

# A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO MÉDIO E ENSINO PROFISSIONALIZANTE: UM OLHAR PARA OS DISCURSOS DOS EDUCADORES

## *THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS IN HIGH SCHOOL AND VOCATIONAL EDUCATION: LOOKING AT TEACHER DISCOURSE*

Fagner Michel MALLMANN<sup>1</sup>

Juliana De CONTO<sup>2</sup>

Maria Fernanda BAGAROLLO<sup>3</sup>

Denise Maria Vaz Romano FRANÇA<sup>4</sup>

**RESUMO:** o objetivo desse trabalho foi investigar, a partir do olhar da equipe educacional, as práticas pedagógicas no Ensino Médio e Ensino Profissionalizante quando tem em sala de aula alunos surdos. Foi realizada uma pesquisa de campo qualitativa e a coleta de informações ocorreu a partir de uma entrevista não estruturada com dois professores, dois pedagogos e um intérprete de Libras que atuam na educação de três alunos surdos do ensino regular. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual, considerada referência para educação de surdos, de uma cidade de médio porte do interior do Paraná. O conjunto de dados foi dividido em eixos temáticos e analisados a partir do conteúdo. Os eixos temáticos norteadores da discussão são: aspectos positivos e negativos - inclusão do aluno surdo no ensino regular; metodologias de ensino usadas em sala de aula com o aluno surdo; o intérprete de Libras na escola regular. Conclui-se que a inclusão do aluno surdo está sendo realizada, mas que essa inclusão não está garantindo o acesso às aprendizagens, pois há dificuldades de comunicação entre professor e aluno surdo, falta de conhecimento sobre a surdez e adaptações metodológicas isoladas na sala de aula. Espera-se que esse estudo movimente discussões acerca da inclusão do aluno surdo no ensino regular, possibilitando a essa população um ensino que respeite a peculiaridade da surdez e dê condições para que esses sujeitos se desenvolvam e participem efetivamente do meio social em que vivem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Surdez. Inclusão Educacional. Ensino Médio.

**ABSTRACT:** The aim of this study was to investigate teaching practices, from the perspective of the educational team, in high school and vocational education when there are deaf students in the classroom. We conducted a qualitative field study; data collection occurred using an unstructured interview with two classroom teachers, two pedagogues and one Brazilian Sign Language (Libras) interpreter who work with three deaf students in regular education. The survey was conducted in a state school that is considered a reference in deaf education, in a medium sized city in a rural part of the state of Paraná. The dataset was divided into themes and analyzed according to content. The categorical topics under discussion were positive and negative aspects - inclusion of deaf students in regular education, teaching methodologies used in the classroom with deaf students, the Libras interpreter in regular schools. We concluded that even though the inclusion of deaf students is being carried out, access to learning is not necessarily being ensured. The reasons for this include communication difficulties between teachers and deaf students, lack of understanding about deafness and the application of isolated methodological adaptations isolated in the classroom. We hope this study will instigate further discussions about the inclusion of deaf students in regular education, enabling this group to partake in an educational experience that respects the uniqueness of deafness, and that offers them the necessary conditions to fully engage in the social community in which they live.

**KEYWORD:** Special Education. Deafness. Educational Inclusion. Secondary Education.

<sup>1</sup> Fonoaudiólogo, graduado pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. fagnermichel@hotmail.com

<sup>2</sup> Fonoaudióloga, Mestre e Doutora em Ergonomia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Docente do curso de Fonoaudiologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. jdconto@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Fonoaudióloga, Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP; Doutora em Saúde da Criança e do Adolescente pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Docente do curso de Fonoaudiologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. maria.fer@uol.com.br

<sup>4</sup> Pedagoga e Fonoaudióloga. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR. Doutoranda pela Universidade Tuiuti do Paraná – UTP. Docente do curso de pedagogia da Faculdade Estadual de Paranaguá – FAFIPAR. denise-franca77@gmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

O movimento da educação inclusiva, que emerge apoiado pela Declaração de Salamanca (apud LACERDA, 2006), defende o compromisso que a escola deve assumir a educação de cada aluno, contemplando a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar na escola regular, independente de sua origem social, étnica ou linguística (LACERDA, 2006). Essa autora aponta que *“o modelo inclusivo sustenta-se em uma filosofia que advoga a solidariedade e o respeito mútuo às diferenças individuais, cujo ponto central está na relevância da sociedade aprender a conviver com as diferenças”* (LACERDA, 2006, p.166).

Mazzota (1996) diz que a implementação da inclusão tem como pressuposto um modelo no qual cada criança é importante para garantir a riqueza do conjunto, sendo que, de preferência, na classe regular estejam presentes todos os tipos de aluno. Para essa autora, tal modelo educacional pode criar possibilidades para que a escola seja criativa no sentido de buscar soluções visando manter os diversos alunos no espaço escolar, fazendo, assim, que todos tenham resultados satisfatórios tanto na vida acadêmica como espaços sociais.

No entanto, considerando uma realidade oposta a essa utopia de adequações e criatividade no espaço escolar, autores afirmam que existe uma fragilidade das propostas de inclusão, pois ela remete, frequentemente, a um discurso que contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação não é adequada (TADA et al., 2012; SCHEMBERG et al., 2012). Essas condições de existência do sistema educacional põem em questão a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, propõe a inserção dos alunos nos contextos regulares de ensino, sem maiores preocupações com a qualidade da formação ofertada e da inclusão.

Ainda na direção da realidade nem sempre positiva da inclusão, Spenassato e Giaretta (2009), dizem que, em algumas escolas, o conteúdo é transmitido pelos docentes numa perspectiva tradicional, sem levar em consideração as limitações físicas, intelectuais ou linguísticas de seus alunos, ou seja, transmitem um ensino totalmente desarticulado da realidade dos alunos, fazendo com que os mesmos não tenham uma aprendizagem significativa.

Em meio a esse cenário, entre a utopia da inclusão e a realidade das escolas brasileiras, está o surdo que, historicamente, não era acreditado enquanto capaz de aprender, mas que no decorrer dos anos foi conquistando o direito ao acesso aos conhecimentos e ganhando espaço dentre as reflexões no âmbito educacional (GUARINELLO, 2007; TADA et al., 2012).

No Brasil, um grande fato para a história da educação de surdos foi a implantação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A história começou em 26 de setembro de 1857, durante o Império de D. Pedro II, quando o professor francês, surdo, Hernest Huet fundou, com o apoio do Imperador, o Imperial Instituto de Surdos Mudos. Na época, o Instituto era um asilo, onde só eram aceitos surdos do sexo masculino. Eles vinham de todas as partes do país e muitos eram abandonados pelas famílias (BRASIL, 2012).

Continuando a elencar marcos históricos da educação dos surdos, o INES (BRASIL, 2012) aponta que na década de 70 foi criado o Serviço de Estimulação Precoce para atendimento de bebês surdos de zero a três anos de idade. Na década de 80, com a criação do Curso de Especialização para professores na área da surdez, o INES investe na capacitação de recursos

humanos, com a finalidade não só de capacitar, como de gerar agentes multiplicadores nesta área, uma vez que o curso, hoje chamado de Curso de Estudos Adicionais, recebe professores de todo o país que, ao retornarem às origens, disseminam os conhecimentos adquiridos no INES. E por fim, na década de 1990 é criado o informativo técnico-científico *Espaço*, cujos artigos são direcionados para a educação do aluno surdo. A partir de 1993, o INES adquiriu nova personalidade com a mudança de seu Regimento Interno, através de ato ministerial. O Instituto passa a ser um centro nacional de referência na área da surdez. Com esta nova atribuição, são realizadas ações que auxiliam todo o país (BRASIL, 2012).

Além dessas relevantes conquistas na educação dos surdos, a Declaração de Salamanca (apud LACERDA, 2006) e a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece o estatuto da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial da comunidade surda (BRASIL, 2002, v. 2, p. 62) são importantes ganhos no processo educacional de alunos surdos. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996) respalda a inclusão e prevê que a educação seja a mais integrada possível, propondo a inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino.

Atualmente, atendendo os pressupostos da educação inclusiva, os surdos estão e devem estar nas escolas regulares em todos os seus níveis, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (MOREIRA et al., 2011). Partindo desse princípio, para Lodi (2005) e Lacerda (2006) a educação de surdos tem como seu principal objetivo possibilita-los a aquisição do código linguístico e fornecer certa instrumentalização para o trabalho. Ainda pensando em direcionamentos para educação dos surdos, Botelho (1999) diz que a inclusão escolar dos surdos em escolas para alunos ouvintes tem a premissa de que é necessário reproduzir para o surdo às mesmas condições em que o ouvinte adquire a língua oral.

Diante das políticas de inclusão no ensino regular, surgem questionamentos acerca das metodologias de ensino empregadas em sala de aula. Para Lacerda (2006) há diferentes práticas pedagógicas envolvendo os sujeitos surdos que apresentam várias limitações, e esses sujeitos, ao final da escolarização básica, não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos. Schemberg et al., (2009) enfatizam que para obter sucesso no processo de escolarização dos surdos é necessário reconhecer as peculiaridades linguísticas desses sujeitos e respeitar seus modos de construção e apropriação da linguagem.

Para isso, é fundamental conhecer a surdez, o sujeito surdo e os caminhos educacionais a serem seguidos com essa população. Segundo Goldfeld (1997) e Lacerda e Mantelatto (2000), existem três correntes centrais que direcionam a educação dos surdos, sendo elas o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. Sobre essas filosofias de ensino, essas autoras refere à filosofia oralista como a integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando uma condição de desenvolver a língua oral.

O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que carece ser minimizada através da estimulação auditiva. Lacerda e Mantelatto (2000) dizem que o trabalho com surdos, baseado na abordagem oralista, está voltando para a aquisição da linguagem oral visando à aquisição de um vocabulário básico.

Já a comunicação total para Goldfeld (1997) tem como básica preocupação os processos comunicativo entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes e acredita que somente o aprendizado da língua oral não assegura pleno desenvolvimento da criança surda.

Lacerda e Mantelatto (2000) apontam que, diferente das duas abordagens referenciadas anteriormente, o Bilinguismo é respaldado por uma perspectiva de linguagem discursiva, defendida por Vygotski (1994) e Bakhtin (2004). Esses autores acreditam que a linguagem é uma atividade constitutiva dos sujeitos e que através dela é que os indivíduos se apropriam da cultura, tem acesso aos conhecimentos e, sobretudo, organizam suas funções mentais superiores. Além disso, para essa perspectiva teórica, os sujeitos de uma mesma comunidade podem se compreender entre si a partir dos signos constitutivos de uma língua.

Para o Bilinguismo, o surdo deve ter como primeira língua (L1) a Libras (Língua Brasileira de Sinal), na qual ele vai constituir-se, comunicar-se, formar seu funcionamento cognitivo e subsidiar o aprendizado da segunda língua, que é a língua majoritária do local onde vive no Brasil, por exemplo, o português (L2), seja na modalidade oral ou escrita (GOLDFELD, 1997; LACERDA; MANTELATTO, 2000; GUARINELLO, 2007). A escola brasileira, aqui com enfoque no Estado do Paraná, vem fazendo tentativas de adotar a perspectiva bilíngue, isso fica explícito quando faz o movimento de valorização da Libras e buscando incluir, quando possível, o intérprete (SEED, 2006; BARBOSA, 2007).

Atualmente observa-se as pesquisas que tratam da inclusão de surdos focam quatro faces da temática: a visão dos professores e profissionais da educação (SILVA; PEREIRA, 2003; GUARINELLO et al., 2006; TENOR et al., 2009), a visão dos próprios surdos sobre a inclusão (LACERDA 2007; CRUZ; DIAS, 2009; BISOL et al., 2010; LOPES; LEITE, 2011), a atuação dos intérpretes de Libras (GUARINELLO et al., 2008) e o papel do instrutor surdo (FARIA, 2011).

Estes estudos elencados acima mostram que todos os atores sociais envolvidos na inclusão dos sujeitos surdos, inclusive eles mesmos, vivem dificuldades para, de fato, estabelecer uma inclusão real. Os trabalhos evidenciam ainda que os surdos enfrentam barreiras na comunicação e falta de acesso às informações que circulam nas escolas, dificuldades no processo ensino e aprendizagem para tornarem-se alfabetizados e letrados, discriminação dos colegas de sala de aula. Os professores sentem e relatam uma dificuldade no sistema educacional que acaba por não oferecer formação adequada e continuada. E os intérpretes formam um grupo que ainda estão constituindo a identidade profissional, buscando compreender seus espaços e favorecer o acesso às experiências escolares aos surdos.

Com tudo isso, se observa que a educação dos surdos está, hoje, direcionada por políticas de inclusão e de certo modo respaldada pelo arcabouço teórico bilíngue, entretanto, os estudos mostram que as práticas ainda precisam avançar para, de fato, garantir uma educação para essa população (GUARINELLO et al., 2006; LACERDA, 2007).

Pois bem, é chegado o momento de intensificar os olhares para às escolas; observar, analisar e investigar as práticas educativas, as dificuldades frente à inclusão dos surdos, levantar (ou não) a necessidade de reelaboração da legislação vigente e, sobretudo, direcionar ou (re) direcionar a educação dos surdos a fim de garantir a essa população alfabetização, letramento

e ilimitadas possibilidades de cumprir todo o percurso de escolarização para torna-los cidadãos capacitados a viver em sociedade e auto sustentar-se.

Cabe à ciência cumprir esse legado, assim, esse estudo se justifica pela importância de ir a campo, onde a legislação, teoria e práticas se misturam, fazendo desse lugar um espaço de novas reflexões, novas ações e transformações. Esse movimento investigativo já tem sido realizado, porém os trabalhos com inclusão de sujeitos surdos ainda são escassos, pontuais e não formam um arcabouço de dados e informações capazes de transformar a realidade. Assim, seguir estudando o surdo nas escolas é de grande valia para impulsionar novas práticas, novos saberes e novos fazeres.

A partir do exposto acima emergem questões que direcionaram essa pesquisa, tais como: de que modo os profissionais do Ensino Médio e Ensino Médio Profissionalizante no interior do Paraná estão atuando com alunos surdos? Há opiniões divergentes sobre as práticas entre professores, pedagogos e intérpretes de Libras?

A partir dessas questões o objetivo central desse trabalho é investigar, a partir do olhar da equipe educacional, as práticas pedagógicas no Ensino Médio e Ensino Médio Profissionalizante quando tem em sala de aula um aluno surdo.

## 2 MÉTODO

Essa pesquisa é decorrente de um Trabalho de Conclusão de Curso e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Centro-Oeste, sob o ofício número 037/2011 – COMEP/UNICENTRO/I. Antes de iniciar a coleta de dados, os pesquisadores solicitaram a autorização das diretoras das escolas envolvidas e, posteriormente, os sujeitos que participaram das entrevistas concordaram em assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Os pesquisadores garantiram aos participantes que seus nomes não apareceriam ao longo do desenvolvimento da pesquisa, sendo utilizado para designá-los PROFESSOR 1, PROFESSOR 2, PEDAGOGO 1, PEDAGOGO 2 e intérprete de Libras.

Essa pesquisa é orientada para um problema específico e é de caráter qualitativo. Tal perspectiva metodológica é subsidiada pela dialética marxista visa à compreensão das atitudes fundamentais dos indivíduos e dos grupos em face dos valores, da comunidade e do universo. Para respaldar tal afirmação, são tomadas as seguintes reflexões de Minayo (2004):

A partir dos indivíduos, dos grupos ou das classes, a totalidade fundamental se expressa no perene conúbio entre mente e corpo, matéria e espírito; os sujeitos individuais projetam sua visão da sociedade e da natureza, a historicidade das relações e condições de produção inscritas no seu corpo, seu espaço hodológico, sua temporalidade social, seus infinitos culturais, seus fetiches, seus fantasmas e seus anseios de transcendência. Portanto, a pesquisa qualitativa reconhece o sujeito como autor, sob condições dadas, capaz de 'retratar' e 'refratar' a realidade (p. 252).

Considerando isso, nessa perspectiva teórica, há preocupação menor com a generalização e maior com o aprofundamento e abrangência da compreensão do objeto de estudo (MINAYO, 2004). Para escolha dos indivíduos que comporão uma dada amostra, a mesma autora aponta a necessidade de selecionar grupos sociais que detenham atributos que o pesquisador pretende investigar. A escolha dos sujeitos deve privilegiar a diversidade, a fim de

permitir observar diferenças e semelhanças. O número de sujeitos deve atender ao critério de saturação, quando as informações são reincidentes nos dados. Na pesquisa qualitativa, não há a preocupação com o tratamento estatístico dos dados; no entanto, é fundamental a transparência ao se definir o perfil da população a ser estudada e o número dos sujeitos participantes.

O material empírico foi coletado a partir da realização de uma entrevista não estruturada com quatro professoras e uma intérprete de Libras que atuam diretamente em salas de aulas que tenham alunos surdos incluídos. Esses professores e a intérprete de Libras estão envolvidos com a educação de três sujeitos surdos adolescentes. Os sujeitos entrevistados são: duas professoras, sendo uma de matemática e uma de sociologia, duas pedagogas e uma intérprete de Libras. Todos os profissionais entrevistados têm experiência com a educação de surdos há mais de três anos, são todos adultos jovens na faixa etária entre 25 e 35 anos, já fizeram cursos de curta duração de formação continuada para inclusão dos surdos, os professores e pedagogos não são usuários fluentes de Libras e residem na cidade do estudo.

Para coleta de dados o pesquisador designado a realizar as entrevistas se dirigiu à escola no horário da reunião pedagógica, a fim de entrevistar cada participante individualmente.

As entrevistas realizadas com os professores e pedagogos foram direcionadas pelas seguintes questões abertas: O que você acha da inclusão do aluno surdo no ensino médio? O que você acha de positivo e negativo na inclusão do aluno surdo? Como você faz para ensinar seu aluno surdo? Faz uso de quais metodologias? Adapta alguma metodologia? O que você pensa do intérprete em sala de aula? Você entende o que seu aluno escreve e consegue se comunicar? Já para o intérprete as questões foram as mesmas, exceto a que pergunta que se refere à presença do intérprete.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Estadual localizada em um município de médio porte no interior do Paraná. Essa escola é considerada referência na educação dos surdos, pois tem a maioria dos surdos da cidade matriculados e tem um professor usuário fluente de Libras que trabalha em contra turno com os surdos que têm interesse. Importante dizer que essa escola tem uma única intérprete, que no caso foi a sujeito dessa pesquisa, ela se reveza ficando um pouco em cada sala de aula que tem surdo incluído.

As entrevistas foram áudio-gravadas, transcritas ortograficamente e o conjunto dos dados agrupados nos seguintes eixos temáticos: aspectos positivos e negativos - inclusão do aluno surdo no ensino regular; metodologias de ensino usadas em sala de aula com o aluno surdo; o intérprete de Libras na escola regular. Importante dizer que os eixos temáticos não estavam definidos *a priori*, sendo construído a partir dos resultados obtidos.

### 3 RESULTADOS

O conjunto de dados permitiu observar que todos os entrevistados elencaram fatores que para eles seriam de suma importância para o êxito escolar do aluno surdo, fizeram apontamentos do que acreditavam que deveria mudar para facilitar o cotidiano escolar e explicitaram as principais dificuldades vivenciadas com esses alunos.

Durante as entrevistas ficou evidente que as opiniões dos professores, pedagogos e interprete versam sobre aspectos positivos e negativos da inclusão do aluno surdo no ensino regular. Todos acreditam na importância do surdo estar matriculado no ensino regular, mas apontam para dificuldades no cotidiano escolar e nas adequações das práticas educativas. Observe o trecho 1 recortado de falas do professor 2:

**Professor 2:** *“eu acho ótimo o aluno surdo ser incluído no ensino regular, mas tem que ter muito cuidado para que ele não seja desrespeitado dentro da sala de aula, porque o aluno surdo precisa de atenção, precisa se sentir bem para desenvolver suas habilidades, se não ele vai ficar triste num cantinho acabando se isolando mais ainda”*

Nesse trecho observa-se que a preocupação do professor 2 ainda é com relação a inclusão social do surdo, ele fala da necessidade de respeitar esse aluno e não deixa-lo triste. Em um momento reconhece a necessidade de oferecer atenção a esse aluno, no entanto, essa forma de atenção pode não estar relacionada à atenção escolar e sim carinho, pois ele completa dizendo que é para o aluno surdo sentir-se bem na escola.

Ainda nesse fragmento percebe-se que a visão de desenvolvimento do professor 1 é atrelada ao cognitivismo, teoria esta que acredita que o sujeito desenvolve habilidade e é responsável pelo próprio aprendizado, isso fica evidente quando o professor implicitamente diz que o aluno precisa sentir-se bem para desenvolver habilidades. Essa parte da entrevista remete a uma leitura equivocada da perspectiva construtivista sobre a importância de criar um contexto propício para a construção do próprio conhecimento, pois para essa perspectiva teórica o espaço propício pressupõe desafios, atividades que instigam o aluno e o faz refletir sobre a construção do conhecimento e não um ambiente tranquilo e alegre, como disse o professor 2.

Em outro momento da entrevista, no trecho 2, o Professor 2 diz:

**Professor 2:** *“positivo da inclusão é que você tem realmente fazer que as pessoas da sociedade olhem pro aluno surdo e pra todos os surdos e conheçam a linguagem de sinal pra facilitar”*

Nesse trecho o professor 2 continua mostrando que a sua opinião ainda vai na direção da integração social, quando a inclusão escolar possibilita que sociedade olhe e, por esse termo subentende-se, acolhe o sujeito surdo.

Esse trecho mostra também o desconhecimento do professor com relação a Libras, uma vez que, ele diz da importância que a sociedade conheça a língua de sinais para facilitar, sendo que, na verdade, a língua de sinais, no caso do Brasil, a Libras não é um recurso que deve ser conhecido, mas sim uma língua completa que, para ser usada, precisa ser constituída, assim como o português. Dessa forma, conhecer a língua de sinais não garante a inclusão nem social e nem escolar do sujeito surdo.

Ainda nesse recorte de fala é possível reafirmar o desconhecimento do professor com relação à Libras quando ele fecha a frase dizendo que o conhecimento da língua de sinais vai facilitar. Apesar de não explícito, entende-se que a língua de sinais vai facilitar a inserção e as conquistas do surdo. Tal dado demonstra o desconhecimento do professor, na medida em que, a Libras não é facilitadora, mas sim determinante do desenvolvimento do surdo.

E para finalizar o conjunto de dados que representam apontamentos positivos e negativos sobre a inclusão, o trecho 4 mostra que na fala da **Pedagoga 1** há um enfoque negativo no que diz respeito ao preparo do professor, como pode-se ler: *“eu acho que a inclusão poderia ser bom sabe, poderia ser melhor, porque nós, professores, não temos um preparo pra lidar com o aluno surdo, que nem no meu caso, eu cheguei aqui pra dar aula, pegar sala de aula primeira turma que eu peguei tinha uma aluna surda...então sabe, é uma dificuldade, eu senti uma dificuldade imensa de chegar até ela, então eu acho que os professores não estão preparados, não estão mesmo”*

Na visão da pedagoga 1, que, pela fala, fica explícito que foi ou ainda exerce a função professora de sala de aula, a inclusão do aluno surdo não ocorre como deveria, pois não há preparo dos profissionais que atuam na escola. Ela disse que quando precisou atuar com uma aluna surda em sua sala de aula, teve dificuldades. As dificuldades que ela aponta quando diz *“dificuldade imensa de chegar até ela”* mostra que com a criança surda a grande dificuldade é na relação, na comunicação, antes de considerar as dificuldades educacionais.

Assim, com o eixo temático aspectos positivos e negativos da inclusão foi possível observar que os aspectos positivos voltam-se para o fato de que a inclusão educacional pode significar inclusão social e o aspectos negativos refere-se a carência de formação do professor.

Além disso, nesse eixo temático, aparecem nas entrelinhas dos discursos, conhecimentos (ou a falta deles) que os professores têm sobre Libras e a concepção de uma educação voltada para o desenvolvimento de habilidades.

Os dados a seguir formam o eixo temático: metodologias de ensino usadas em sala de aula com o aluno surdo, pois nos trechos abaixo os professores abordam sobre o processo educacional dos alunos surdos e sobre as metodologias de ensino utilizadas. Em relação às metodologias de ensino, os professores foram categóricos ao afirmar que precisam de uma ajuda de outros alunos na sala de aula, para ensinarem o conteúdo para o aluno surdo e também relataram como fazem para ministrar aulas.

O trecho 5 é recorte do discurso do professor 1:

**Professor 1:** *“eu faço uso de material escrito, separo pras alunas surdas material escrito para elas, eu sinto somente que quanto a explicação eu sinto carência, mas nós temos a intérprete né. Então a metodologia ainda eu acho é muito acanhada, o nosso avanço. Eu sempre faço atividades pra elas e elas estão acostumadas em perguntar se é pra entregar, e elas tem feito bons resumos, bons relatos, mas eu gostaria de mais integração entre alunas-intérprete.”*

Esse trecho evidencia que o professor 1 tem interesse em oferecer material adaptado para as alunas surdas, fazendo material escrito e atividades. Fica explícito também a preocupação com o resultado final dos materiais produzidos pelas alunas quando o professor 1 diz que as alunas fazem bons resumos e relatos. Outro ponto positivo na fala do professor 1 é o reconhecimento de que os avanços na metodologia ainda são acanhados, pois essa fala denota que o professor acredita que há outras transformações necessárias.

Ao apontar sobre os preparos dos materiais, fica nas entrelinhas o fato de que esse preparo é individual, uma iniciativa e uma preocupação dele e não reflete em nenhum momento

que toda a escola esteja voltada para as adaptações metodológicas para atender às necessidades educacionais dos alunos surdos.

Pela fala do professor 1, o ponto frágil na sala de aula é o momento da explanação do conteúdo, dizendo que a intérprete é fundamental. O professor 1 mostra ainda que acredita que quanto mais integração entre interprete e alunas surdas mais garantia de aprendizagem e acesso ao conhecimento que circula em sala de aula.

Logo após esse trecho acima, o professor 1 enfatiza a valorização do interprete, dizendo que a entende como peça fundamental para que o conteúdo chegue às alunas surdas. Primeiro o professor 1 assume que sem a interprete o conteúdo não chega aos alunos surdos, em seguida diz que “*com intérprete o conteúdo chega.*”

As dificuldades com as explicações dos conteúdos é consenso entre os sujeitos entrevistados, uma vez que, todos referem preocupação com a internalização do conteúdo pelo aluno surdo. Observe o discurso da professora 2:

**A Professora 2:** *“às vezes eu dou uma parada no conteúdo porque você não consegue avançar tão rápido...tem que ir passo a passo, só que a turma tem colaborado bastante e a consciência coletiva dessa turma com essas diferenças de todos, porque um é de um jeito e o outro é de outro, fez com que colaborasse bastante.*”

Esse trecho mostra que a Professora 2 está atenta ao aluno surdo, parando o conteúdo e deixando evidente que preocupa-se com a compreensão desse aluno. No entanto, essa professora deixa transparecer acredita que toda a sala forma um grupo homogêneo e o aluno surdo destoa e é compreendido pela “*consciência coletiva*”.

Na tentativa de transmitir o conteúdo ao aluno surdo, as pedagogas investem esforços nos auxílios dos outros alunos. A **Pedagoga 2** também traz em seu discurso importância da colaboração dos colegas de turma nas metodologias de ensino e diz: *“os professores eu acho que tem uma questão de convivência, também na questão de metodologia deles como repassar os conteúdos, eles acabam assim aproveitando os coleguinhas de sala, porque ajuda, e o que acontece? O aluno surdo tem os amigos, os amigos acabam tendo um conhecimento de Libras, acabam se comunicando muito bem, aprendem no dia a dia, e esse colegas são os que ajudam também na metodologia, eu acho que o professor conta muito com os colegas desse aluno. Se não for dessa maneira acho que não teria, ficaria muito difícil a transmissão do conteúdo professor-aluno surdo”.*

O trecho a seguir também vai nessa direção e somado a isso, diz de uma dificuldade que a pedagoga tem com a Libras.

**Pedagoga 1** *“... eu não sei Libras, eu tento mas eu não consigo, então eu sempre tenho alunos em sala que me ajudam pra passar pra quem não tem intérprete a tarde...sempre tem que ter adaptação, em tudo”.*

Nos momentos de expor essas dificuldades em ensinar os conteúdos, os professores e pedagogos acabam admitindo que as turmas são bastante cooperativas e auxiliam muito na explicação e até “transmissão” das informações. A fala da pedagoga 2 marca de forma intensa o modo tradicional que ela concebe o processo ensino-aprendizagem, ela usa termos que enfatizam suas crenças em uma saber supremo do professor que vai, cotidianamente, repassar

o conteúdo e transmitir ideias. Essa visão advém de perspectivas tradicionais de educação, voltadas especialmente para abordagem comportamental de desenvolvimento e aprendizagem humana.

Além da preocupação com o conteúdo, os entrevistados apontam a preocupação com o fato dos alunos surdos serem meramente copistas, não demonstrando avanços na alfabetização e letramento. Observe o trecho abaixo proferido pelo professor 2:

**Professor 2:** *“O conteúdo chega íntegro ao aluno surdo, só que a maior dificuldade que a gente tem é que a gente tem muitos alunos surdos que são apenas copistas, e copistas até mesmo do português errado”.*

No que se refere à comunicação do conteúdo e o uso de metodologias de ensino comuns e adaptadas aos surdos, a Intérprete comentou: *“eu faço através de sinais (Libras), a metodologia eu não uso uma metodologia específica porque o meu trabalho é só mediação, comunicação, quem tem que se preocupar com essa questão de metodologia, parte pedagógica é o professor mesmo, meu papel é só de passar, então a forma que o professor ministra a aula dele, eu só passo pro aluno... na maioria das vezes é necessário que o professor pense nas suas aulas quando que ele tem um aluno surdo, porque as aulas com um aluno surdo e sem o aluno surdo, elas são diferentes, as metodologias que o professor tem que usar são diferentes. O professor não pode dar conteúdo diferente, mas ele tem que pensar uma forma diferente de passar o conhecimento, porque o aluno surdo precisa do visual, ele precisa de exemplo práticos...então dependendo muito de como o professor conduz, o aluno entende perfeitamente, depende ele não entende, devido a forma de como o conteúdo é passado.*

Esse discurso da interprete reflete que ela tem clareza do papel dela e do papel da professora regente, dizendo que ela, enquanto intérprete de Libras deve assumir a interpretação do conteúdo falado, ou seja, transformar toda a informação que circula em sala de aula em Libras para que os alunos surdos possam ter acesso. A intérprete mostra também que conhece peculiaridades da surdez e a necessidade das adaptações curriculares, no entanto, ela demonstra saber que é o professor quem deve assumir a tarefa de adequar conteúdos e materiais. A intérprete finaliza esse trecho de fala apontando que o modo como o professor explica as matérias é determinante da compreensão ou não do aluno surdo e que a interpretação por si só não garante esse entendimento do aluno.

Após concordarem de forma maciça sobre as dificuldades de ensinar a matéria para os alunos surdos, os professores assumem a importância do intérprete. Nos trechos a seguir isso fica evidenciado:

**Professora 1:** *“o intérprete favorece o professor em sala de aula, favorece muito, o intérprete eu acho de fundamental importância.”*

**Pedagoga 2:** *“Com certeza o intérprete é favorecedor. Eu como pedagoga formada em pedagogia, uma época trabalhei com alunos surdos né, pelo município, que eu também sou professora de 1ª a 4ª série, trabalhei com os menores, tive que aprender, fiz alguns cursos básicos de Libras e consegui, gostei muito, mas assim, na questão de intérprete, eu sempre achei, sempre defendi a ideia de que tem que ter formação, o Estado tem que oferecer, nós temos que ter intérprete no nosso estado...”*

*eu acho que essa questão de intérprete, é direito, um direito que não é respeitado, porque eles, do governo, não estão dando prioridade da formação de um professor intérprete.”*

**Professora 2:** *“Acho que o intérprete favorece. Mas falta um profissional que também ajude o professor agir dentro de sala de aula, porque não é só colocar um intérprete lá bonitinho e deixar ele traduzindo toda hora o que você tá falando e cortar tua interação com o aluno.”*

Apesar de Professora 1, Pedagoga 2 e Professora 2 concordarem que o intérprete favorece o processo ensino e aprendizagem e é direito, a Professora 2 faz um comentário mostrando que o intérprete é uma possibilidade, mas não é, muitas vezes, suficiente para resolver os problemas de sala de aula. Essa professora aponta ainda que o intérprete, por permanecer traduzindo o que ela diz, “corta” a interação dela com o aluno surdo. Sobre isso, é possível dizer que a interação não é cortada pelo intérprete, mas sim pelo fato do professor não usar Libras em nenhuma situação escolar, nem enquanto ministra o conteúdo e, provavelmente, nem em outras situações de convivência em outros momentos em que estão na escola.

#### 4 DISCUSSÕES E CONCLUSÕES

O estudo mostrou que o fato dos sujeitos surdos estarem compartilhando o mesmo espaço escolar que os ouvintes não lhes garante acesso efetivo às experiências de aprendizagem, pois a dificuldade dos professores e pedagogos estabelecerem comunicação com esses alunos é grande (GUARINELLO et al., 2006; LACERDA, 2006; LACERDA, 2007; LOPES; LEITE, 2011). O conjunto dos dados apontou que os professores e pedagogos atribuem como principal causa dessas dificuldades o fato de não compartilharem a mesma língua que os alunos surdos. Entretanto, os discursos, tanto no que está explícito quando no que está implícito, evidenciam que a língua é um empecilho também simbólico para a comunicação e para a oferta de experiências educativas, uma vez que, a presença da intérprete, considerada a detentora da língua dos surdos e dos ouvintes não garante o aprendizado, não promove efetiva comunicação entre professor e aluno surdo, uma vez que, a intérprete relata inúmeras dificuldades que o surdo enfrenta para compreender o conteúdo quando o professor não considera as necessidades deles na apresentação dos exemplos durante as explicações do conteúdo.

Ainda nessa direção, os professores e pedagogos mostram acreditar que a Libras é a grande lacuna do processo ensino e aprendizagem dos alunos surdos, no entanto, observa-se nos dados que a lacuna abarca desde a falta de compreensão das concepções de surdez, ausência de conhecimento sobre o estatuto da Libras no desenvolvimento do sujeito surdo, desconhecimento dos processos de alfabetização e letramento dos sujeitos surdos e restrita compreensão sobre as peculiaridades na maneira como o surdo compreende o mundo (LACERDA, 2006; LACERDA, 2007; SCHEMBERG et al. 2012).

Vitta et al. (2010), ao encontrarem dados pouco promissores sobre a inclusão de surdos, afirmam que a inserção dessa população na escola é pouco responsável e que a desinformação dos professores e o desconhecimento sobre a surdez e sobre modos adequados de atendimento ao aluno surdo são frequentes no cenário da educação inclusiva. Ainda sobre isso Guarinello (2007) aponta que a escola ainda não tem oferecido condições necessárias para os alunos surdos construir seu conhecimento, pois as escolas regulares não conhecem

o indivíduo surdo e as consequências da surdez. Esses autores apontam que com a inclusão as escolas recebem o aluno surdo com muita preocupação porque não existe uma língua compartilhada em sala de aula (GUARINELLO, 2007; VITTA et al., 2010).

Condizente com os dados de Dorziat (1999), Guarinello et al., 2006, Vitta et al., (2010) e Cruz et al. (2011) essa pesquisa evidenciou, a partir da fala dos professores e pedagogos, que as dificuldades de inclusão estão fortemente relacionadas a defasagem na formação para práticas educacionais inclusivas e à falta de apoio de especialistas.

Apesar da formação de professores ser um dos pontos fracos da inclusão, nesse estudo esses dados tornam-se ainda mais significativos, já que a pesquisa foi desenvolvida em uma escola referência para surdez do município e que há anos vêm recebendo surdos, preparando-se para proporcionar um ensino de qualidade para essa população. Entretanto, as falas dos professores, pedagogos e intérprete mostram que a escola ainda precisa se preparar para receber os alunos surdos, como se essa preparação fosse algo a ser adquirido repentinamente com um curso e fosse à solução de todos os problemas. As falas dos professores evidenciam que a escola, embora referência para surdez, não fez o movimento que seria necessário de ter todos os espaços construídos para o bilinguismo e biculturalismo.

Mostrando que essa falta de conhecimento sobre a surdez é um fator complicador do processo de inclusão dos surdos, Lacerda (2006) afirma que a inclusão escolar é um processo dinâmico e gradual, que pode tomar formas diversas a depender das necessidades dos alunos, já que se pressupõe que essa integração/inclusão possibilite, por exemplo, a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado de conteúdos acadêmicos e de uso social da leitura e da escrita, sendo o professor responsável por mediar e incentivar a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas.

Atrelado e talvez fortemente relacionado a isso, os professores e pedagogos demonstram assumir uma perspectiva tradicional de ensino, na qual o professor é detentor de um saber e tem como meta central transmiti-lo ao seu aluno. Nessa visão, a língua ganha, de fato, papel central, não pela importância para a constituição humana, mas por se configurar um canal (talvez o principal) de transmissão de conhecimento (SPENASSATO; GIARETTA, 2009). Segundo esses autores, ao assumir essas concepções tradicionais de educação, os professores tendem a direcionar suas práticas educativas e acabam lançando mão de metodologias em que o aluno é passivo, recebe informações que lhe são repassadas independente das condições sensoriais, motoras, cognitivas e emocionais dos alunos; e, no caso do ensino dos surdos, os professores se sentem incapazes de fazê-los compreender os conteúdos.

Assim pode-se dizer, com os dados da presente pesquisa, que há incoerências entre os discursos dos sujeitos, o movimento da educação nacional e, possivelmente, às práticas educativas adotadas. Isso pode ser resultado de uma educação que priorizou durante muitos anos a perspectiva construtivista e relegou à segundo plano a discussão metodológica (CARVALHO, 2008).

Esse desajuste entre concepções teóricas, discursos e práticas acaba por ocasionar aos sujeitos surdos várias limitações, fazendo-os, ao final da escolarização básica, não capazes

de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos (GUARINELLO et al., 2006; LACERDA, 2006; LACERDA, 2007).

Em meio a inúmeras dificuldades, divergência entre teoria e prática e receio pela falta da Libras, os educadores não se dão conta de que, nem sempre, estão em frente a um sujeito fluente em Libras e que por isso necessitam de inúmeros outros recursos metodológicos para compreender o que a escola tem a lhes ensinar. Sobre isso, Tenor et al. (2009) mostra que a realidade brasileira é que a maioria das crianças surdas em idade escolar ainda não tem domínio de uma língua, seja a língua oral ou a língua de sinais.

Decorrente dessa falta da primeira língua, no caso dos surdos a Libras, um ponto mencionado pelos professores é o fato dos alunos serem copistas, ou seja, demonstrarem que, de fato, não sedimentaram a constituição de seus processos de leitura e escrita (GUARINELLO, 2007; TENOR et al., 2009).

Essa dificuldade com a aquisição do português na modalidade escrita também é explicado pelo fato de que, quando não se tem uma primeira língua para significação do mundo, a língua escrita não faz sentido, principalmente quando o processo de aprendizagem da leitura privilegia o ensino leitura-codificação e não o da à leitura-compreensão (LODI, 2005). Segundo essa autora, nessa perspectiva educacional o aluno apenas aprende decodificar vocábulos (através da relação fonema-grafema), o que não garante a leitura de textos e resulta na leitura de palavras isoladas sem compreensão do texto lido.

Diferente dessas práticas tradicionais e sem sentido, Botelho (1999) mencionou em um de seus trabalhos a importância do professor e de suas metodologias para o sucesso do aluno surdo e diz que professores interessados, dinâmicas escolares que valorizam o papel do professor como mediador e que incentivam a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas, presença de um intérprete de língua de sinais na sala de aula, são algumas entre várias situações pedagógicas que têm sido consideradas condições suficientes para a construção da interação entre surdos e ouvintes; mais do que isso, dos processos sociais de leitura e de escrita pelo surdo.

Na tentativa de incluir, de fato, os sujeitos surdos, os sujeitos desse estudo permitem compreender que na educação inclusiva os alunos surdos contam com três fontes de informações: àquelas advindas dos professores que não dominam Libras; àquelas advindas dos intérpretes que não dominam o conteúdo e àquelas advindas dos colegas de turma que não dominam nem o conteúdo e nem a Libras. Supreendentemente, os dados desse estudo mostram que, na visão dos professores e pedagogos, os colegas, fonte frágil de informações pela falta de domínio tanto do conteúdo quanto da Libras, são os que mais auxiliam na formação acadêmica dos alunos surdos (LACERDA, 2006).

Por um lado tal fato aponta para a cooperação entre os alunos de sala de aula e para possível aceitação da inclusão dos sujeitos surdos pelos demais alunos, por outro lado, essa conclusão é alarmante, na medida em que, deixa evidente a fragilidade na formação do aluno surdo, já que este que acaba por ter o seu processo educacional direcionado por pessoas que desconhecem a surdez e suas peculiaridades e partilham das responsabilidades, como se todos tivessem o dever que formar o grupo de alunos surdos.

Embora os dados tenham sido coletados com professores de Ensino Médio e Ensino Médio Profissionalizante isso não fica evidente nos discursos dos sujeitos entrevistados, uma vez que, muitos dos aspectos positivos, negativos, dificuldades e dúvidas versem sobre aspectos iniciais de escolarização, tais como inclusão social e dificuldades de alfabetização. Com isso, pode-se entender que problemas iniciais de escolarização ainda não foram superados e, por isso, os professores apresentam problemas escolares típicos da infância.

Tal situação presente nos dados pode mostrar que os sujeitos surdos, pelas suas dificuldades de comunicação, de alfabetização e de letramento, podem estar direcionando o interlocutor, no caso os professores, a vê-los como crianças ou como incapazes de superar o percurso inicial da escolaridade. Segundo Bakhtin (2004) é através do funcionamento social e linguístico que os sujeitos direcionam o modo como o grupo social os entende e, por consequência, os tratam.

É possível dizer, então, que a inclusão dos surdos nas escolas regulares é sustentada pela legislação vigente e conta com o forte e interessante arcabouço teórico-conceitual do bilinguismo, mas ainda apresenta práticas frágeis que culminam numa realidade longe de ser a ideal e a mais efetiva para o aluno surdo.

Assim, autores concluem que a educação dos surdos precisa estar voltada para reconhecimento da importância da Libras, conhecimento as peculiaridades da surdez e respeito ao biculturalismo, oferecendo aos alunos surdos reais possibilidades eles serem bilíngues (LODI, 2005; LACERDA, 2006, LARCEDA, 2007; GUARINELLO, 2007).

Esse estudo permitiu concluir que aproximar-se da realidade da inclusão e buscar compreende as diversas faces desse problema é um passo fundamental para que a história educacional dos surdos continue avançando e que esses sujeitos possam se beneficiar de um processo educacional que lhe torne cidadãos letrados, empregados e atuantes na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 11. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.
- BARBOSA, F.V. Avaliação das habilidades comunicativas de crianças surdas: a influência do uso da língua de sinais e do português pelo examinador bilíngue. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v.12, n.4, p. 346, 2007.
- BISOL, C. et al.. Estudantes Surdos no Ensino Superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010.
- BOTELHO, P. Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos. *Sociedade Inclusiva*. M.G., 1999. Disponível em: <http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/educsurdos.pdf>. Acesso em: 30 de jul. de 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais: Libras. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 17 de abril de 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/institucional/Paginas/historiadoines.aspx>. Acesso em: 30 jul. 2012.

- BRASIL. *Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996). Lei No 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- CARVALHO, M. *Alfabetizar e Letrar*. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- CRUZ, G. C. et al.. Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. *Educar em Revista*, Curitiba, n.42, p. 229-243, 2011.
- CRUZ, J.I.G.; DIAS, T.R.S. Trajetória escolar do surdo no Ensino Superior: condições e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.15, n.1, p. 65-80, 2009.
- DORZIART, A. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 108, p.183-198, 1999.
- FARIA, J.G. Formação, Profissionalização e Valorização do professor surdo: reflexões a partir do decreto 5.626/2005. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, n.1, p. 87-100, 2011.
- GOLDFELD, M. *A Criança Surda*. 1. ed. São Paulo: Plexus, 1997.
- GUARINELLO, A. C. et al.. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.12, n.3, p. 317-330, 2006.
- GUARINELLO, A.C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.
- GUARINELLO, A.C. et al.. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na Cidade de Curitiba. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n.1, p.63-74, 2008.
- LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.
- LACERDA, C.B.F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.13, n.2, p.257-280, 2007.
- LACERDA, C.B.F.; MANTELATTO, A.A.C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica. In: LACERDA, C.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. *Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngue*. São Paulo: Plexus, 2000.
- LODI, A.C.B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p.409-424, 2005.
- LOPES, M.A.C.; LEITE, L.P. Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n.2, p.305-320, 2011.
- MAZZOTA, M.J.S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento*. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec; 2004.
- MOREIRA, L.C.; BOLSANELLO, M.A.; SEGER, R.G. Ingresso e permanência na universidade alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p.125-143, 2011.
- SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A.C.; MASSI, G. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n.1, p.17-32, 2012
- SCHEMBERG, S. Educação escolar e letramento de surdos: reflexões a partir da visão de pais e professores. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. São Paulo, v. 14, n. 3, p. 437-437, 2009.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEED). Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 06 ago. 2012.

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

SPENASSATO, D.; GIARETA, M.K. Inclusão de alunos surdos no ensino regular: investigação das propostas didático-metodológicas desenvolvidas por professores de matemática no ensino médio da EENAV. In: X ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. Ijuí/RS, Anais eletrônico. Ijuí: UNIJUÍ 2009. Disponível em: [http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd\\_egem/fscommand/CC/CC\\_60.pdf](http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CC/CC_60.pdf). Acesso em: 20 abr. 2013.

TADA, I.N.C.et al. Conhecendo o processo de inclusão escolar em Porto Velho-RO. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília - DF, v. 28, n.1, p.65-69, 2012.

TENOR, A.C. et al. A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores de um município de São Paulo. *Distúrbio da Comunicação*, São Paulo, v.21, n.1, p.7-14, 2009.

VITTA, F.C.F.; VITTA, A.; MONTEIRO, A.S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16, n.3, p.415-428, 2010.

VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas*: Fundamentos de Defectologia. Madri: Visor, 1997.

---

Recebido em: 24/09/2012

Reformulado em: 26/04/2013

Aprovado em: 10/02/2014