achando que explicou e, como a criança responde, continua reforçando a idéia de que é inteligente, porque, afinal, no caderno está respondido corretamente.

A postura de facilitar a atividade para o aluno parece ter subjacente a imagem de incapacidade do aluno, pois, se precisa de ajuda para realizar as atividades é porque é incapaz de executá-las.

Em outra atividade, a professora escreve uma lista de palavras na lousa (bola, bolo, vela, casa, etc.) e pede para os alunos desenharem o que é, dizendo para a observadora que iria mostrar como a aluna surda já estava sabendo ler. A professora vai até à aluna surda e explica com gestos o que é a palavra para ela desenhar, por exemplo, fazia sinal de bola e V desenhava uma bola. Assim, pareceu não perceber que com esta explicação a aluna não precisava ler, pois na medida em que fazia o sinal estava dizendo o que era, ou seja, o significado da palavra sem que ela precisasse extrair o significado da leitura. O fato de a

aluna realizar a atividade confirma, mais uma vez, que é inteligente, pois já está conseguindo ler, o que não fazia antes.

Se, de um lado, a postura de facilitar a tarefa para o aluno pode dar à professora a ilusão de que o aluno está aprendendo, a dificuldade do aluno resulta em surpresa para a professora, como a professora 1 que referiu, não só na entrevista, como também na ocasião das observações, que o aluno surdo é inteligente, dizendo que “*o aluno sabe e pode fazer sozinho*”. Quis demonstrar essa capacidade para a observadora, anunciando que ele sabia subtrair “direitinho”. No entanto, o aluno apresentou muita dificuldade no exercício, suplicando para a observadora ajudá-lo, ou tentando usar a tabuada, sem perceber que isto não iria auxiliá-lo na conta de subtração. A professora, por sua vez, ficou surpresa quando ele não conseguiu realizar a atividade, comentando para a observadora “*não sei o que está dando nele, estava fazendo tudo certo antes*”. A professora passa mais contas para ele, fala para sentar na carteira perto da sua mesa e diz para ele fazer sozinho e para a classe não o ajudar porque ele sabe fazer.

Assim como as dificuldades do aluno causaram surpresa na professora, o aluno parece querer corresponder à imagem que dele tem a professora, o que o leva a solicitar a ajuda da observadora.

A imagem idealizada da professora desconsidera as dificuldades do aluno, criando, para professor e aluno, a ilusão de que este está aprendendo e, se está aprendendo, é porque alguém está ensinando.

Diferentemente das professoras que tentam facilitar a aprendizagem para o aluno, algumas parecem aceitar o que este faz, sem interferir nas dificuldades do mesmo. Neste sentido, a professora 3 refere que não sabe corrigir os textos da aluna surda e coloca somente visto e a professora 6 tenta ajudar o aluno a realizar uma atividade mas não dá continuidade de forma que o aluno recorre ao colega que senta atrás, de quem copia o exercício.

Da mesma forma como as professoras que ajudam os alunos, também as que aceitam o que ele apresenta sem intervir parecem ter como subjacente a imagem de incapacidade do aluno surdo.

3.2 Aspecto comportamental

Quanto ao aspecto comportamental, a maior parte das professoras faz referência à disciplina dos alunos surdos na sala de aula, o que pode ser explicado pelo fato de a disciplina ser um componente intrínseco atribuído à imagem do bom aluno.

Contudo, analisando as entrevistas, percebe-se que o conceito de disciplina não é comum para todas as professoras, uma vez que por disciplina se entende o conjunto dos regulamentos destinados a manter a boa ordem na classe, esses regulamentos variam de escola para escola, bem como pode variar de professora para professora. Por exemplo, enquanto o levantar faz parte da dinâmica das salas de aula das professoras 1 e 6, o mesmo comportamento é interpretado como indisciplina pelas professoras 2, 3, e 5. Assim, o comportamento de levantar pode ser interpretado como interesse, participação ou desordem, bagunça, agitação motora etc.

Da mesma maneira como não existe um consenso em relação ao que se considera um aluno disciplinado ou indisciplinado. Percebem-se idéias diferentes das professoras em relação à disciplina e à surdez.

Ao se referir à disciplina dos alunos surdos na sala de aula, duas imagens parecem estar subjacentes no discurso das professoras:

1. A surdez não tem relação ou não interfere (ou influencia) no comportamento do aluno. Como refere a professora 6: *“pra mim é uma criança normal ... em toda sala tem aluno indisciplinado, tudo, e é lógico ele também como outra criança qualquer, comum né, ele pegou o apoio sabe, vai mexer com os outros, com as outras crianças e aí eu peguei e chamei a atenção, quietinho tá, então eu tratava ele como qualquer outra criança”*. Para esta professora o aluno surdo levanta, *“vem até a mesa, e mesmo quando eu passo alguma atividade que ele não entendeu ele vem tá, bate em mim e pergunta ... assim tem participado bastante”*.

O levantar para falar com a professora parece ser interpretado como participação. Na observação em sala de aula, pôde-se constatar que não só o aluno surdo, como qualquer

aluno levantava para falar com a professora. A classe era bem disciplinada, e a professora, tranqüila, mas firme. Desta forma, ainda que os alunos levantassem, não se observava tumulto de todos levantando ao mesmo tempo.

A professora 3 também refere que o comportamento do aluno surdo é “*como qualquer criança normal*”, no entanto o comportamento de levantar já é interpretado como indisciplina. A diferença, em relação à professora 6, não é só esta: ela parece duvidar da capacidade do aluno surdo entender os limites e fica aliviada ao perceber que ele é capaz de fazê-lo: “*ontem mesmo ela levantou rapidinho para me ajudar. Você terminou eu perguntei para ela, ela falou que não, então eu fiz voltar, eu estava fazendo uma atividade que realmente eu ia precisar de um aluno, só que todos estavam em atividade, e ela parou e foi lá e eu fiz ela voltar, eu achei o meu comportamento mais do que certo. Você tem que dar limites ... eu fiquei otimista por esse lado.*”

As suas palavras parecem revelar que esta professora tinha uma imagem de que o aluno surdo não era capaz de entender o limite e o fato de sua expectativa ter sido contrariada, pois o aluno surdo atendeu a sua ordem, pareceu lhe trazer alívio.

2. A surdez interfere de alguma forma na indisciplina.

As professoras 2, 4, 5, e 7 consideram que a surdez interfere de alguma forma na indisciplina que os alunos apresentam na sala de aula. Em seus relatos, cada professora apresenta uma explicação para a indisciplina dos alunos surdos.

As professoras 2 e 7 atribuem a indisciplina de seus alunos surdos a não compreensão do que acontece na classe. Justificando a indisciplina do seu aluno pela dificuldade de se comunicar, a professora 2 relata que: “*eles geram um pouquinho de indisciplina , porque eles são um pouquinho agressivos, eu acho exatamente por eles não conseguirem um objetivo maior que é o entendimento das pessoas que o cercam ... a criança que tem uma dificuldade em alguma coisa, ela perde o interesse pela educação, porque é difícil a criança ter interesse se ela não está enxergando, ela não vai querer fazer mesmo, se ela não está ouvindo, ela não tem interesse, se ela não consegue se comunicar,*

muito menos, então o que ela vai fazer, ela vai criar uma indisciplina, e dependendo ela vai criar até uma revolta maior, porque vai se estendendo principalmente se as pessoas que rodeiam, como se diz, não tiver uma conscientização e não tiver trabalhando em cima dela”.

As palavras da professora não parecem se aplicar apenas ao aluno surdo, mas a todos que têm dificuldades de visão, de audição ou no uso da linguagem. Chama a atenção a generalização que a professora faz, desconsiderando ou manifestando desconhecimento em relação às especificidades de sujeitos que não enxergam e os que não ouvem.

A professora 7 justifica a indisciplina do seu aluno surdo pelo fato dele não conseguir acompanhar a classe e assim apresentar comportamentos de chamar atenção. Assim, refere que no começo do ano, *“ele sempre foi educadíssimo... fala dá licença, é disciplinado... ele é muito carinhoso, sabe, ajuda os colegas também, ele mesmo, o aluno que está mais atrasadinho que ele, ele vai e ajuda, você entendeu?”*...no recreio *“ele brinca normal, brinca, corre, a única coisa que ele não faz é se alimentar aqui na escola”.*

O relato da professora ilustra como o aluno surdo se comporta como qualquer outra criança, demonstrando preocupação com os colegas e mostrando-se cooperativo e solidário com eles. A professora, no entanto, refere que, ao longo do ano, o comportamento do aluno mudou em função da dificuldade de acompanhar a classe: *“eu notei assim, no finalzinho do ano passado e agora no começo ele está um pouquinho rebelde assim, sabe, como quem bom, eu quero fazer também, ele tem as pessoas o tempo todo, é assim, eu acho que ele também cansou um pouco disso, eu acho que está um pouquinho rebelde, então tá meio arteiro, sobe em cima da carteira, coisa que ele não fazia”.* Um pouco adiante, no seu relato confirma essa idéia, afirmando: *“eu percebi que no final do ano e agora ele anda abusando muito, não sei se ele quer chamar atenção também pelo fato de já ter sentido que a turminha está indo e ele meio devagar, então é uma maneira de chamar a atenção também para ele”.*

A professora 7 atribui a mudança de comportamento de seu aluno surdo a cansaço, a forma de chamar a atenção, sem considerar que tais comportamentos podem ser manifestações da percepção de que não está acompanhando o grupo.

Nota-se que tanto a professora 7 como a professora 2 utilizam o termo pouco no diminutivo “*pouquinho rebelde, pouquinho de indisciplina, pouquinho agressivos*” tentando, talvez, amenizar a queixa em relação ao comportamento do aluno surdo.

Na observação em sala de aula pode-se constatar que a professora 7 não dá nenhuma atenção para o aluno surdo, ainda que refira que ele pode, sim, estar chamando a atenção sobre si. Talvez tenha sido esta forma que o aluno arranhou para ter um pouco da atenção da professora. Não estar acompanhando as atividades parece não ser o fato mais importante para a professora. Ela demonstra não relacionar o andar, as “artes” com uma possível incompreensão das atividades pelo aluno surdo, uma vez que não se observou atenção da professora em qualquer explicação individualizada ou mais pormenorizada para o mesmo. Um exemplo foi o fato de, em uma das minhas observações, a professora ter pedido aos alunos que levassem no dia seguinte uma pipa. No momento da instrução o aluno surdo não estava olhando para a professora e assim não teve acesso à informação. A professora continuou explicando para a classe sobre o cerol que era passado na linha das pipas e mostrou um pedaço do jornal onde havia uma reportagem sobre o perigo do cerol, sem nenhuma ilustração. O aluno surdo olhou para a professora e para o pedaço de jornal sem esboçar qualquer reação. É provável que não tenha levado a pipa no dia seguinte por não ter entendido o que foi proposto. Situação semelhante ocorreu em outra observação, em que havia sido solicitado no dia anterior que os alunos trouxessem de casa “*coisas*” para participarem de uma gincana como batata, colher, ovo cozido, saco de estopa. O aluno surdo não havia levado nada.

Estes acontecimentos corriqueiros servem de ilustração para o que acontece freqüentemente com o aluno surdo na sala de aula, o qual acaba ficando muitas vezes à parte do que está acontecendo, uma vez que nada lhe é explicado.

Parece ser difícil para as professoras assumirem que o aluno surdo possui peculiaridades e por isto necessita de tratamento diferenciado, principalmente em relação à linguagem. Ao contrário, parecem vangloriar-se com o fato de conseguirem tratar igual o aluno, como no relato da professora 4 que disse que às vezes acaba esquecendo que o aluno é surdo, como se pode constatar através de suas palavras: “*ele é o primeiro da fila porque é*

o mais baixinho. Então ele sai correndo, vai tudo, e eu o chamo, eu esqueço e se tivesse com o aparelho pelo menos algum grito, alguma coisa, né, daria para atingir, mas isso atrapalha um pouquinho realmente, porque às vezes eu digo, meu Deus olha, uma coisa que eu faço muito bem é tratar igual ... é tudo igual, aluno que usa óculos, que não usa óculos, eu procuro trabalhar o melhor possível qualquer deficiência, ali todo mundo é igual e todo mundo é capaz de aprender ... então eu passo bem isso, não é por isso que vai deixar de fazer, que não é por isso que é um coitadinho.”

Depreende-se, no relato da professora, uma queixa velada, isto é, “*ele é igual, mas não ouve e isto atrapalha um pouco*”. Ela reproduz um discurso vigente, de que qualquer criança com necessidades especiais é normal, mas acaba comparando alunos que usam óculos com aluno surdo. Parece que, para a professora, da mesma maneira que os óculos corrigem o problema visual, o aparelho auditivo corrigiria a audição. O fato é que o aluno surdo não é igual ao com deficiência visual, e o uso do aparelho não traz de volta a audição normal, dessa maneira ele é mesmo diferente.

Diferentemente das professoras que atribuem comportamentos de indisciplina dos alunos a dificuldades de acompanhar a classe, a professora 5 atribui a indisciplina do seu aluno ao fato de ele não ser normal.

Em seu relato refere que o aluno surdo é um aluno problema. Diz: “*eu já conversei na classe no começo do ano, no caso do R. e de outro menino, eu falei são crianças diferentes, tem certos problemas*”. Em outro momento, comenta “*quando a gente está lidando com materiais, colagens, essas coisas nem parece que tem uma criança com problema na classe*”.

Diferentemente das professoras 7 e 2, esta não ameniza a queixa e nem justifica “*ele não tem concentração, ele não consegue ficar muito tempo parado, igual as outras crianças, muito agressivo com as crianças na classe também, só que na classe dá pra controlar um pouco mais, ... às vezes bate e bate forte ... quando ele não gosta ele vai lá e dá mesmo muito forte, ele machuca as crianças*”.

Atribui os comportamentos do aluno francamente à surdez e assume o preconceito *“pelo que eu vejo ele nunca vai poder ouvir, ele nunca vai poder ser uma pessoa normal então, eu acho que não precisa exigir dele comportamento e coisas de pessoas normais porque tá forçando, ele está esgotado”*.

Tomando por base a idéia de que o aluno surdo tem limites, que ele é uma pessoa que não ouve, a professora não vai se preocupar com ele, porque ele não vai entender e, assim, não toma nenhuma atitude em relação ao aluno surdo, como na seguinte afirmação: *“ele não escuta como eu vou chamar a atenção dele, não tem como, a hora que eu chego, ele já terminou de fazer o que estava fazendo, daí ele não entende porque eu tô brava com ele ou que não pode fazer, pra explicar que não pode fazer, pra explicar que não pode, né, ele é agressivo”*.

Na verdade, a diferença desta professora em relação às demais é que ela é mais direta e menos cuidadosa em suas colocações. Verbaliza o que as outras vão justificando.

A professora critica as pessoas que querem fazer a criança surda normal, como na afirmação: *“querer que seja uma criança normal, ele nunca vai ser, então não pode comparar, não pode querer que ele faça coisas normais”*. Para ela, a surdez parece acarretar problemas mentais e, nesse sentido, deve-se aceitar o que o aluno pode oferecer, já que exigir é forçá-lo e esgotá-lo. Quem se sente forçado e esgotado? O aluno ou o professor? De qualquer forma, a imagem do surdo como limitado mentalmente desobriga a professora e mesmo a escola da sua responsabilidade de educar o aluno surdo, já que, como afirma, referindo-se aos alunos “não normais” na sala de aula: *“ Não é a classe que tem que se adaptar a ele e nem a professora, é ele que tem que se adaptar ... ele tem direito a educação só que a outras crianças também tem né, e ele assim estava até atrapalhando uma outra criança porque ele gostou demais de um outro menino e ele não deixava o menino fazer nada”*.

Assim, a professora 5 expressa revolta contra o sistema que prega que a criança surda pode ficar na mesma classe que as crianças consideradas normais e acrescenta: *“... a partir do momento em que você aprende a linguagem dos sinais você vai começar a querer aprender mais e daqui a pouco quem vai estar falando em linguagem de sinais sou eu, sou*

eu entrando na dele e não é isso, é ele que vai ter que entrar na nossa, tudo bem algum gesto eu tenho que fazer, eu tenho que mostrar o essencial, né, inclusive até com criança normal você tem que mostrar como é, não adianta falar dobra aqui, se você não dobrar ela não vai entender”.

Embora a professora não se coloque claramente contra a inclusão, fica evidenciado, em sua fala, o fato de que não cabe à escola ou ao professor se preparar para receber um aluno diferente e sim cabe ao aluno se adaptar à escola da maneira que ela é.

3.3 Aspecto da aprendizagem

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, como se observa na fala da professora 1, que afirma que a criança surda, como qualquer criança é *“ilimitada para a aprendizagem”*, mas refere que *“não adianta eu jogar ansiedade em cima porque ele tem tempo de maturação, ele tem um tempo de aprendizagem que não é o mesmo que recebe essas crianças, isto eu tenho claro para mim, isso, que ele vai ter um tempo, não adianta eu nem pensar em exigir dele a mesma coisa de outras crianças.”* Afirma, também, que aprender é uma continuidade para a vida inteira e, neste sentido *“se ele já tiver formulando frases, ele vai passar para a terceira série, para mim ele passa, sabe porque, por mim é uma continuidade para a vida inteira, eu estou aprendendo alguma coisa neste momento, coisas que eu não sabia. Porque ele vai passar por 80 anos e vai deixar ainda de ser um pouco ignorante, de ignorar algo que está sua volta, então vai ter um percurso muito longo, e a gente tentar desenvolver o máximo possível esse ano, jogando a seqüência aí”*.

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 se espera 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 na 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 são suficientes 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 momento.”*

Algumas professoras, para justificar a afirmação de que os alunos surdos têm aprendizagem normal, os comparam àqueles que, mesmo ouvintes, têm dificuldades de aprendizagem. Assim, para a professora 6: *“o aluno surdo não está atrasado, porque tem criança que estão tendo dificuldade também”*. Também a professora 7 parece ter a mesma imagem, afirmando que: *“não dá para você ficar o tempo todo do lado, porque eu tenho outros alunos que tem até mais dificuldades que o aluno surdo”*.

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. Segundo ela *“a datilologia normal para ele, como você faz para dar o ditado. Mas eu pude perceber que ele não faz a ligação, a figura com o nome, mas ele já sabe o som, então é possível ele saber isso. Ele não identifica o som com a letra. Então a mesma*

estrutura silábica ele não tem. Ele não consegue diferenciar as estruturas silábicas. Preciso primeiro trabalhar a estrutura silábica com ele, identificar as funções e com a imagem principalmente, uma das coisas que vou batalhar agora, pegar tudo que é coisa, vou estudar exatamente isso, ele fazer uma relação com som e imagem ... porque a formação das letras tem um som, quando ele fala Ba de banana, é o Ba de batata, ele tem que estar ligando este som ... por exemplo eu olho para aquele balde e eu não sei que se chama balde, eu sei que o sinal é balde mas, você entende, eu não escrevo. Se eu não tenho a imagem da escrita você é analfabeto.”

Não é objetivo deste trabalho discutir a concepção de escrita, revelada nas palavras da professora, embora este seja um tema que mereça muita pesquisa, 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 principio, 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 que?. 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. O mesmo pode-se observar na fala da professora 1: *“tem que ter esse referencial para ela (referindo-se a*

criança surda), sabe que ela tem limites nenhum, ela é ilimitada nós só simplesmente temos que adequar a situação para ela. Mas é necessário um acompanhamento porque eu não consigo trabalhar com 36 crianças que tem outro tipos de problemas, ah se fosse só esse.”

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 através de uma mistura de queixas: a inclusão, a estrutura, o salário, o tempo, sua responsabilidade de ensinar e 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 tivesse 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 por ela lá e gerar mais problemas dentro da própria criança? Ai 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 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 a 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 que? 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 copia, é diferente de um certo que você fez e porque você copiou, mas ela quer um certo, porque as 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 do 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: *“dá um desafio pro meu lado novo, ontem, eu vou ser bastante sincera, eu cheguei em casa, eu tinha a sensação assim sabe como você fazer aquilo por ela e ainda mais um pouco, então eu acho que é uma forma de você refletir como humano, além de você ser professor, você ser humano também ... é um desafio mesmo, eu acho assim de você tolerar, de você ver até que ponto, de repente não é aquele conteúdo você consegue 100%, mas você pode conseguir 80%, então eu acho, tem este lado, eu sei lá no ponto de vista, a mãe se preocupa mais assim em dar uma sociedade que ela tem que se virar mais pra frente do que ficar segurando ... eu sempre falo para os meus alunos que às vezes você forma muito mais ele em si do que informa, então eu acho que tem esse lado também, muita coisa você pode trabalhar com ela mais é a formação que vai ajudar muito”*.

Em seu discurso transparece 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 sentindo, eu acho que essa sabe, para ir cada vez mais ficando bom ali naquele ambiente e que isso que vai ajudar muito.”

Segundo as palavras da professora, o aluno surdo tentou ler, sem consegui-lo 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. Ela relata: *“a experiência, eu acho assim é válida pra ele, mas pra ele do que pra nós, porque pra nós mesmo às vezes acaba atrapalhando certas coisas por ele não entender. Às vezes, as crianças tem que tá em silêncio e ele grita. Ele não sabe porque tá em silêncio, às vezes as crianças estão batendo palmas ou gritando, ou fazendo gestos e ele não entende porque está acontecendo aquilo, né, então brincar mesmo de telefone sem fio, as crianças adoram e dá dó porque a hora que chega a vez dele, ele não sabe que não vai ouvir e a criança não tem como passar para ele. Então fica difícil, mas por outro lado eu também não posso tirar esta brincadeira porque ele está na classe”*.

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 em diferentes momentos neste trabalho, nenhuma das professoras tem formação para trabalhar com alunos surdos. No entanto, algumas revelam algum conhecimento, como a professora 4, por exemplo, que refere: *“eu acredito que se ele continuar assim, do jeito que ele melhorou a fala, logo, logo, oh!, se a mãe comprasse esse aparelho, se Deus ajudasse ela a comprar, esse aparelho logo, eu boto muita fé nisso também, que ele ouvindo um pouquinho mais, pra você ver ele veio para mim sem nada e a mãe me disse que sem nada ele não ouve absolutamente nada. Então ele vindo pra mim, um pouquinho, um pouco que ouça já vai melhorar mais”*.

A 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 se tratando de crianças mais velhas.

A professora 7 acredita que o aluno surdo teria um aprendizado melhor se o professor soubesse a Língua de Sinais. Ela refere: *“no começo senti assim que ele tinha*

grande interesse, não faltava às aulas, participava bastante porque ele tinha um domínio, porque como era letra então é fácil você ir gesticulando e mostrando, foi tranqüilo. Só que agora na fase de produção de texto, eu sinto que ele tem uma grande dificuldade e é difícil pra mim, assim eu falo com a letra e inclusive com a mãe, 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 Le, 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 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”*.

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.

3.4 Aspecto da linguagem

Pelo fato de não terem acesso à linguagem oral que as circunda, este é o aspecto mais comprometido nas pessoas surdas.

Se expostos a uma abordagem oral, a maior parte dos surdos apresenta linguagem oral fragmentada, o que prejudica muito a sua recepção e a produção, principalmente com interlocutores não familiarizados com a surdez.

Se exposto à língua de sinais, geralmente o aluno surdo não apresenta dificuldade no uso da linguagem, mas é necessário que esta língua seja partilhada no processo escolar, pelo menos com a professora. No caso de crianças surdas que sabem ler e escrever, a linguagem escrita se constitui um recurso fundamental no processo de aprendizagem dos alunos surdos.

Na entrevista com as professoras, sujeitos desta pesquisa, todas se referiram às dificuldades de linguagem dos alunos.

A queixa das professoras se refere, geralmente, às dificuldades que enfrentam na comunicação com o aluno surdo, como a professora 6, que declara: *“eu acho um pouco difícil trabalhar na sala, eu tenho realmente muita dificuldade, tá, de comunicação, eu então, eu estou me sentindo um pouco perdida”*.

Algumas professoras atribuem a dificuldade de comunicação com o aluno surdo à falta de uma linguagem partilhada. Nas palavras da professora, o aluno não entende o que a professora fala e esta não entende os sinais do aluno, apesar de todos os esforços de ambos.

Da mesma maneira, a professora 2 coloca suas queixas: *“a gente não tem experiência com isso, a dificuldade é muito grande, eu não consigo me comunicar com ela, então eu entrei em conflito comigo mesmo, sabe porque ela começou a ficar nervosa, irritada porque ela não conseguia se comunicar comigo e eu também por minha vez eu também não conseguia, e me senti perdida ... eu não entendo nada, igual a V. ela fala pelos sinais, então quer dizer, dificulta mais a mim que não sei, então às vezes ela faz lá, eu fico*

o que, o que é, o que ela quis dizer com aquilo, então às vezes eu tento comunicar com ela com gestos mas a gente não bate, por que por exemplo um gesto que eu faço às vezes tem um sinal e significa outra completamente diferente do que eu estou fazendo, entendeu, que nem outro dia que eu fui falar o zero, eu fiz o zero com a mão fechada um zero, uma bolinha, e ela pegou e fez o O entendeu, senão ela fez um oito, então eu falei e agora, e aí eu fui na lousa prá mostrar prá ela, então quer dizer alguns gestos que eu tento me comunicar com ela eu tenho respostas ao contrário.”

A professora 4 atribui as dificuldades de comunicação com o aluno surdo ao fato de este não usar aparelho de amplificação sonora. Parece acreditar que com o uso do aparelho ele vai ouvir melhor, conseqüentemente poderá falar melhor, diminuindo assim o problema de comunicação. A professora demonstra sua expectativa em relação ao aparelho auditivo, referindo: “*ele não tem. Ele tem um aparelho que está vencido... esse ano me prometeu dar um jeito tal, pra mim não, eu acho que pra ele principalmente. Eu falei da importância disso, que isso o ajudaria muito porque esse que ele tem não está mais ouvindo ... eu acredito que se ele continuar assim do jeito que ele melhorou a fala, logo, logo, oh! se a mãe comprasse esse aparelho logo, eu boto muita fé nisso também, que ele ouvindo um pouquinho mais, para você ver ele vem pra mim sem nada e a mãe disse que sem nada ele não ouve absolutamente nada. Então ele vindo prá mim um pouquinho, um pouco que ouça, já vai melhorar mais”.*

Ainda que não tenham formação em educação de surdos, a fala das professoras 2 e 4 revela concepções diferentes de surdez. A professora 2 parece se aproximar de uma concepção sócio-antropológica na medida em que reconhece que o uso da modalidade gestual facilita a comunicação com o aluno. No entanto, por desconhecer a Língua de Sinais Brasileira, recorre a gestos não compreendidos pelo aluno. É o caso da professora 6, que refere: “*não sei, de repente né, alcança todo mundo, eu posso tentar, estar me atualizando, tá aprendendo, eu acho que não custa nada também né, fazer um pouco de sacrifício”.* Esta colocação mostra como é difícil para o professor ter que fazer algo que sai de sua rotina, algo que não precisa para a maioria dos alunos, o que acaba sendo visto como um sacrifício.

A professora 4 parece se aproximar de uma concepção clínico-terapêutica de surdez, na medida em que enfatiza o uso do aparelho de amplificação sonora para a recepção da linguagem e a fala, na produção.

Estas concepções parecem subjacentes à fala de outras professoras entrevistadas.

A professora 1, por exemplo, parece valorizar a língua de sinais, mas as suas palavras revelam desconhecimento sobre a natureza da língua de sinais, como quando refere: “ *nossa, eu estou aprendendo um outro idioma, eu posso me comunicar com qualquer língua, eu posso falar na França vou usar estes sinais com poucas diferenças.*”

O desconhecimento sobre a Língua de Sinais Brasileira pode ser constatado também na fala da professora 2, que relata: “*estou tentando alguns sinais e eles tem algumas flechinhas, algumas variações eu não sei ... eu não sei como é feito né, que eu tentei explicar prá ela, outro dia eu estava fazendo prá ela desenhar, ela veio perguntar prá mim o que era para fazer e aí foi fazer o desenho, eu fiz e não consegui e não sabia, aí ela fez lá, aí eu falei assim e agora? Eu fiz de um jeito e ela fez do outro e eu fiquei naquela dúvida, porque eu olhava no livro e eu chamei ela e mostrava prá ela, e aí ela fazia e aí eu falei acho que é né, porque se ela tá fazendo ela deve saber, daí ela foi e ela fez corresponder ao desenho, quer dizer só que é muito lento né, porque eles são muito rápido prá pegar, e a gente é muito lento*”.

Equívocos, como considerar a língua de sinais mímica, foram observados na fala da professora 1 “*nós temos várias maneiras de nos comunicarmos, através de uma escrita, mas só que o corpo fala, o corpo fala em tudo, então eu vou ver, representar alguma coisa através de mímica e eles fazem o que eu estou fazendo. Agora não é só isso, através do meu rosto vocês sabem quando eu estou alegre, sabem quando estou triste, ... é a mesma coisa de você ter falado, a expressão do corpo é a mesma coisa de uma fala ... é uma expressão, é uma linguagem*”

Como se observou na análise dos aspectos intelectual, de comportamento e de aprendizagem, a queixa das professoras em relação à dificuldade em trabalhar com o aluno surdo se transforma, na fala de algumas professoras, em queixa contra o papel da escola e

do professor de classe comum na educação do aluno surdo, como se observa nas palavras da professora 7 que afirma: *“o que dificulta é isso porque eu poderia estar falando na linguagem dos sinais também ... eu acho que tem que dar condições para o professor também poder ajudar, porque o ano passado assim eu senti uma fase que eu comecei a ficar angustiada também de não poder fazer nada, porque é difícil pra mim sozinha aprender né, só com o livro”*.

A constatação de que não está cumprindo o papel de educadora do aluno surdo também aparece na fala da professora 2: *“às vezes eu estou explicando, estou lendo uma estorinha, eu sinto frustrada porque ela fica assim ... daí ela faz ah ah ah, que ela sabe tipo ela quer participar e ela está alheia daquilo que eu estou falando e às vezes eu tento fazer tal, sabe, tentar alguma coisa né, mas eu não consigo”*. Esta colocação mostra como é inevitável em algumas situações a aluna surda ficar de lado, pois como vai entender uma história, uma explicação, se a professora não consegue utilizar os sinais? No final do ano acrescentou *“ acho que eles ficam muito de lado, pois como já disse o professor muitas vezes nem sabe como se comunicar”*.

Diferentemente das outras professoras, que parecem ansiosas e angustiadas com a dificuldade de se comunicar com os alunos surdos, a professora 5 demonstra segurança ao declarar que: *“ ele tem direito a educação só que as outras crianças também tem ... não é a classe que tem que se adaptar a ele e nem a professora é ele que tem que se adaptar”*.

De forma menos cuidadosa do que as outras professoras, esta verbaliza o que está subjacente à fala de todas as entrevistadas, que é o aluno surdo que vai ter que se adaptar à classe, uma vez que nem a professora e nem a escola se sentem preparadas para dar conta da aprendizagem do aluno surdo. Segundo a professora 5, é possível e bom para o aluno surdo conviver com os ouvintes, mas aprender já é outra história, principalmente porque envolve dificuldade de comunicação a qual só poderá ser resolvida se o aluno falar: *“eu acho bom pra ele conviver com crianças normais, assim, foi o que a mãe dele mesmo falou pra ele desenvolver a fala, ele percebe o que os outros fazem, faz junto, ele tenta falar,...é difícil a comunicação, pra explicar muita coisa, né pelo fato de eu não ter nada assim, existem gestos que são universais que não precisa nem ser surdo-mudo pra usar ... os*

naturais, é, mas no caso dele é diferente né, porque é muito difícil passar certas idéias pra ele, passar, comunicar-se né ... A mãe até sugeriu se eu não queria aprender o método de surdo-mudo, ... só que por outro lado também falou no começo do ano que queria colocar a criança aqui justamente pra ela não usar os sinais, porque ele só estava usando estes sinais na escola que ele estava o ano passado de surdos-mudos e a fala dele regrediu, ele parou de emitir sons, ele parou de tentar falar porque os gestos ele se comunicava melhor e ele não tinha que forçar a fala, aqui não, como ninguém sabe gestos ele é obrigado a se comunicar ou fazendo gestos ou emitindo algum tipo de som.”

Para a mesma professora as dificuldades do aluno surdo em sala de aula serão resolvidas apenas quando ou se ele usar a linguagem oral, já que só assim não requererá mudança no sistema escolar. Segundo ela: *“ele tem direito a educação só que as outras crianças também tem ... não é a classe que tem que se adaptar a ele e nem a professora é ele que tem que se adaptar... a mãe ensina o texto com linguagem de sinais, e ele responde as questões, pelo o que ela falou, porque sinceramente isso eu não posso fazer...ele não entende o que eu falo, a linguagem, eu teria que aprender a linguagem de surdos-mudos, e sinceramente eu não tenho tempo prá isso... não dá pra exigir de mim que eu dê uma atenção especial pra ele por ele ser surdo e mudo, eu não posso ... porque eu acho assim, se eu aprender a linguagem de surdo-mudo do que vai adiantar eu aprender a linguagem de surdo mudo se ele precisa desenvolver a linguagem... e tem uma coisa, eu não posso dedicar ao R exclusivamente, se eu começar a aprender a linguagem dos sinais as outras crianças que não vão entender o que eu estou falando, né, porque a partir do momento que você aprende a linguagem dos sinais você vai começar a querer aprender mais e daqui a pouco quem vai estar falando em linguagem de sinais sou eu, entrando na dele e não é isso, é ele que vai ter que entrar na nossa ... se eu me dedicar a ele, imagine se todas as mães que tem criança com problema na minha classe e vierem e quiserem que eu me dedique exclusivamente.”*

Nas palavras da professora depreende-se todo o conflito pelo qual parecem passar todas as professoras que têm alunos surdos em sala de aula, qual seja dar conta de um grupo grande de alunos ouvintes e, paralelamente, de um aluno surdo, com dificuldade e

exigências diferentes. Além de não contarem com a ajuda de ninguém, as professoras não se sentem nem mesmo preparadas para isto.

Nas observações em sala de aula, notou-se que das quatro professoras que falaram da importância da Língua de Sinais, somente duas tentaram utilizar outros recursos para falar com o aluno surdo, como gesto, sinal, apontar, escrever. No entanto, parece que a preocupação de fazer sinais para o aluno surdo se dá somente no momento das instruções das atividades, ficando o aluno surdo sem entender o que acontece de paralelo na classe. Além disso, o uso de alguns sinais não é suficiente para que o aluno surdo possa ter acesso a todo conteúdo dado.

Parece que o resultado do não uso da Língua de Sinais pelo professor acaba sendo a não compreensão do aluno surdo do conteúdo que está sendo dado, e este, para participar da aula, vai copiando tudo o que o professor coloca na lousa, mesmo sem entender.

Quando o aluno surdo apresenta uma boa oralidade parece ser mais fácil para a professora, o que provavelmente aconteceu com a professora 3, cuja aluna apresenta boa leitura oro-facial e produção oral inteligível, e que não se queixou de problemas de comunicação. Para esta professora parece simples a resolução: falar alto e de frente para a aluna surda fazer a leitura oro-facial.

Concluindo este aspecto, todas as professoras entrevistadas parecem ter a imagem de que o aluno surdo tem dificuldades para se comunicar com os ouvintes e, na sala de aula, estas dificuldades comprometem o aprendizado do conteúdo escolar pelo aluno surdo.

4. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

A partir da análise das quatro categorias temáticas selecionadas para compor a imagem que professoras de escola comum fazem de seus alunos surdos foi possível chegar a algumas conclusões as quais são discutidas abaixo.

Como foi referido na revisão da literatura, observam-se, ao longo da história da educação de surdos, duas visões diferentes de surdez, a clínico-terapêutica e a sócio-antropológica as quais resultam em diferentes imagens de surdos.

Na visão clínico-terapêutica, os surdos são vistos como tendo uma deficiência auditiva, a qual deve ser curada para que eles possam se aproximar do normal, o ouvinte. Para isso, os surdos são submetidos a um trabalho de habilitação e/ou reabilitação, visando desenvolver suas habilidades auditivas, bem como a aquisição da linguagem oral.

Na visão sócio-antropológica, por outro lado, os surdos são vistos como tendo um acesso diferente ao mundo, o que vai implicar em diferenças em relação aos ouvintes. Pelo fato de não ouvirem, os surdos desenvolvem seu conhecimento de mundo através do canal visual-gestual, adquirem a língua de sinais sem dificuldade e esta vai possibilitar com que os surdos se desenvolvam tanto nos aspectos cognitivos, como sócio-emocionais, e lingüísticos.

Embora as duas visões de surdez e de surdos sempre tenham convivido ao longo da história da educação de surdos, observou-se um predomínio da clínico-terapêutica entre os anos de 1880, quando do Congresso de Milão, até a década de sessenta quando, gradativamente, foi se observando o crescimento da visão sócio-antropológica. Neste processo as pesquisas sobre as línguas de sinais tiveram um papel fundamental, na medida em que, sendo atribuído estatuto de língua às mesmas, os surdos se sentiram no direito de reivindicarem o seu uso nos diferentes espaços, inclusive na educação.

O fortalecimento da concepção sócio-antropológica pode ter diminuído a força da concepção clínico-terapêutica em algumas instâncias, no entanto não a apagou, observando-

se, assim, atualmente o uso das duas na educação dos surdos. Continua, portanto, a polêmica observada nos séculos XVII e XVIII.

O predomínio da visão clínico-terapêutica resultou, como apontado acima, em uma ênfase na linguagem oral, aspecto muito prejudicado em pessoas com perdas auditivas severas e profundas. Com muita dificuldade na compreensão e no uso da língua, através da modalidade oral, os surdos acabavam apresentando um rendimento muito baixo em todos os aspectos do desenvolvimento, sendo descritos, na literatura, como apresentando déficits tanto nos aspectos intelectuais, comportamentais e de aprendizagem.

Quanto ao aspecto intelectual, os surdos eram vistos como pouco inteligentes, com pensamento concreto e confuso, intelectualmente primitivos. Tais características decorriam principalmente da aplicação de testes que eram padronizados para indivíduos ouvintes e nesse sentido a linguagem neles adotada era geralmente inacessível ao surdo. Assim os resultados obtidos pelos surdos o colocavam muito aquém do esperado por ouvintes de mesma faixa etária.

Nos anos sessenta, estudos sobre o desempenho de surdos, filhos de pais surdos, usuários de língua de sinais evidenciou um nível intelectual bastante semelhante ao observado em ouvintes, o que deixou claro que não era a surdez a responsável pelas dificuldades apresentadas pelos surdos, mas o nível de linguagem oral que os mesmos alcançavam, muitas vezes não se caracterizando como uma língua, mas como fragmentos de uma língua. A análise dos resultados levou os estudiosos a concluir que, quando os surdos são avaliados em uma língua na qual são fluentes, não existe diferença qualitativa no resultado se comparados aos ouvintes.

No presente trabalho, os dados obtidos na entrevista com as professoras, bem como a observação em sala de aula, apontaram para semelhanças e diferenças em relação ao aspecto intelectual dos surdos, quando comparados com a literatura. É importante lembrar que nenhuma das professoras relatou formação ou mesmo conhecimento aprofundado sobre a surdez.

De um modo geral as professoras, sujeitos deste trabalho, consideram seus alunos surdos inteligentes, embora não expliquem porque os consideram assim. Algumas afirmam que o aluno surdo é esperto, participante, atento a tudo, até xereta, realiza a cópia das atividades e faz os exercícios de matemática. Uma das professoras, apesar de afirmar que seu aluno é inteligente, e que sabe colar, pintar e montar, refere que ele não percebe quando é para fazer lição ou para brincar.

Embora as professoras afirmem que, para elas, a surdez não compromete o desenvolvimento intelectual do aluno, todas fazem menção às dificuldades que o mesmo apresenta nas tarefas, principalmente nas que dizem respeito à linguagem. Uma das professoras, inclusive, declarou que as tarefas que envolvem linguagem ela deixa para a mãe fazer em casa, uma vez que não sabe sinais. Assim, de forma semelhante ao que se observou na literatura, as professoras observam que seus alunos são inteligentes nas tarefas que não envolvem linguagem. Nestas, embora não verbalizem, as atitudes por elas tomadas parecem constatar uma certa dúvida em relação ao potencial intelectual do aluno surdo.

Ainda que de forma diferente, observa-se, nas professoras, sujeitos desta pesquisa, uma incoerência entre a afirmativa de que os alunos surdos são inteligentes e as posturas que assumem com eles, ajudando-os, deixando-os fazer o que quiserem, copiando. Ao mesmo tempo em que afirmam que o aluno é inteligente, agem como se ele não o fosse. Assim, enquanto fala “você sabe”, a professora age como se ele não soubesse, o que vai interferir na auto-imagem do aluno, confundindo-o.

Algumas professoras, talvez na tentativa de mostrar que o aluno é inteligente, o ajudam, de alguma forma, facilitando a atividade, respondendo por ele, aceitando qualquer resposta ou mesmo deixando-o copiar. Na medida em que a professora ajuda o aluno a resolver as suas dificuldades, ela cria no aluno a imagem de inteligente, o que resulta, muitas vezes, em uma imagem idealizada.

Na imagem idealizada desconsideram-se as dificuldades, criando-se uma ilusão, que pode ser tão pesada para o aluno quanto a imagem estigmatizada. Foi o que se observou nos dados do aluno de uma das professoras observadas que, diante de uma atividade proposta pela professora, se mostrou extremamente ansioso, pedindo à observadora que o ajudasse.

Atitudes como ajudar o aluno para preservar a imagem de que ele é capaz podem resultar em uma imagem distorcida que pode ser altamente prejudicial na constituição da auto-imagem de qualquer pessoa, assim como também do surdo.

O fato de considerar o aluno surdo inteligente pode, por outro lado, ser entendido como este não necessitando de nenhuma atenção especial, quase como se, sendo inteligente, o professor não precisa se preocupar com ele, pode ser tratado como os demais, sem diferença.

Quanto ao aspecto comportamental, a literatura refere, como resultado de avaliação psicológica em relação às características de personalidade, que os surdos apresentam traços afetivos comuns, como imaturidade, agressividade, impulsividade, irritabilidade, teimosia, são explosivos, com personalidade pouca desenvolvida (Souza, 1986; Lane, 1992).

Embora muitos surdos sejam nervosos, facilmente irritáveis, explosivos, tais características não podem ser atribuídas à surdez, mas muitas vezes às dificuldades em relação à compreensão e ao uso de uma língua partilhada na família e na comunidade.

A análise dos dados das sete professoras, neste estudo, evidenciou alguns aspectos interessantes os quais passamos a comentar. Em primeiro lugar, talvez por desconhecerem o que diz a literatura sobre surdos e por serem professoras, atribuíram ao termo comportamento, o sentido de disciplina. Assim, passaram a comentar sobre a disciplina dos alunos surdos na sala de aula.

Tanto nos relatos como nas observações das professoras nas salas de aula, duas imagens puderam ser apreendidas no que se refere à relação comportamento/surdez. Assim, para algumas professoras, a surdez não tem relação ou não interfere ou influencia o comportamento do aluno, enquanto que, para outras, a surdez interfere no comportamento na sala de aula.

As professoras que acham que a surdez não interfere no comportamento dos alunos afirmam que tratam o aluno surdo igual aos demais. A observação na sala de aula, no entanto, mostrou que as professoras são muito mais tolerantes com o aluno surdo do que

com os demais, permitindo que ele levante, ande pela sala e incomode os outros. Mesmo considerando-o igual aos outros, agem como se não o fossem.

As professoras que parecem atribuir as alterações de comportamento à surdez referem comportamentos de nervosismo, de irritação, de agitação, de mexer em tudo, de cutucar os colegas que elas atribuem à não compreensão do aluno sobre o que acontece na classe. No entanto, é interessante notar que, ao criticarem os comportamentos dos alunos, as professoras fazem uso de diminutivos, como “um pouquinho”, ou seja, um pouquinho nervoso, um pouquinho rebelde, parecendo, assim, amenizar as suas críticas.

Quanto ao aspecto da aprendizagem, a literatura refere que as maiores dificuldades dos surdos, principalmente dos filhos de pais ouvintes, dizem respeito às atividades que envolvem compreensão e uso da linguagem oral e/ou escrita. Embora muitos surdos consigam se comunicar oralmente e por escrito, a grande maioria não ultrapassa o nível de codificação e de decodificação das mensagens, muitas vezes sem atribuir um sentido ao “ouvido” e ao lido. Tal fato compromete a aprendizagem do aluno surdo em todas as disciplinas.

Esta percepção parece estar subjacente aos depoimentos das professoras, sujeitos desta pesquisa. De um modo geral todas consideram que seus alunos surdos apresentam condições de ter uma aprendizagem normal e explicam a sua posição da seguinte forma. Algumas afirmam que a aprendizagem no aluno surdo é normal, ilimitada, mas acontece de maneira diferente e outras afirmam que a aprendizagem dos alunos surdos é normal porque há alunos ouvintes com mais dificuldades que eles. A implicação de uma ou de outra posição é a baixa expectativa das professoras em relação à aprendizagem do aluno surdo.

Quando algumas professoras mencionam que a aprendizagem é diferente, parecem se referir ao fato de acontecer de maneira mais lenta e quando referem que há alunos ouvintes com mais dificuldades, parecem comparar os alunos surdos com alunos com dificuldades de aprendizagem.

Apesar da imagem de que a aprendizagem do aluno surdo é normal, muitas acabam admitindo que o seu aluno surdo não está aprendendo. Para justificar as dificuldades de

aprendizagem dos alunos, algumas professoras mencionam o seu despreparo (da professora), a quantidade de alunos na sala de aula, a falta de assessoria, a necessidade do aluno surdo ter um acompanhamento à parte, os problemas do sistema educacional, inclusive a maneira como está acontecendo a inclusão, os problemas de comportamento do aluno e o fato do aluno surdo não ouvir e não falar. Ao justificar as dificuldades dos alunos surdos, algumas professoras se mostram preocupadas, angustiadas e ansiosas, enquanto outras parecem se isentar de qualquer responsabilidade sobre a aprendizagem do aluno surdo.

Com base nos dados obtidos pode-se constatar que existe por parte das professoras uma predisposição maior ou menor em aceitar o aluno surdo (um sacrifício, carregar uma cruz, aceitá-lo por ser humano, é um desafio), mas como não se sentem preparadas para ensiná-los, algumas chegam mesmo a considerar que para o aluno surdo a cópia é uma forma de aprendizagem.

A maioria das professoras relacionou as dificuldades de aprendizagem do aluno surdo com a falta de linguagem. Neste caso, algumas professoras se responsabilizam por não saber a língua de sinais e outras professoras atribuem a dificuldade do aluno ao fato de não estar usando o aparelho de amplificação sonora e conseqüentemente ouvindo e falando menos.

Embora afirmem que o aluno surdo não apresenta problemas de aprendizagem, depreende-se do discurso das professoras a imagem de limitação do aluno, o que parece provocar compaixão em algumas professoras. A imagem de limitação, incapacidade é bastante incorporada não só na história dos surdos como de crianças com dificuldades de outra natureza: mentais, visuais, físicas.

Em relação ao aspecto da linguagem, o que se constata na literatura é que esta tem um papel decisivo na formação dos processos mentais da criança, sendo um fator de vital importância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

A ausência de uma língua interfere de modo significativo no desenvolvimento do indivíduo. No caso do indivíduo surdo, filho de pais ouvintes, a dificuldade de acesso à

linguagem oral o impede de desenvolver uma língua na mesma época e da mesma forma que os ouvintes ou os surdos, filhos de pais surdos, se este não for exposto a uma língua de sinais.

A preferência por uma língua processada pela modalidade oral/aural ou visual/gestual na educação de surdos está estreitamente vinculada à concepção de surdez que se tem: a clínico-terapêutica enfatiza a linguagem oral, com o objetivo de que o surdo se integre na sociedade majoritária, enquanto que a sócio-antropológica dá ênfase à língua de sinais, visando que o surdo tenha uma língua e possa, assim, desenvolver plenamente todos os seus processos mentais.

Na análise de dados das sete professoras, observou-se que, ainda que se declarem pouco conhecedoras da surdez, todas revelaram sensibilidade ao notar que a grande dificuldade do aluno surdo está na linguagem. Como já referido anteriormente neste trabalho, a ênfase na linguagem oral e os resultados pouco satisfatórios das práticas oralistas têm sido responsabilizados por dificuldades que os surdos apresentam tanto nos aspectos intelectual, como comportamental e de aprendizagem.

Este é um dos argumentos fortes em defesa da língua de sinais. Trabalhos mais recentes atestam que os surdos usuários fluentes da língua de sinais apresentam resultados semelhantes aos ouvintes em todos estes aspectos.

Neste estudo, as professoras que enfatizaram a necessidade do surdo se comunicar oralmente pareciam ter a imagem de que cabe ao aluno surdo se aproximar do ouvinte, inclusive fazendo uso da mesma língua. Uma das professoras chega mesmo a verbalizar que não é a professora que tem que se adequar às dificuldades do aluno, mas, ao contrário, é o aluno surdo que tem que se adaptar à classe, ou seja, não é a professora que tem que aprender a língua de sinais, mas é a criança surda que tem que usar a linguagem oral. Esta visão é muito próxima a da clínico-terapêutica, que enfatiza o uso do aparelho auditivo e o desenvolvimento da linguagem oral, visando a integração da criança surda à comunidade de ouvintes.

Por outro lado, embora façam referência à importância da língua de sinais, as professoras entrevistadas revelaram pouco conhecimento sobre a mesma, o que pode ser constatado na forma como se referiam à mesma, como uma língua universal, um código como o Braille, o alfabeto manual, sinais, gestos, mímica.

O direito do aluno surdo à educação através da língua de sinais está assegurado na Declaração de Salamanca, no artigo 19, artigo este não incorporado nos documentos que regulam a inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino em nosso país. Assim, o que se vê, na prática, são professores tentando se comunicar com os alunos surdos de qualquer jeito, sem mesmo acreditarem na efetividade de tal procedimento.

A análise das entrevistas de todas as professoras deixa claro que, embora façam um discurso de que os alunos surdos têm todas as condições de serem incluídos porque são inteligentes, aprendem, se comportam bem; na prática, eles são tratados como excluídos, pois se exige menos do aluno surdo e se tolera muito mais comportamentos e atitudes deles diferentemente do que a professora faz com os outros alunos. Assim, ainda que pareçam defender uma possibilidade de inclusão dos alunos surdos, na prática, a atitude das professoras em relação ao aluno surdo é de exclusão.

Em relação à imagem que têm do aluno surdo, as atitudes das professoras deixa transparecer a imagem de que o aluno surdo é menos capaz que o ouvinte, apesar do discurso ser outro.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNOLD, W., EYSENCK, H.J., MEILI, R. **Dicionário de psicologia**. São Paulo: Edições Loyola, 1982. v.2, 527p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 225p.
- BEHARES, Luis Ernesto. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v. 1, n.4, 1993, p.20-53.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial**, 10 de junho de 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n.º 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de dezembro de 1996.
- BRILL, Richard G. Cociente intelectual superior em ninõs surdos hijos de padres surdos. In: FINE, Peter. J. **La sordera en la 1ª e 2ª infância**. Buenos Aires: Medica Panamericana, 1977, p. 109-115.
- CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3ª.ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- CYTRIN, L. Y., LOVRIE, R. S. **EL retardo mental**. Buenos Aires: Editora Piados, 1978.
- COLL, César e MIRAS, Mariana. 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**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v.2, p. 265-280.
- CORTES, Soraya M.Vargas. Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v.9, 1998, p.11-47.
- FERNANDES, Eulália. **Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo**. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 1990. 162p.

- FIQUEIRA, Emílio. Imagem e conceito social da deficiência (quarta parte). **Temas sobre Desenvolvimento**. São Paulo, n.27, julho/agosto 1996, p.39-41.
- GÓES, Maria Cecília R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Ed. Autores Associados, 1996. 88p.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978. 158p.
- GODOFFREDO, Vera Lúcia F. S. Integração ou segregação: eis a questão! In: MANTOAN, Maria Teresa E. e colaboradores. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997. p. 230-235.
- LACERDA, Cristina B.F. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e professor ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, SP, 1996. 153p.
- LACERDA, Cristina B.F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cadernos Cedes, n.46. Campinas, setembro 1998, p. 68-80.
- LANE, Harlan. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992. 286p.
- LAPLANCHE e PONTALIS. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 552p.
- LARROSA, Jorge, LARA, Nuria Pérez de (orgs). **Imagens do Outro**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. 192p.
- LIMA, Maria Cecília M.P. **Avaliação de fala de lactentes no período pré-linguístico: uma proposta para triagem de problemas auditivos**. Tese de Doutorado em Neurociências. Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, Campinas, SP 1997. 272p.

- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A . **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1988. 99p.
- LUTERMAN, D. **Counseling parents of hearing impaired children**. Boston: Little Brown, 1979. 193p.
- MARCHESI, Álvaro. **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas**. Madrid: Alianza Editorial, 1987. 327 p.
- MARCHESI, Álvaro. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: COLL, César, PALACIOS, Jesús, MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v.3, p.198-214.
- MARCHESI, Álvaro e MARTIN, Elena. 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**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v.3, p. 7–23.
- MARTINS, Joel e BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em Psicologia**. São Paulo: Editora Moraes: EDUC, 1989. 110p.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde**. 4.ed. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996.
- MOORES, D.F. **Educating the deaf – psychology, principles and practices**. 4.ed. Boston: Houghton Mifflin Company, 1996. 315p.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291p.
- MOURA, Maria Cecília. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Tese de Doutorado em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica, 1996. 251p.
- MYKLEBUST, Helmer R. **Psicología del Sordo**. Madrid: Ed. Magisterio Español, 1975. 420p.

- NEVES, Clarissa Eckert B. Apresentação. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v.9, 1998, p.7-9.
- OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**. n. 2, 1994, p.65-73.
- PEREIRA de SÁ; Celso. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (org). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- PÉREZ-RAMOS, Aidyl M. de Queiroz. Teoria de Normalização. **Revista Integração**, Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Especial do M.E.C., Brasília, ano 7, n. 19, 1997, p. 27-31.
- RODRIGUES, Aroldo. **Psicologia Social para principiantes. Estudo da interação humana**. Petrópolis: Vozes, 1992. 120 p.
- SCHWARTZMAN, José Salomão. 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, 1997. p. 62-66.
- SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos. (org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997, p.105-153.
- SOUZA, Regina Maria. **Contribuição ao estudo de personalidade do adolescente surdo através do T.P.C. de Max Pfister**. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Instituto de Psicologia da Puccamp, Campinas, SP: 1986. 179p.
- SOUZA, Regina Maria. **A (re)constituição do objeto lingüístico na interação professor-aluno**. In: Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, 1996. 12p.
- SOUZA, Regina Maria e MENDES, Ivani Rodrigues S. Língua de Sinais e sua influência na educação. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 4 (1), 1987, p. 35-51.

- STOKOE, W.C. **Sign Language Structure: an outline of the visual communication systems of the American Deaf.** Silver Springs, Maryland: Linstok Press, 1960.
- SULLIVAN, Patrícia M. Administration modifications on the Wisc-R performance scale with different categories of deaf children; **American Annals of the Deaf.** October, 1982, p.780-788.
- TRENCHÉ, M.C.B. **A criança surda e a linguagem no contexto escolar.** Tese de Doutorado em Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995, 184 p.
- VERNON, Mc Cay. Aspectos psicológicos en el diagnóstico de la sordera en el niño. In: FINE, R. J. **La sordera en la primeira e segunda infância.** Buenos Aires: Medica Panamericana, 1977, p.69-77.
- VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993. 135p.

APÊNDICES

Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação – CEPRE.
FCM - UNICAMP

Prezada Professora:

Agradeço a sua valiosa cooperação, participando da entrevista no início do ano e permitindo as observações em sala de aula, que possibilitaram assim o desenvolvimento de um estudo sobre a inclusão do aluno surdo no ensino regular, ou seja, o que os professores estão pensando a esse respeito e quais as dificuldades em sua ação.

Estes dados serão utilizados como parte de uma dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da Unicamp.

Por estarmos chegando no final do ano, solicito mais uma vez a sua colaboração, respondendo as questões, anexas, para podermos finalizar a coleta de dados e, no próximo ano, analisar os dados obtidos.

Espera-se que, com esse estudo, consigamos melhorar a situação do aluno surdo na escola regular e que os professores sintam-se mais preparados para atender esse aluno.

Também esperamos conseguir, de alguma maneira, propiciar algum tipo de mudança na Política Educacional, para que, além da inclusão, ocorra uma integração de fato desse aluno.

Volto a lembrar que não haverá identificação dos professores, da escola e nem do aluno, mantendo-se o sigilo de quem forneceu as informações. No entanto, caso você tiver interesse em receber uma cópia do estudo, deixe um número de telefone para contato.

Você poderá devolver as respostas no dia da reunião, (19/11/98) ou enviar pelo aluno, em envelope fechado até 19/11/98.

Agradeço antecipadamente,

Angélica Bronzatto de Paiva e Silva.

Qualquer dúvida entre em contato pelos telefones:
CEPRE 788.8815 ou 788.8801
Residencial 234.8792 ou 990.5855

QUESTIONÁRIO

Data: ____/____/____

1. Na sua opinião, o seu aluno surdo conseguiu se integrar no contexto escolar? O que faltou para este aluno se integrar melhor?

2. Quais os recursos necessários que o professor precisa para ensinar melhor o aluno surdo?

3. Como foi o processo de aprendizagem do seu aluno surdo nas várias áreas de conteúdo curricular?

4. Como foi o nível de desempenho do seu aluno surdo comparando-o com os demais alunos da sala?

5. O desempenho do seu aluno surdo, correspondeu a sua expectativa?

6. Em sua opinião, quais são as maiores limitações da criança surda frente a escolarização?

7. Em sua opinião quais são as potencialidades da criança surda frente à escolarização?

8. No próximo ano você gostaria de repetir a experiência de ter um aluno surdo?

9. Após um ano de trabalho com um aluno surdo na sua sala de aula, qual a sua opinião em relação a inclusão do aluno surdo na escola regular? Por que?

10. Que sugestões você daria, para o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo acontecer de maneira mais satisfatória na escola regular?

Comentários:

Obrigada pela cooperação.

Observação em Sala de Aula.

Data: ____/____/____

Horário: _____

Aluno: _____

Profª: _____

Aula: _____

Localização do aluno na classe: _____

Atividade:		
Instrução e Condução	Comportamento do Aluno	Relacionamento c/ Colegas

Outras Observações: